

Desarrollo del género gramatical en el Trastorno Evolutivo del Lenguaje: comparación entre español y ruso

Autora: Anastasiia Ogneva

Tesis doctoral UDC / 2021

Director: Miguel Pérez Pereira

Codirector: Manuel Peralbo Uzquiano

Programa de doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Los abajo firmantes, profesores Miguel Pérez Pereira, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, y Manuel Peralbo Uzquiano, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña, como co-directores de la tesis doctoral realizada por Dña. Anastasiia Ogneva titulada: *Desarrollo del género gramatical en el Trastorno Evolutivo del Lenguaje: comparación entre español y ruso*

Hacen constar que:

La mencionada tesis opta a la mención internacional y reúne los requisitos necesarios para ello. El trabajo de investigación realizado cumple con los estándares científicos, tanto teóricos, como metodológicos, exigibles a un trabajo de esta naturaleza, por lo que dan su visto bueno para proceder a su lectura y defensa pública.

7 de abril de 2021

Dr. D. Miguel Pérez Pereira

Dr. D. Manuel Peralbo Uzquiano

Моим родителям

A mis padres

Agradecimientos

Tras dedicar cuatro años a esta tesis, me doy cuenta de que las próximas tres páginas probablemente serán las más leídas (al menos, por mi parte). Así que ni siquiera voy a intentar ser breve, sobre todo, porque quiero expresar mi gratitud a muchas personas. La elaboración de esta tesis doctoral ha sido una experiencia de sentimientos encontrados. Por un lado, lo he pasado fenomenal a lo largo de estos años y, por otro lado, también hubo momentos difíciles. A pesar de que a largo plazo me quedaré, sin ninguna duda, solo con lo bueno, voy a empezar por lo difícil que ha sido realizar esta investigación. Y he de reconocer que esta tarea habría sido aún más complicada sin la ayuda de muchas personas a las que voy a mencionar y agradecer en las siguientes líneas. Gracias a vuestro tiempo y esfuerzo, esta tesis finalmente puede ver la luz.

En primer lugar, quiero dirigir mi más sincero agradecimiento a los directores de esta tesis: Miguel Pérez Pereira y Manuel Peralbo Uzquiano. Os agradezco por haber aceptado a supervisar este proyecto y por ser mis referentes en esta recién iniciada andadura académica. Por vuestro asesoramiento y ayuda constante durante la elaboración de esta tesis, por compartir conmigo vuestro conocimiento y tiempo y, sobre todo, por el inefable apoyo. Gracias a vosotros he aprendido muchísimo sobre cómo se trabaja en la psicología y creo que ahora puedo decir que soy más psicolingüista que solo lingüista.

Esta investigación hubiese sido imposible sin la participación de todos los niños y niñas y sus familias. Por eso, agradezco a los pequeños participantes de este estudio que han hecho posible que disfrutase tanto de llevar a cabo una investigación, y también a sus familias que han dado el permiso para que sus hijos e hijas pudiesen participar. Gracias a los logopedas, a los directores y el profesorado de los colegios de educación infantil en España y en Rusia que me echaron una mano en la realización de este estudio.

Mi etapa predoctoral ha coincidido con mi iniciación en el mundo de la docencia universitaria. Por ello, quisiera agradecer a los profesores y profesoras del Departamento de Psicología de la Universidad de A Coruña con los que he tenido suerte de colaborar en las tareas docentes por orientarme y por todo lo que he aprendido. La formación docente que he recibido durante estos años ha sido posible gracias al Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de A Coruña. Aprovecho también estas líneas para mencionar la ayuda de diferentes infraestructuras de la universidad y, sobre todo, el trabajo del servicio de la biblioteca.

A pesar de todas las dificultades que pueda implicar la elaboración de una tesis, he disfrutado muchísimo de esta etapa. Por ello, en gran medida, he de agradecer a todos mis “compañeros de batalla” con los que he coincidido a lo largo de estos años en distintos lugares geográficos de España y de todo el mundo. Especialmente, quiero dar las gracias a Tamara Gómez Carrero por compartir conmigo el interés por el género gramatical, por las charlas enriquecedoras y, sobre todo, por el apoyo. Espero que hagamos juntas más proyectos en el futuro. Agradezco también a Natalia López Cortés (¡los congresos no serían lo mismo sin ti!), mi amiga y compañera de la Junta Directiva de la Asociación de Jóvenes Lingüistas. Igualmente, debo agradecer encarecidamente a la Asociación de Jóvenes Lingüistas por haberme brindado la oportunidad de conocer el mundo académico desde otra perspectiva, por el aprendizaje valioso y por compartir tres años de mi formación predoctoral con personas estupendas: María Soledad Padilla Herrada, Paula Albirte Lamata, Mariana Carrera Fernández Carvajales, Mireia Cabanes Calabuig y José García Pérez. Gracias, chicos.

No encuentro palabras para expresar mi más sincero agradecimiento a los que quieren sin condición, que están aquí desde mucho antes que todo comenzase y seguirán estando pese a todo: mi familia y mis amigos. A mi mamá, Tatiana, y a mi papá, Aleksey, por creer siempre en mí, por vuestro apoyo, confianza y simplemente por estar ahí durante todos los días de la elaboración de este trabajo. Es un orgullo para mí poder dedicaros esta tesis. Quisiera agradecer también a mis amigos que, a pesar de estar geográficamente lejos, siempre habéis estado cerca. En especial, gracias a Lena, por las conversaciones y el apoyo, y por haber hecho mi estancia de investigación en Moscú mucho más divertida. Agradezco también a Arsenii que, desde aquellos tiempos que aún estábamos estudiando la carrera, compartía conmigo la curiosidad por las lenguas. Gracias a Natalia, mi amiga y compi de confinamiento de 2020. Y a Roberto, por absolutamente todo. Sin vosotros, nada de esto habría sido posible.

I would also like to thank all the international colleagues I have met during these years. First of all, I wish to thank Yulia Rodina. My first ever contact with Yulia was my email to her asking for advice. And even though I was a complete stranger to her, she answered with great warmth. When it came to my research stay at the UiT The Arctic University of Norway (Tromsø), Yulia also became my advisor. I am very thankful to the Language Acquisition, Variation & Attribution research group who I had the opportunity to work with during my research stay. I especially would like to acknowledge Natalia Mitrofanova who alongside with Yulia Rodina has greatly helped me with the theoretical

AGRADECIMIENTOS

and methodological aspects of this project. Thanks are also due to Antonio Fábregas for an enriching discussion on grammatical gender. Thank you for your hospitality, and for making my research stay at the UiT such a great experience!

I would also like to express my gratitude to my Russian colleagues. I am thankful to Olga Dragoy for receiving me at the Center for Language and Brain of the National Research University Higher School of Economics, and especially to Anastasiya Lopukhina. Nastya, without you a great part of this research would not be possible. Thank you for all your support and help.

En definitiva, gracias a todas las personas que, de una manera directa o indirecta, me han acompañado en esta etapa, apoyando, aconsejando y animando. Vosotros sois parte de mi vida y también de esta tesis doctoral.

¡Gracias!

Thank you!

Спасибо!

Anastasiia Ogneva
A Coruña, marzo de 2021

Notas

La presente tesis doctoral se propone para su mención internacional. Cumple con los requisitos exigidos por el Real Decreto 99/2011. El trabajo cuenta con un resumen de la investigación (*English summary*) que está escrito en inglés, por tal motivo. Este resumen se compone de una breve introducción, una revisión de los estudios previos, la metodología empleada en la investigación, así como sus conclusiones generales. Una parte de los agradecimientos también está redactada en inglés. Los anexos incluyen documentos redactados en ruso que se habían empleado con los participantes rusohablantes. El resto de los capítulos y partes de la tesis doctoral están íntegramente escritos en español.

La elaboración de esta tesis ha sido posible gracias a la financiación otorgada por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia (axuda de apoio á etapa predoutoral, ED481A-2017/279) y por la Escola Internacional de Doutoramento da UDC e INDITEX SA (axuda á estadías predoutorais, convocatoria del año 2019).

Resumen

La presente investigación aborda cuestiones relativas a la adquisición del género gramatical en niños hispanohablantes y rusohablantes diagnosticados con Trastorno Evolutivo del Lenguaje (TEL). En concreto, el objetivo del estudio es averiguar si existen diferencias cuantitativas y cualitativas en el uso del género gramatical entre los niños con TEL y aquellos que siguen el desarrollo típico del lenguaje (DT). Con este propósito, hemos elaborado y administrado una tarea de producción elicitada a 111 niños monolingües de dos lenguas tipológicamente distintas, el español y el ruso. Los resultados retratan que, en cuanto al uso del género gramatical, existen diferencias significativas entre los niños con DT y con TEL, tanto en español como en ruso. Del mismo modo, nuestro análisis corrobora que, en líneas generales, el patrón de asignación del género gramatical que utilizan los niños hispanohablantes y rusohablantes es semejante. En conclusión, sugerimos que las futuras investigaciones amplíen la muestra, sobre todo, en lo relativo a diferentes edades de la población con TEL. Igualmente, sería productivo diseñar un programa de intervención logopédica centrado en el refuerzo en las tareas de asignación y de concordancia en el género gramatical para su empleo en las terapias del lenguaje.

Resumo

A presente investigación aborda cuestións relativas á adquisición do xénero gramatical en nenos castelanfalantes e rusofalantes diagnosticados con Trastorno Evolutivo da Linguaxe (TEL). En concreto, o obxectivo do estudo é indagar se existen diferencias cuantitativas e cualitativas no uso do xénero gramatical entre os nenos con TEL e aqueles que seguen o desenvolvemento típico da linguaxe (DT). Con este propósito, elaboramos e administramos unha tarefa de produción elicitada a 111 nenos monolingües de dúas linguas tipolóxicamente distintas, o castelán e o ruso. Os resultados retratan que, en canto ao uso do xénero gramatical, existen diferencias significativas entre os nenos con DT e con TEL, tanto en castelán coma en ruso. Do mesmo xeito, a nosa análise corrobora que, en liñas xerais, o padrón de asignación do xénero gramatical que utilizan os nenos castelanfalantes e rusofalantes é semellante. En conclusión, suxerimos que as futuras investigacións amplíen a mostra, sobre todo, no relativo a diferentes idades da poboación co TEL. Igualmente, sería produtivo deseñar un programa de intervención logopédica centrado no reforzo nas tarefas de asignación y de concordancia no xénero gramatical para o seu emprego nas terapias da linguaxe.

Abstract

This research addresses the acquisition of grammatical gender in Spanish and Russian-speaking children diagnosed with Developmental Language Disorder (DLD). Specifically, the aim of this study is to explore whether there are quantitative and qualitative differences in grammatical gender use between DLD children and children with typical language development (TLD). To this end, 111 monolingual children of two typologically different languages, Spanish and Russian, were tested via an elicited production task. Our findings show that, referring to the grammatical gender use, there are significant differences between TLD and DLD children, in both Spanish and Russian. Furthermore, our analysis shows that, generally, the pattern of gender assignment used by Spanish and Russian-speaking children is similar. In conclusion, we suggest that future research extends the sample of DLD participants, especially concerning different age groups. Additionally, it would be convenient to design intervention strategies focused on the reinforcement of grammatical gender assignment and agreement, so they can be used in language and speech therapies.

Índice de contenidos

AGRADECIMIENTOS	VII
NOTAS.....	XI
RESUMEN	XIII
RESUMO	XV
ABSTRACT.....	XVII
ÍNDICE DE CONTENIDOS	XIX
ÍNDICE DE TABLAS	XXV
ÍNDICE DE FIGURAS	XXVII
LISTA DE ABREVIATURAS	XXX
INTRODUCCIÓN.....	31

PARTE I. PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. Consideraciones iniciales sobre la adquisición de primeras lenguas y el Trastorno Evolutivo del Lenguaje	39
1.1 Introducción	39
1.2 El desarrollo lingüístico típico	39
1.2.1 Desarrollo fonológico	41
1.2.2 Desarrollo semántico	45
1.2.3 Desarrollo morfológico y sintáctico	49
1.2.4 Desarrollo pragmático	54
1.3 ¿Qué es (y qué no) el TEL?.....	56
1.4 Conceptos clave de la investigación	64
1.5 Recapitulación.....	65
CAPÍTULO II. Trastorno Evolutivo del Lenguaje en detalle: diagnóstico, características y etiología	67
2.1 Introducción	67
2.2 Prevalencia, identificación y pronóstico del TEL	67
2.2.1 Prevalencia del TEL	67
2.2.2 Identificación del TEL.....	68
2.2.2.1 Identificación por exclusión	70
2.2.2.2 Identificación por discrepancia.....	71
2.2.2.3 TEL según el DSM-5 y CIE-11	73
2.2.3 Pronóstico del TEL.....	74
2.3 Heterogeneidad y subtipos del TEL	75

2.4	Predictores prelingüísticos y características lingüísticas del TEL	79
2.4.1	<i>Late talkers, late bloomers</i> y riesgo de TEL	79
2.4.2	Características lingüísticas	82
2.4.2.1	Dificultades en la fonología.....	83
2.4.2.2	Dificultades en el léxico	84
2.4.2.3	Dificultades en la gramática	86
2.4.2.4	Dificultades en el uso del lenguaje	87
2.5	Perfil gramatical en la población hispano y rusohablante con TEL.....	88
2.6	TEL y sus bases genéticas, biomédicas, neurobiológicas y ambientales	92
2.6.1	Factores genéticos.....	93
2.6.2	Factores biomédicos y neurobiológicos	95
2.6.3	Factores ambientales.....	97
2.7	Consideraciones teóricas sobre el TEL	98
2.7.1	Limitación en el conocimiento lingüístico	98
2.7.1.1	Hipótesis del déficit en la concordancia	99
2.7.1.2	Hipótesis del período extendido del infinitivo opcional.....	99
2.7.1.3	Hipótesis de la ceguera de rasgos	100
2.7.1.4	Hipótesis del déficit representacional de relaciones de dependencia	101
2.7.2	Limitación de procesamiento.....	101
2.7.2.1	Hipótesis del enlentecimiento general	102
2.7.2.2	La memoria de trabajo	103
2.7.2.3	Hipótesis de superficie.....	105
2.7.2.4	Hipótesis de déficit procedimental	106
2.7.2.5	Hipótesis del déficit de procesamiento temporal auditivo.....	106
2.8	Recapitulación.....	108
CAPÍTULO III. El género gramatical en español y en ruso y su adquisición		111
3.1	Introducción	111
3.2	¿Qué es el género gramatical?.....	112
3.2.1	El género gramatical en español.....	114
3.2.1.1	Criterio semántico en español.....	115
3.2.1.2	Criterio formal en español	116
3.2.2	El género gramatical en ruso	121
3.2.2.1	Criterio semántico en ruso	122
3.2.2.2	Criterio formal en ruso	123
3.2.3	Concordancia	125
3.2.4	Establecer el género gramatical y la concordancia: claves disponibles ...	132
3.2.5	Las diferencias principales entre ambas lenguas	134
3.3	Los estudios sobre el procesamiento del género gramatical	137
3.4	La adquisición del género gramatical: una revisión global.....	141
3.4.1	Lenguas romances	142
3.4.1.1	Francés.....	142
3.4.1.2	Portugués	146

ÍNDICE DE CONTENIDOS

3.4.2	Lenguas germánicas	147
3.4.3	Lenguas eslavas	150
3.4.4	Resumen de estudios interlingüísticos.....	152
3.5	La adquisición del género gramatical en español	152
3.5.1	Estudios longitudinales.....	153
3.5.2	Estudios experimentales	154
3.6	La adquisición del género gramatical en ruso.....	159
3.6.1	Estudios longitudinales.....	159
3.6.2	Estudios experimentales	162
3.7	La adquisición del género gramatical en el TEL	165
3.7.1	Estudios en español	167
3.7.2	Estudios en ruso.....	169
3.8	Recapitulación.....	171

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV. Investigando la adquisición del género gramatical.....	175	
4.1	Introducción	175
4.2	Hipótesis y preguntas de investigación	176
4.3	Metodología del estudio	178
4.3.1	Participantes del estudio	179
4.3.2	Instrumentos	181
4.3.2.1	Cuestionario de los progenitores	181
4.3.2.2	Pruebas estandarizadas	182
4.3.2.2.1	<i>Prueba de vocabulario en imágenes Peabody (PPVT-III)</i>	182
4.3.2.2.2	<i>Test breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT)</i>	183
4.3.2.3	Tarea de producción elicitada en español.....	184
4.3.2.4	Tarea de producción elicitada en ruso	186
4.3.2.5	Materiales	188
4.3.3	Procedimiento	188
4.4	Tratamiento de los datos y su análisis.....	193
4.5	Recapitulación.....	195
CAPÍTULO V. Resultados de la investigación.....	197	
5.1	Introducción	197
5.2	Resultados de los cuestionarios de progenitores	197
5.2.1	Participantes hispanohablantes	198
5.2.2	Participantes rusohablantes.....	203
5.3	Resultados de las pruebas estandarizadas	208
5.3.1	Resultados del grupo hispanohablante	208

5.3.2	Resultados del grupo rusohablante	210
5.3.3	Comparaciones entre los grupos lingüísticos	212
5.4	La adquisición del género gramatical por participantes hispanohablantes	212
5.4.1	Resultados descriptivos por género gramatical	213
5.4.1.1	TEL hispanohablante	213
5.4.1.2	DT joven hispanohablante	214
5.4.1.3	DT mayor hispanohablante.....	215
5.4.2	Resultados descriptivos por condición	216
5.4.2.1	TEL hispanohablante	216
5.4.2.2	DT joven hispanohablante	219
5.4.2.3	DT mayor hispanohablante.....	221
5.5	Diferencias entre los niños hispanohablantes con DT y con TEL	224
5.5.1	Diferencias en el uso del género gramatical en español	224
5.5.2	Diferencias en el uso de las claves lingüísticas en español	227
5.5.3	Resultados cualitativos en español	234
5.6	La adquisición del género gramatical por participantes rusohablantes	237
5.6.1	Resultados descriptivos por género gramatical	237
5.6.1.1	TEL rusohablante	237
5.6.1.2	DT joven rusohablante.....	239
5.6.1.3	DT mayor rusohablante	240
5.6.2	Resultados descriptivos por condición	241
5.6.2.1	TEL rusohablante	242
5.6.2.2	DT joven rusohablante.....	245
5.6.2.3	DT mayor rusohablante	248
5.7	Diferencias entre los niños rusohablantes con DT y con TEL.....	251
5.7.1	Diferencias en el uso del género gramatical en ruso	251
5.7.2	Diferencias en el uso de las claves lingüísticas en ruso	254
5.7.3	Resultados cualitativos en ruso.....	263
5.8	El patrón de adquisición del género gramatical en español y en ruso	265
5.8.1	Comparaciones entre los niños con DT	265
5.8.2	Comparaciones entre los niños con TEL	268
5.8.3	El rol del diagnóstico y de la lengua nativa.....	271
5.9	Recapitulación.....	272

PARTE III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI. Discusión de los resultados.....	277	
6.1	Introducción	277
6.2	¿Adquieren los niños con DT y TEL el género gramatical de manera similar? .	277
6.2.1	Los niños hispanohablantes	278
6.2.2	Los niños rusohablantes.....	280

ÍNDICE DE CONTENIDOS

6.3	¿Son sensibles los niños con DT y TEL a las claves lingüísticas?	283
6.3.1	Los niños hispanohablantes	283
6.3.2	Los niños rusohablantes.....	285
6.4	¿Se adquiere el género gramatical de manera similar en español y en ruso?.....	287
6.5	El efecto del diagnóstico y de la lengua nativa	289
6.6	Recapitulación y revisión de la hipótesis	291
CAPÍTULO VII. Conclusiones: aportaciones del estudio y perspectivas.....		293
7.1	Introducción	293
7.2	Aportaciones del estudio e implicaciones clínicas	293
7.3	Limitaciones de la investigación	295
7.4	Líneas de investigación abiertas.....	296
ENGLISH SUMMARY		301
1.	Introduction	301
2.	Gender acquisition in DLD: evidence from Spanish and Russian children	303
3.	Methodology	305
3.1	Participants	305
3.2	Procedure	306
3.3	Elicited production task	307
4.	Summary and discussion of the results	308
4.1	Are genders acquired similarly by TLD and DLD children?	308
4.2	Are TLD and DLD children sensitive to gender cues?.....	311
4.3	Is grammatical gender acquired similarly in Spanish and Russian?.....	313
4.4	DLD diagnosis and native language: which is a better predictor?	314
5.	Conclusion remarks and future directions.....	315
5.1	Contribution of the research	315
5.2	Limitations of the study	316
5.3	Future directions	317
REFERENCIAS		321
ANEXOS.....		371

Índice de tablas

Tabla 1. Subtipos del TEL	77
Tabla 2. Dificultades gramaticales de niños hispano y rusohablantes con TEL.....	92
Tabla 3. Resumen de las hipótesis explicativas del origen del TEL.....	108
Tabla 4. La clave morfofonológica de los nombres femeninos y masculinos en español y sus principales excepciones.....	118
Tabla 5. Los artículos definidos e indefinidos en español	118
Tabla 6. Ejemplos de las claves lingüísticas en español.....	121
Tabla 7. El criterio semántico del género gramatical en español y en ruso.....	122
Tabla 8. Los tipos de declinación en ruso.....	124
Tabla 9. Marcadores de ítems de concordancia en español	126
Tabla 10. Marcadores de concordancia de sustantivos masculinos, femeninos y neutros en el caso nominativo en ruso.....	128
Tabla 11. Diferentes claves y sus combinaciones en español.....	133
Tabla 12. Diferentes claves y sus combinaciones en ruso	133
Tabla 13. Diferencias principales entre español y ruso en el sistema del género gramatical	135
Tabla 14. Algunos elementos comunes de concordancia en español y en ruso.....	136
Tabla 15. Datos descriptivos de los participantes hispanohablantes	180
Tabla 16. Datos descriptivos de los participantes rusohablantes	180
Tabla 17. Algunos ejemplos de ítems de la prueba Peabody adaptados al ruso.....	182
Tabla 18. Los ítems empleados en la tarea en español y sus correspondientes condiciones	185
Tabla 19. Los ítems empleados en la tarea en ruso y sus correspondientes condiciones	187
Tabla 20. Los estadísticos descriptivos referentes al peso y a la talla al nacer de los participantes hispanohablantes	200
Tabla 21. Los estadísticos descriptivos referentes al peso y a la talla al nacer de los participantes rusohablantes.....	205
Tabla 22. Resultados descriptivos de la prueba K-BIT: parte de matrices con puntuación directa (PD), parte de matrices con puntuación típica (PT) y CI global de los participantes hispanohablantes	209
Tabla 23. Resultados descriptivos de la prueba Peabody (puntuación directa y CI global) y de la parte de vocabulario expresivo de la prueba K-BIT (puntuación directa y puntuación típica) de los participantes hispanohablantes	210
Tabla 24. Resultados descriptivos de las pruebas K-BIT (puntuación directa (PD) en las partes de vocabulario y matrices) y Peabody de los participantes rusohablantes	211
Tabla 25. Resultados descriptivos de la prueba K-BIT (puntuación típica (PT) en la parte de matrices y CI) y Peabody de los participantes rusohablantes	211
Tabla 26. Puntuaciones directas (PD) obtenidas en los dos subtests de la prueba K-BIT y en la prueba Peabody de los participantes hispanohablantes (ES) y rusohablantes (RU)	212
Tabla 27. Resultados descriptivos por género gramatical en el grupo TEL hispanohablante ...	213
Tabla 28. Resultados descriptivos por género gramatical en el grupo DT joven hispanohablantes	214
Tabla 29. Resultados descriptivos por género gramatical en el grupo DT mayor hispanohablante	215
Tabla 30. Resultados descriptivos por condición en el grupo TEL hispanohablante	217
Tabla 31. Resultados descriptivos por condición en el grupo DT joven hispanohablante	219
Tabla 32. Resultados descriptivos por condición en el grupo DT mayor hispanohablante	222

Tabla 33. Frecuencia y porcentaje de respuestas correctas en cada ítem en los grupos de participantes hispanohablantes.....	225
Tabla 34. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en la muestra global (suma de masculino y femenino) en cada grupo de participantes hispanohablantes.....	228
Tabla 35. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en los ítems masculinos en cada grupo de participantes hispanohablantes	230
Tabla 36. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en los ítems femeninos en cada grupo de participantes hispanohablantes	232
Tabla 37. Resultados descriptivos por género gramatical en el grupo TEL rusohablante.....	237
Tabla 38. Resultados descriptivos por género gramatical en el grupo DT joven rusohablante.....	239
Tabla 39. Resultados descriptivos por género gramatical en el grupo DT mayor rusohablante.....	240
Tabla 40. Resultados descriptivos por condición en el grupo TEL rusohablante.....	242
Tabla 41. Resultados descriptivos por condición en el grupo DT joven rusohablante	245
Tabla 42. Resultados descriptivos por condición en el grupo DT mayor rusohablante.....	248
Tabla 43. Frecuencia y porcentaje de respuestas correctas en cada ítem en los grupos de participantes rusohablantes	252
Tabla 44. Resultados de la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas entre los ítems masculinos (M), femeninos (F) y neutros (N) en cada grupo de participantes rusohablantes	254
Tabla 45. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en la muestra global (suma de masculino, femenino y neutro) en cada grupo de participantes rusohablantes	256
Tabla 46. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en los ítems masculinos en cada grupo de participantes rusohablante	257
Tabla 47. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en los ítems femeninos en cada grupo de participantes rusohablante	259
Tabla 48. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en los ítems neutros en cada grupo de participantes rusohablantes	260
Tabla 49. Resumen de la regresión lineal múltiple para las variables que predicen el resultado en la tarea del género gramatical	272
Tabla 50. Resumen de los resultados obtenidos en relación con las predicciones	291
Table 51. Descriptive characteristics of the participants	306
Table 52. Examples of items used in the elicited production tasks	307
Table 53. Total number of correct answers in all groups of participants.....	309
Table 54. Total number of correct answers per gender in all groups of participants.....	310
Table 55. Total number of correct answers in each gender per condition in Spanish groups	312
Table 56. Total number of correct answers in each gender per condition in Russian groups	313

Índice de figuras

Figura 1. Adquisición de los primeros morfemas	51
Figura 2. Desarrollo sintáctico de niños hispanohablantes	53
Figura 3. Evolución del término "Trastorno Evolutivo del Lenguaje"	58
Figura 4. Errores gramaticales presentes en el TEL observados en diferentes lenguas.....	87
Figura 5. Modelo causal de Bishop y Snowling (2004).....	93
Figura 6. El modelo de funcionamiento de la memoria de trabajo	104
Figura 7. El género gramatical y sus características	112
Figura 8. Posibles formas de asignar el género gramatical a un sustantivo opaco	119
Figura 9. Resumen del proceso de asignación del género gramatical	134
Figura 10. La escala de transparencia de las lenguas.....	136
Figura 11. Ejemplo de las tareas en el subtest de matrices (K-BIT).....	183
Figura 12. Ejemplos de los dibujos empleados.....	188
Figura 13. El ítem de entrenamiento "gamla".....	190
Figura 14. El ítem de entrenamiento "gamla amarilla"	190
Figura 15. Nivel educativo de las madres de cada grupo de participantes hispanohablantes....	199
Figura 16. Problemas surgidos durante el embarazo por las madres de los participantes hispanohablantes	199
Figura 17. Las lenguas que se hablan en casa de los participantes hispanohablantes	201
Figura 18. Expectativas de los padres de los participantes hispanohablantes sobre su desarrollo del lenguaje	202
Figura 19. Problemas del lenguaje de los participantes hispanohablantes	203
Figura 20. Problemas surgidos durante el embarazo por las madres de los participantes rusohablantes.....	204
Figura 21. El contacto con otras lenguas de los participantes rusohablantes	205
Figura 22. Expectativas de los padres de los participantes rusohablantes sobre su desarrollo del lenguaje	206
Figura 23. Problemas del lenguaje de los participantes rusohablantes	207
Figura 24. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical y en total en el grupo TEL hispanohablante	214
Figura 25. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical y en total en el grupo DT joven hispanohablante	215
Figura 26. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género y en total en el grupo DT mayor hispanohablante	216
Figura 27. El porcentaje total (masculino y femenino) de respuestas correctas e incorrectas en las tres condiciones en el grupo TEL hispanohablante	217
Figura 28. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de una clave disponible en el grupo TEL hispanohablante	218
Figura 29. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de dos claves en concordancia en el grupo TEL hispanohablante.....	218
Figura 30. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de dos claves conflictivas en el grupo TEL hispanohablante	219
Figura 31. El porcentaje total (masculino y femenino) de respuestas correctas e incorrectas en las tres condiciones en el grupo DT joven hispanohablante.....	220
Figura 32. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de una clave disponible en el grupo DT joven hispanohablante.....	220

Figura 33. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de dos claves en concordancia en el grupo DT joven hispanohablante	221
Figura 34. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de dos claves conflictivas en el grupo DT joven hispanohablante	221
Figura 35. El porcentaje total (masculino y femenino) de respuestas correctas e incorrectas en las tres condiciones en el grupo DT mayor hispanohablante	222
Figura 36. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de una clave disponible en el grupo DT mayor hispanohablante	223
Figura 37. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de dos claves en concordancia en el grupo DT mayor hispanohablante	223
Figura 38. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de dos claves conflictivas en el grupo DT mayor hispanohablante	224
Figura 39. El porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en masculino y femenino en cada grupo de participantes hispanohablantes.....	226
Figura 40. El porcentaje total (masculino y femenino) de respuestas correctas en las tres condiciones en participantes hispanohablantes.....	227
Figura 41. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems masculinos en las tres condiciones por participantes hispanohablantes	229
Figura 42. El porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en los ítems femeninos en las tres condiciones por participantes hispanohablantes	231
Figura 43. Tipología de errores cometidos por cada grupo de participantes hispanohablantes.	235
Figura 44. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical y en total en el grupo TEL rusohablante	238
Figura 45. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical y en total en el grupo DT joven rusohablante	240
Figura 46. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical y en total en el grupo DT mayor rusohablante.....	241
Figura 47. El porcentaje total (masculino, femenino y neutro) de respuestas correctas e incorrectas en las tres condiciones en el grupo TEL rusohablante.....	243
Figura 48. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de una clave disponible en el grupo TEL rusohablante	243
Figura 49. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de dos claves en concordancia en el grupo TEL rusohablante.....	244
Figura 50. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de dos claves conflictivas en el grupo TEL rusohablante	245
Figura 51. El porcentaje total (masculino, femenino y neutro) de respuestas correctas e incorrectas en las tres condiciones en el grupo DT joven rusohablante	246
Figura 52. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de una clave disponible en el grupo DT joven rusohablante.....	247
Figura 53. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de dos claves en concordancia en el grupo DT joven rusohablante.....	247
Figura 54. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de dos claves conflictivas en el grupo DT joven rusohablante	248
Figura 55. El porcentaje total (masculino, femenino y neutro) de respuestas correctas e incorrectas en las tres condiciones en el grupo DT mayor rusohablante.....	249
Figura 56. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de una clave disponible en el grupo DT mayor rusohablante	250

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 57. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de dos claves en concordancia en el grupo DT mayor rusohablante	250
Figura 58. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de dos claves conflictivas en el grupo DT mayor rusohablante	251
Figura 59. El porcentaje de respuestas correctas en el masculino, femenino y neutro en cada grupo de participantes rusohablantes	253
Figura 60. El porcentaje total (masculino, femenino y neutro) de respuestas correctas en las tres condiciones por participantes rusohablantes.....	255
Figura 61. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems masculinos en las tres condiciones por participantes rusohablantes.....	257
Figura 62. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems femeninos en las tres condiciones por participantes rusohablantes.....	258
Figura 63. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems neutros en las tres condiciones por participantes rusohablantes	260
Figura 64. El patrón de sobregeneralización en cada género gramatical en cada grupo de participantes rusohablantes	263
Figura 65. El porcentaje de respuestas correctas en femenino y masculino en los grupos de participantes con DT hispanohablantes y rusohablantes.....	266
Figura 66. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems masculinos y femeninos en las tres condiciones en los grupos de participantes con DT hispanohablantes y rusohablantes	267
Figura 67. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems masculinos en las tres condiciones en los grupos de participantes con DT hispanohablantes y rusohablantes	267
Figura 68. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems femeninos en las tres condiciones en los grupos de participantes con DT hispanohablantes y rusohablantes	268
Figura 69. El porcentaje de respuestas correctas en femenino y masculino en los grupos de participantes con TEL hispano y rusohablantes.....	269
Figura 70. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems masculinos y femeninos en las tres condiciones en los grupos de participantes con TEL hispano y rusohablantes	269
Figura 71. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems masculinos en las tres condiciones en los grupos de participantes con TEL hispano y rusohablantes.....	270
Figura 72. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems femeninos en las tres condiciones en los grupos de participantes con TEL hispano y rusohablantes	271
Figure 73. Accuracy rates per gender in each group of participants.....	314

Lista de abreviaturas

ACUS	acusativo
amb.	ambiente
ANOVA	análisis de varianza
APA	<i>American Psychological Association</i>
ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
ASHA	<i>American Speech-Language-Hearing Association</i>
CELF	Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje
CI	coeficiente intelectual
CIE	Clasificación Internacional de Enfermedades
cog.	cognición
com.	comportamiento
DAT	dativo
DLD	<i>Developmental Language Disorder</i>
DSM	Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales
DT	desarrollo típico
e.g.	<i>example</i>
ERP	<i>event related potentials</i> , los potenciales evocados
ES / es	español
ESE	estatus socioeconómico
F	femenino
FFN	<i>Fonetiko-Fonematischeskoe Nedorazvitie</i> ‘retraso fonético-fonológico’
FP	Formación Profesional
GEN	genitivo
gen.	genética
i.e.	<i>id est</i> , es decir
INS	instrumental
IRM / IRMf	imagen por resonancia magnética / imagen por resonancia magnética funcional
K-BIT	Test breve de inteligencia de Kaufman
LOC	locativo
LME	longitud media de enunciado
M	masculino
MT	memoria de trabajo
N	neutro
n	número
NOM	nominativo
O	opaco
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONR	<i>Obschee Nedorazvitiye Rechi</i> ‘retraso general del lenguaje’
ORRIA	<i>Ocenka Razvitiya Russkogo Jazyka</i> ‘evaluación del desarrollo de la lengua rusa’
P	participante
PD	puntuación directa
p.ej.	por ejemplo
PLUR	plural
PPVT	Peabody. Test de Vocabulario en Imágenes
PRT	pretérito
PT	puntuación típica
RAE	Real Academia Española
RU / ru	ruso / <i>Russian</i>
S	sustantivo
sp	<i>Spanish</i>
SLI	<i>Specific Language Impairment</i>
TLD	typical language development
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
TEL	Trastorno Evolutivo del Lenguaje
V	verbo
ZRR	<i>Zaderzhka Rechevogo Razvitiya</i> ‘retraso del lenguaje expresivo’

Introducción

El lenguaje es una facultad humana que utilizamos todos los días para comunicarnos con nuestra familia, amigos y compañeros de trabajo, para expresar innumerables ideas, contar historias, recitar poemas, realizar discursos y para muchas otras actividades que forman parte de nuestra vida cotidiana. En otras palabras, el lenguaje es una herramienta con infinitas posibilidades. Y, además, observar cómo emerge y cómo se desarrolla el lenguaje en los niños y niñas¹ de entre 2 y 4 años es una fuente de asombro constante que los padres no se cansan de comentar con sus amigos y familiares.

Utilizar el lenguaje, de hecho, parece tan natural como respirar o caminar. Su aprendizaje, tan fácil y universal a primera vista, es un fenómeno muy complejo que requiere un gran esfuerzo por parte de los niños y también de los adultos. Por eso, no empezamos a hablar inmediatamente después de nacer. Antes de poder emitir nuestras primeras palabras, pasamos por una serie de procesos complejos que sientan las bases para comprender y producir el lenguaje. Desde el inicio, los bebés parecen estar preparados para desarrollar sus capacidades lingüísticas. A lo largo del primer año de vida, se reúnen varios factores necesarios para que comience este proceso, entre ellos, los factores biológicos relacionados con las áreas cerebrales implicadas en los procesos del lenguaje, los anatómicos asociados con los órganos que intervienen de forma directa o indirecta en el lenguaje, y la base del entorno familiar que facilita el desarrollo del lenguaje gracias a los estímulos y refuerzos.

En uno de sus trabajos Wexler (1998) describió a los niños, de manera informal, como “*little inflection machines*”, unas pequeñas máquinas de flexión gramatical, dado que aprenden las reglas gramaticales de su lengua nativa² de forma eficiente y rápida. Esta descripción parece ser cierta para los niños con un desarrollo típico del lenguaje. Sin embargo, para otros niños esta “máquina” no funciona correctamente.

¹ En esta investigación se utilizará la palabra “niños” para referirse al grupo de personas de ambos sexos. Deseamos siempre evitar el sexismo en la lengua, pero también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el estudio de continuas referencias a ambos sexos. Así, pues a menudo hemos incluido expresiones como “niños y niñas” y “un niño y una niña”, intentando apartarnos del sexismo, pero también de la reiteración (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

² En este trabajo, utilizaremos los términos “lengua nativa”, “primera lengua” y “lengua materna” como sinónimos. Estos términos hacen referencia a la lengua que los niños aprenden a hablar en su entorno familiar.

A pesar de que no existe una explicación clara para ello, algunos niños experimentan dificultades persistentes a la hora de adquirir y utilizar su lengua nativa. La presente investigación se centra en estudiar uno de los aspectos gramaticales del lenguaje de estos niños, que, frecuentemente, reciben el diagnóstico del Trastorno Evolutivo del Lenguaje (TEL) (Bishop et al., 2016, 2017; Leonard, 2014a).

En las últimas décadas se han llevado a cabo muchos estudios sobre niños con TEL que aprendían inglés como lengua nativa. Sus hallazgos principales nos indican que las dificultades lingüísticas de esta población se encuentran en el área gramatical. Por ejemplo, la flexión de la tercera persona del presente singular (p.ej., en el habla de estos niños se podían observar emisiones como **he walk* en lugar de *he walks* ‘él anda’³) (Leonard, 1998; Leonard et al., 1997; Rice et al., 1995). Al principio, los diferentes estudios interlingüísticos intentaron averiguar qué aspectos del lenguaje diferenciaban a los niños con TEL de sus pares con desarrollo típico (DT), independientemente de la lengua que estaban adquiriendo los niños. No obstante, más adelante, las investigaciones interlingüísticas pusieron de manifiesto que algunos puntos débiles o fuertes de los niños con TEL estaban influenciados por la lengua ambiental de los sujetos. De esta manera, se han evidenciado problemas con los tiempos verbales y de concordancia en ciertas lenguas, lo cual no se manifestaba en inglés. En consecuencia, el enfoque de los estudios se encuentra actualmente más centrado en las capacidades lingüísticas de los niños y niñas con TEL en relación con su lengua nativa.

El género gramatical es una de las características gramaticales que ha suscitado mayor interés en cuanto a su adquisición (por parte de los monolingües con DT, por parte de los bilingües y hablantes de herencia, etc.) y a su procesamiento (por adultos y también por parte de los niños). Otros estudios, del mismo modo, han demostrado el importante efecto del género gramatical sobre nuestro sistema cognitivo, en concreto en lo que se refiere a la categorización y percepción de los objetos que nos rodean (Incera et al., 2018; Segel y Boroditsky, 2011). Los estudios previos señalan que la asignación y la concordancia del género gramatical son adquiridas, en términos generales, bastante temprano – a los 3 años en español (Hernández Pina, 1984; Lleó, 1997; López-Ornat, 1997; Mariscal, 1996, 2001; Pérez-Tattam et al., 2019; Pérez-Pereira, 1990, 1991) y más o menos a la misma edad en ruso (Gvozdev, 1961; Popova, 1973; Rodina, 2008; Rodina y Westergaard, 2012). Sin embargo, hay ciertos aspectos que suelen producir dificultades

³ Las emisiones que contienen un error gramatical se marcarán con un asterisco precedente.

para los niños con DT, por ejemplo, el establecimiento de la concordancia con sustantivos con terminación ambigua. Comparemos dos sustantivos en ruso: *den* ‘día’ que es masculino y *ten* ‘sombra’ que es femenino. Lo mismo ocurre en español dónde la terminación -e puede aparecer tanto en nombres masculinos como en los femeninos (p.ej., coche y leche). Tampoco disponemos de suficiente información acerca del uso de diferentes claves lingüísticas que juegan un papel importante en el proceso de asignación y establecimiento de la concordancia en el género gramatical. De esta manera, dado que los niños y niñas con TEL presentan déficit persistente del lenguaje y muestran dificultades con la gramática, podemos suponer que esta población experimentará, en general, dificultades referentes al uso del género gramatical y la concordancia.

La investigación que aquí presentamos tiene como fin estudiar el proceso de adquisición del género gramatical en dos poblaciones de condiciones clínicas diferentes: los niños con desarrollo típico del lenguaje y los que presentan déficit lingüístico (TEL). Además, queremos explorar cómo adquieren la misma habilidad gramatical los niños hablantes de dos lenguas tipológicamente diferentes: el español y el ruso. Junto a ello, empleamos una metodología interdisciplinar que combina varios métodos. El desarrollo del lenguaje puede depender de una serie de factores ambientales y biométricos (p.ej., la educación maternal, el hecho de haber nacido a término) que nos planteamos considerar en la presente investigación. Con tal objetivo, empleamos una metodología interdisciplinar en la que combinaremos métodos de evaluación del ámbito de la psicología y la logopedia, así como la tarea psicolingüística de producción elicitada. Nuestro ámbito de investigación se ciñe a la etapa evolutiva en la que los niños aún están en proceso de desarrollo lingüístico. Se trata, por tanto, de niños de entre 4 y 8 años que están adquiriendo el ruso y el español. La participación de los niños en el estudio no persigue evaluar sus capacidades lingüísticas con el fin de diagnosticar algún trastorno del lenguaje. El objetivo es comprobar en qué medida el proceso de adquisición del género gramatical por parte de niños y niñas con TEL se corresponde con el de los niños con DT de la misma edad.

La presentación de esta investigación se articula en tres partes. La primera expone el planteamiento teórico de la investigación y consta de tres capítulos. En el Capítulo I introducimos el tema aportando algunas consideraciones iniciales sobre el desarrollo lingüístico típico y el Trastorno Evolutivo del Lenguaje. El capítulo finaliza exponiendo los conceptos clave del presente estudio. A continuación, se presenta la fundamentación teórica de la investigación, que abarca los Capítulos II y III.

En el Capítulo II se ofrece una revisión bibliográfica acerca del trastorno lingüístico con el que estamos trabajando, el TEL, especificando varios puntos relevantes para el estudio. Se expone información relativa a la prevalencia, identificación y pronóstico del TEL. Igualmente, se define la heterogeneidad del trastorno y alguno de sus posibles predictores. Posteriormente, describimos el perfil gramatical de los niños hispano y rusohablantes con TEL, antes de exponer los factores genéticos, biomédicos, neurobiológicos y ambientales del trastorno y algunas teorías explicativas del TEL.

El Capítulo III está dedicado al componente lingüístico objeto de la investigación: el género gramatical. En este apartado se describe el sistema del género gramatical en español y en ruso y el fenómeno de la concordancia. Se estudian también las diferencias principales entre ambas lenguas con el fin de explorar los aspectos que puedan facilitar la adquisición del género gramatical, centrándonos en un análisis contrastivo entre ambas lenguas. A continuación, nos focalizamos en el proceso de adquisición del género gramatical desde el punto de vista interlingüístico, revisando estudios llevados a cabo con hablantes nativos de diferentes lenguas (p.ej., francés, portugués, lenguas germánicas y eslavas). Posteriormente, la revisión bibliográfica se centra en la adquisición del género gramatical en español y en ruso, tanto en la población con desarrollo típico como en la población con TEL.

La segunda parte de la tesis doctoral constituye el estudio empírico. En el Capítulo IV se plantea la hipótesis de partida y se formulan las preguntas de investigación. Seguidamente, exponemos la metodología del estudio: se provee la información detallada sobre los participantes, los instrumentos empleados en la investigación junto con el procedimiento, así como sobre los métodos de tratamiento de datos y su análisis estadístico. El Capítulo V se ocupa de describir los resultados del estudio, tratando en profundidad los resultados de los cuestionarios de los progenitores y los resultados obtenidos mediante la aplicación de las pruebas estandarizadas. A continuación, se exponen los resultados de los participantes, tanto hispanohablantes como rusohablantes, obtenidos en las tareas de producción elicitada y se describen las respectivas diferencias entre los niños con desarrollo típico y aquellos con TEL. Por último, comparamos los resultados de ambas poblaciones lingüísticas con el objetivo de determinar si existen diferencias significativas. Exploramos también si alguna de las variables (i.e., el diagnóstico del TEL y la lengua nativa) puede predecir el resultado en la tarea de asignación del género gramatical.

La tercera parte de esta investigación incluye dos capítulos. En el Capítulo VI se lleva a cabo la discusión de los resultados obtenidos en relación con la hipótesis establecida, las preguntas de investigación y las predicciones planteadas. Finalmente, en el Capítulo VII se aborda el cierre de nuestro estudio, que se articula en tres sesiones diferenciadas. En primer lugar, se exponen las aportaciones principales de este trabajo a la investigación sobre la adquisición de primeras lenguas, así como sus posibles implicaciones clínicas. En segundo lugar, mencionamos algunas limitaciones del estudio. Por último, el estudio concluye abriendo las puertas a posibles futuras investigaciones.

El presente trabajo incluye, asimismo, un extenso resumen de la investigación en inglés en el que proporcionamos una síntesis de los estudios previos que trataron el tema de la adquisición del género gramatical por parte de la población con TEL, describimos la metodología empleada en el estudio y resumimos los resultados y las conclusiones principales extraídas a partir de esta investigación.



PARTE I

Planteamiento teórico de la investigación



CAPÍTULO I

Consideraciones iniciales sobre la adquisición de primeras lenguas y el Trastorno Evolutivo del Lenguaje

1.1 Introducción

Este capítulo inicial constituye uno de los apoyos teóricos al problema de investigación que abordaremos en la presente tesis doctoral. El objetivo de este capítulo consiste en realizar una aproximación a la adquisición de primeras lenguas y al Trastorno Evolutivo del Lenguaje. El análisis de los conceptos más importantes nos permitirá sentar la base de la presente investigación. Para ello, en primer término, revisamos algunas características del desarrollo típico del lenguaje, centrándonos en la adquisición de diferentes componentes de una lengua: la fonología, la semántica, la morfología, la sintaxis y la pragmática (1.2). En segundo lugar, describimos algunos aspectos importantes acerca del TEL, mencionando la historia resumida del propio término y algunos estudios previos que giran en torno a la adquisición del género gramatical por parte de niños con este diagnóstico (1.3). En tercer lugar, con el objetivo de facilitar la lectura del presente estudio, ofrecemos una lista de definiciones de los conceptos clave de la investigación (1.4). El capítulo finaliza con un resumen (1.5).

1.2 El desarrollo lingüístico típico

Como ya hemos adelantado en la introducción de este trabajo, los niños y niñas aprenden su lengua nativa de forma tan natural y rápida que, a primera vista, parece que es un proceso extremadamente fácil. No obstante, como veremos en las próximas páginas, el desarrollo del lenguaje es más complejo y requiere esfuerzos tanto por parte del bebé como por parte de los adultos que forman su grupo social.

Con el objetivo de exponer de manera precisa cómo aprenden los niños el lenguaje, es necesario mencionar los diferentes componentes de una lengua y ver cómo es el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos. Por un lado, podemos hablar de aquellos componentes del lenguaje que están relacionados con la categorización de la realidad, el conocimiento del mundo o la formación de ciertos conceptos. En este caso estamos ante el campo de la semántica que se ocupa del significado de las palabras. Por otro lado, están aquellos componentes, como la sintaxis o la fonología, que estudian aspectos que no están tan relacionados con el propio conocimiento de los seres humanos. Por tanto, son dimensiones más lingüísticas. En concreto, el componente sintáctico se ocupa del orden de las palabras y de otras reglas que regulan la relación entre los elementos que componen una frase, mientras que el componente fonológico estudia la parte sonora del lenguaje (p.ej., fonemas, combinaciones de fonemas, acentos, etc.). El componente morfológico está entre nuestro conocimiento de la realidad y lo más específicamente lingüístico y se ocupa de estudiar los morfemas que se emplean para expresar los distintos significados o las matices de estos, por ejemplo, el uso de los sufijos diminutivos o aumentativos (p.ej., perrito y perrazo). Finalmente, el componente pragmático tiene que ver con la parte comunicativa de la lengua, con su uso. Por ejemplo, cómo utilizamos la lengua en función de nuestro interlocutor, cómo expresamos las intenciones a través del lenguaje, cómo modificamos nuestra manera de hablar en relación con las distintas situaciones en las que nos encontramos. De esta manera, podemos distinguir entre aquellos componentes del lenguaje que parecen estar relacionados con el desarrollo de otros dominios, por ejemplo, el desarrollo social o cognitivo y aquellos que parecen tener un curso evolutivo que no depende de otros dominios (Pérez Pereira, 2014). Algunos autores han simplificado las distintas dimensiones lingüísticas en tres: la forma del lenguaje (fonología y morfosintaxis), su contenido (semántica) y su uso (pragmática) (Bloom y Lahey, 1978).

Como señalan Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005, p.13) de manera metafórica, “la adquisición del lenguaje es un largo viaje que empieza en el fluido mundo del útero y continúa a través de la infancia, adolescencia e, incluso, después”. En términos más generales, la adquisición del lenguaje supone el dominio completo de sus componentes: la fonología, la semántica, la morfología, la sintaxis y la pragmática. En las siguientes páginas vamos a exponer de forma resumida la evolución del lenguaje en niños con desarrollo típico atendiendo a cada uno de los componentes lingüísticos.

Resulta importante señalar que, a pesar de que trataremos sobre cada aspecto del desarrollo por separado, el dominio de cada uno de los componentes los niños lo realizan

de manera indiferenciada. Cabe destacar también que el desarrollo de cada componente del lenguaje está correlacionado con los demás. Por ejemplo, muchos estudios previos afirman que el desarrollo fonológico y el léxico están relacionados (Kehoe et al., 2018; Stoel-Gammon, 2011). Por un lado, están las investigaciones que sugieren que los niños tienden a evitar ciertas palabras basándose en la fonología de estas, este fenómeno se denomina *selección léxica* (Ferguson y Farwell, 1975; Schwartz y Leonard, 1982). Asimismo, otra línea de estudios ha investigado la relación entre el tamaño del vocabulario y habilidades fonológicas (Bortolini y Leonard, 2000; Rescorla y Ratner, 1996).

Por último, conviene recordar que el proceso de adquisición del lenguaje presenta una gran variabilidad individual. Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) postulan que existe una correlación entre el nivel de la inteligencia verbal de la madre y el proceso de la evolución del lenguaje infantil. Conforme con su opinión, los hijos de las madres con un coeficiente intelectual (CI) verbal elevado suelen tener unas competencias lingüísticas más avanzadas. De la misma manera, el estatus socioeconómico de los padres y otros factores ambientales también influyen en el desarrollo del lenguaje del niño.

1.2.1 Desarrollo fonológico

En la adquisición del componente fonológico se suelen diferenciar dos aspectos: la percepción del habla y la producción. Los procesos relacionados con la percepción y discriminación de los fonemas que forman parte del flujo del habla se inician antes de que los bebés puedan producir sus primeras palabras. Anteriormente, los estudios afirmaban que la adquisición del lenguaje se iniciaba en torno a los 12 meses cuando emergían las primeras palabras reconocibles de los bebés. Hoy en día, se ha descubierto que la adquisición del lenguaje se pone en marcha mucho antes, incluso antes de nacer. Sabemos que cuando el feto tiene aproximadamente 20 semanas de gestación, su audición está lo suficientemente desarrollada como para que pueda comenzar a procesar algunos sonidos que percibe a través del líquido amniótico, de modo que la primera estimulación auditiva del bebé son los ruidos procedentes del cuerpo de la madre (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). A partir del sexto mes de gestación, el feto presta más atención a los sonidos lingüísticos que cada vez se convierten en más familiares, así como se acostumbra a las cualidades de la voz de su madre y de la lengua que ella hable. Por otro lado, los fetos se muestran sensibles a la prosodia – la entonación de las frases y el ritmo

de las palabras – de la lengua que habla su madre (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). De esta manera, tras el nacimiento, los bebés son especialmente sensibles a la voz humana y muestran una clara preferencia a ella frente a otros sonidos (Friedlander, 1968, 1970). DeCasper y Spence (1986) llevaron a cabo un experimento en el que las mujeres embarazadas tenían que leer un cuento dos veces al día a lo largo de los últimos dos meses y medio del embarazo. Tres días después del nacimiento, los bebés escuchaban la grabación del mismo cuento junto con dos cuentos desconocidos para ellos. Los resultados del estudio reflejan que los recién nacidos son sensibles a ciertas características acústicas, como el ritmo, el patrón de acentuación, el orden de sonidos, etc. Además, son capaces de distinguir su lengua materna de otras lenguas. Así, un estudio con bebés franceses recién nacidos que tenían que escuchar frases en francés (emitidas por una mujer diferente a su madre) y frases en ruso ha demostrado que los bebés mostraban gran preferencia hacia la persona que hablaba en francés. Sin embargo, cuando los mismos bebés escuchaban emisiones en ruso y en inglés, no parecían distinguir entre los dos idiomas extranjeros (Mehler et al., 1986, 1988).

Los niños, desde muy temprano, comienzan a percibir las diferencias que existen entre los diferentes fonemas de su lengua nativa. Por ejemplo, Eimas et al. (1971) en su estudio pionero lograron demostrar que los bebés de tan solo 2 meses podían distinguir entre los fonemas /p/ y /b/. En muchos estudios posteriores se comprobó que los bebés de 6 meses son capaces de discriminar todos los fonemas de su lengua nativa y también de otras lenguas humanas. Esta capacidad psicoacústica se pierde posteriormente, de modo que los hablantes de una lengua, si no estamos expuestos a ciertos contrastes de los fonemas, vamos a dejar de diferenciarlos finalmente. En una investigación de Tsushima et al. (1994) se demostró que los bebés japoneses son capaces de diferenciar los sonidos /r/ y /l/ a los 6-8 meses, pero más adelante, en torno a los 10-12 meses, pierden esta capacidad. En definitiva, antes de producir sus primeras palabras, los bebés comienzan a aprender su primera lengua descubriendo la estructura de esta y, al cumplir un año, los niños y niñas suelen estar muy sintonizados con su primera lengua pudiendo percibir ciertas diferencias en el flujo del habla y diferenciar el ritmo y la entonación de la lengua, algo que un aprendiz adulto de una segunda lengua quizás nunca conseguirá, aunque esté muchos años aprendiéndola (Swingley, 2009).

La maduración del aparato bucofonador también forma parte del desarrollo fonológico. Se trata de un proceso previo a la producción de las primeras palabras reconocibles que pone a punto el aparato bucofonador. Kaplan y Kaplan (1971) afirman

que las primeras vocalizaciones parecen desarrollarse en una secuencia de cuatro etapas. Además del llanto, que aparece inmediatamente después de nacer (primera etapa), las primeras vocalizaciones incluyen los arrullos, sonidos vegetativos que emergen a partir de los dos meses (segunda etapa). Los bebés empiezan a utilizar los órganos de articulación (labios, lengua), por lo que estas vocalizaciones contienen muchas más variaciones que el llanto. En torno a los 3 meses, los bebés comienzan a producir sonidos guturales que se denominan gorjeos. El repertorio fonético inicial que tienen todos los niños durante los primeros seis meses de vida no corresponde a su lengua nativa, es decir, es universal para todos los bebés independientemente de la lengua que van a adquirir. Este tipo de emisiones se observa del mismo modo en los niños sordos que desaparecerá en esta población más adelante (Oller y Eilers, 1988).

Posteriormente, aproximadamente a los 6 meses (tercera etapa), aparece el balbuceo que consiste en combinar sonidos semejantes a consonantes y vocales y repetirlos con un ritmo y con variaciones de entonación (p.ej., *tatata*). A los 8-9 meses, los bebés empiezan a producir *formas fonéticamente consistentes* o *protopalabras* (Menn, 1983) que se caracterizan por su estabilidad prosódica y por patrones vocálicos que recuerdan a palabras de la lengua nativa del bebé. Estas producciones, no obstante, son idiosincráticas (no convencionales), cada niño emplea las suyas, y suelen producirse en los primeros actos comunicativos de los bebés, en concreto, *protoimperativos* y *protodeclarativos* (Bates et al., 1976), acompañando a otros recursos de la comunicación, como los gestos. Hay que destacar que hay muchas investigaciones previas que han reflexionado sobre la importancia de las vocalizaciones y balbuceos en el desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, Mariscal y Gallo (2014) sugieren que el balbuceo cumple las funciones de experimentar con los sonidos, practicar movimientos relacionados con la pronunciación y relacionar los movimientos que realizan con los sonidos que emiten. De manera similar, otros investigadores afirman que los bebés ganan control sobre el tracto articulatorio a través del balbuceo (Clark y Clark, 1977; MacNeilage y Davis, 2000).

Aproximadamente al final del primer año de la vida, los niños comienzan a emitir sus primeras palabras (cuarta etapa). Según apunta Dale (1980, p. 261), “la transición entre la tercera y la cuarta etapa puede ser gradual o repentina y puede contener un período de silencio total por parte del niño”. Si nos fijamos en la forma acústica, las primeras palabras infantiles no son iguales que las adultas. Estas primeras palabras empiezan a aparecer hacia los 12 meses, aunque existe una gran variación en este proceso y hay niños que no pronuncian sus primeras palabras hasta los 24 meses. Aproximadamente entre los

12 y 18 meses, cuando los bebés producen unas 50 primeras palabras, se pueden distinguir unas estrategias fonológicas que se emplean de forma sistemática. Puesto que el repertorio fonológico es muy limitado, los niños simplifican las palabras adultas, mostrando preferencia por ciertos sonidos. Así, en las primeras 50 palabras se pueden apreciar una serie de fonemas, entre ellos, /p/, /b/, /t/, /m/, /n/, /d/, /b/, /l/, /k/, /a/, /i/, /o/, /e/ (Hernández Pina, 1984; Serra et al., 2000). A lo largo de este período, se observa el uso de *reduplicaciones*. En el estudio de Hernández Pina (1984) se demostró que el mismo niño puede producir una única emisión /táta/ para referirse a caja, luz, zumo, foto, etc. Además, en este período se producen *asimilaciones*, es decir, un sonido se transforma en otro presente en esta misma palabra (p.ej., *ti en lugar de sí). Respecto al orden de adquisición de fonemas, se ha visto que el sistema vocálico se aprende mucho antes que el consonántico. Las vocales adquiridas en primer lugar son la /a/, /i/, /u/ y después la /e/ y /o/ (Serra et al., 2000). Resulta interesante señalar que entre las primeras palabras de los niños se pueden apreciar producciones más parecidas a las de los adultos o composiciones de sonidos que los bebés todavía no son capaces de producir en otros contextos.

Desde los 18 meses, cuando el repertorio léxico alcanza las 50 palabras y hasta aproximadamente los 4 años, las producciones se van convirtiendo en más complejas, en parte, gracias al repertorio fonológico mucho más amplio. Al final de este período, los niños pueden producir casi todos los fonemas de su lengua nativa, excepto algunas consonantes (p.ej., /r/, /z/), combinaciones de consonantes (p.ej., /rr/) y diptongos. A lo largo de este período, los procesos de simplificación van descendiendo de forma significativa y van a desaparecer hacia los 6 años. No obstante, aún se pueden apreciar algunos casos de simplificación fonológica, sobre todo, si se trata de un sujeto que está al inicio de esta etapa (Bosch, 1984; Fernández López y Cano López, 2011). Entre ellos, los niños suelen simplificar la estructura silábica de una palabra reduciendo el diptongo a un elemento (p.ej., *mente por miente) o reduciendo el grupo de consonantes (*ten por tren). Además, a menudo se sustituye un sonido por otro, debido al punto de articulación semejante (p.ej., *pelo por pero), o se asimilan los sonidos a otros presentes en la palabra (p.ej., *talleta por galleta). Más adelante, en torno a los 5-6 años, los niños y niñas comienzan a desarrollar el conocimiento *metafonológico*, es decir, se hacen conscientes de que ciertas modificaciones en la estructura fonológica de una palabra suponen ciertas diferencias. Por ejemplo, si en la palabra “pato” cambiamos el fonema /p/ por /g/

obtenemos la palabra “gato”. Este conocimiento es esencial para el aprendizaje de lectoescritura (Anthony y Francis, 2005; Jiménez González y Ortiz González, 1995).

Por último, cabe destacar que el desarrollo fonológico se ve claramente beneficiado por la manera con la que hablan los padres de diferentes países del mundo a sus bebés. El habla dirigida a los bebés posee unas características prosódicas y de contenido especiales que la diferencia del habla dirigida a los adultos. Esta manera de hablar consiste en utilizar frases cortas, de tono alto y entonación exagerada (tanto en las palabras como en las oraciones) que ayuda a los bebés a distinguir mejor las palabras y los sonidos. Se utilizan igualmente muchas repeticiones y vocativos (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). De hecho, se demostró que los bebés que acaban de nacer (4 días) prefieren esta forma del habla (Mehler et al., 1988).

1.2.2 Desarrollo semántico

En los apartados anteriores hemos mencionado que el desarrollo del componente semántico está relacionado con el desarrollo fonológico. A lo largo de la exposición de este apartado observaremos que la adquisición del significado de las palabras también se correlaciona con el desarrollo cognitivo y conceptual. En general, el hecho de que los niños comienzan a producir sus primeras palabras reconocibles alrededor de los 12 meses no significa que no tengan un léxico receptivo antes de que puedan hablar. Las investigaciones previas demuestran que los bebés reconocen y comprenden una serie de palabras habituales relacionadas con sus rutinas diarias mucho antes que las puedan emitir. Por ejemplo, tras estudiar los diarios paternos, Menyuk et al. (1991) afirman que las madres estimaban que sus hijos e hijas de 12 meses comprendían por lo menos diez palabras. Hacia los 14 meses la comprensión extendía hasta unas 50 palabras y hasta unas 100 a los 18 meses. Observaremos a continuación que la comprensión y la producción de las palabras progresan a ritmos distintos (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Recordemos también que las primeras palabras que emiten los niños son diferentes a las adultas en lo que se refiere a su representación acústica. No obstante, no es la única diferencia que existe. El significado de las palabras infantiles a menudo es distinto al de los adultos. Tradicionalmente, en la etapa inicial del desarrollo léxico se distinguen varias fases que presentan características cualitativamente distintas (Barret, 1995). En la primera fase el repertorio léxico no es superior a 10 palabras, el segundo período comprende un

vocabulario compuesto por unas 10-50 palabras y, por último, excede las 50 palabras en la tercera fase.

El período inicial de producción de las primeras palabras presenta una gran variabilidad individual: algunos niños emiten las palabras antes de los 12 meses, mientras que otros lo hacen alrededor de los 24 meses. Al principio (entre los 11 y 15 meses), los niños adquieren muy pocas palabras y, además, muy lentamente. Más adelante, entre los 15 y 19 meses el ritmo de adquisición aumenta. Por último, en torno a los 20 meses los bebés empiezan a adquirir el vocabulario a una gran velocidad que es seis veces superior a la del período anterior. Por eso, algunos autores llaman este período *explosión de vocabulario* (Bloom, 1973; Dromi, 1987). En un estudio de Fenson et al. (1993) se investigó el desarrollo semántico de unos dos mil niños norteamericanos. Los hallazgos de este trabajo sugieren que los niños producen una media de 10 palabras a los 13 meses, su repertorio llega a unas 50 palabras aproximadamente a los 17 meses y, a los 24 meses, un niño con DT puede alcanzar una media de 400-600 palabras.

Las primeras palabras suelen ser muy similares en distintas lenguas e incluyen nombres de comidas, objetos, personas conocidas, animales, funciones corporales y rutinas sociales. Conforme con Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), se suponía que, al principio, los niños emiten los nombres (p.ej., coche, perro) antes de los verbos (p.ej., ir, correr), puesto que parece ser más fácil comprender el significado de un sustantivo que normalmente se refiere a objetos que los significados de los verbos que son más difíciles de señalar. Respecto a las lenguas romances, se ha demostrado que tanto en español (Jackson-Maldonado et al., 1993) como en italiano (D’Odorico y Fasolo, 2007), los niños emiten más nombres que verbos en el lenguaje temprano. Gopnik y Meltzoff (1984), por su parte, afirman que los verbos, adverbios y otras clases de palabras también están presentes en las producciones de los bebés de entre 15 y 21 meses. Por ejemplo, las palabras como *gone* ‘ido’ (sirve para indicar que algo o alguien ha desaparecido), *bye-bye* ‘adiós’ (sirve para indicar que algo o alguien va a desaparecer) y *more* ‘más’ (sirve para expresar el deseo de repetir la comida, juego o cualquier otra acción que se acaba de realizar).

Las primeras 10 palabras emitidas por los bebés suelen aparecer en contextos muy determinados, situaciones rutinarias y regulares, por ejemplo, la comida, el baño, jugar a los juegos favoritos, etc. Estas situaciones rutinarias se denominan *formatos de juego o acción conjunta*. Nelson (1973) estudió las primeras quince palabras de 18 niños, mediante registros diarios recogidos por las madres. En sus conclusiones reflexiona que,

antes de comenzar a juntar las palabras para producir oraciones de dos palabras, los niños utilizan aproximadamente 50 palabras de su repertorio. El investigador clasificó estas palabras en seis categorías principales:

- 1) Nombres generales (51% de frecuencia): *ball* ‘pelota’, *doggie* ‘perrito’.
- 2) Sustantivos específicos (14% de frecuencia): *mommy* ‘mamá’, nombres de animales favoritos.
- 3) Palabras de acción (\approx 14% de frecuencia): *give* ‘dar’, *up* ‘arriba’.
- 4) Modificadores (\approx 8% de frecuencia): *red* ‘rojo’, *dirty* ‘sucio’, *outside* ‘fuera’.
- 5) Palabras personal-sociales (8% de frecuencia): *no*, *yes* ‘sí’, *please* ‘por favor’.
- 6) Palabras que indican función (4% de frecuencia): *what* ‘qué’, *for* ‘para’.

Posteriormente, cuando el repertorio alcanza unas 10-12 palabras, los niños comienzan a utilizar las palabras de manera descontextualizada, pudiendo emplearlas en situaciones distintas. Sin embargo, a lo largo de este período se observan ciertos errores en el uso del léxico debidos al proceso incompleto de formación de conceptos. Uno de los tipos de error es la *infraextensión* o *subgeneralización* (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005) que sucede cuando los niños utilizan una palabra para referirse solamente a algunos ejemplares específicos de toda una clase de palabras. Un ejemplo de infraextensión sería el uso de la palabra “tren” para aludir solo al juguete y no a los trenes que aparecen en los dibujos animados o a los trenes reales. Así, Bloom (1973) menciona que su hija Allison a los 9 meses usaba la palabra “coche” solo para referirse a los coches que circulaban por la calle, pero no para aquellos que estaban aparcados. Este tipo de error se debe a que los niños comienzan a formar conceptos a partir de un ejemplar prototípico que suele reunir las características representativas de esta clase de objetos. Los errores de infraextensión se superan pronto con la experiencia del niño en el mundo. Otro error que suele ocurrir en esta etapa es la *sobreextensión* o *sobregeneralización* que sucede cuando los niños utilizan la misma palabra para aludir a referentes inapropiados. Por ejemplo, emplear la palabra “coche” para todo tipo de vehículos. Según Clark (1973), este fenómeno se observa en los niños y niñas que están adquiriendo diferentes lenguas del mundo. El error de sobreextensión aparece después del error de infraextensión, puesto que los niños ya pueden identificar los rasgos principales característicos de los ejemplares prototípicos (Barrett, 1995).

Conforme se vayan adquiriendo los nuevos atributos semánticos, los niños empezarán a diferenciarlos: por ejemplo, sabrán que una furgoneta es sensiblemente más

grande que un coche y que se utiliza para transportar objetos. En este período, la adquisición de nuevas palabras no se produce de manera aislada, sino que los niños van formando los campos o categorías semánticas que son agrupaciones de palabras que comparten algunas características léxicas entre sí. Serra y Serrat (1996), tras estudiar el vocabulario de niños hispanohablantes, concluyen que el repertorio de las 50 primeras palabras está compuesto por los siguientes elementos:

- personas y animales (p.ej., mamá, papá, gato, perro).
- alimentos (p.ej., leche, galleta).
- vehículos (p.ej., coche, tren).
- juguetes (p.ej., pelota, muñeco).
- espacio (p.ej., aquí).
- acciones (p.ej., dar, comer, abrir).
- algunas cualidades de los objetos (p.ej., bonito, malo, grande).
- rutinas sociales (p.ej., hola, adiós).

Cuando el repertorio léxico alcanza las 50 palabras, el ritmo de adquisición de palabras aumenta de forma considerable, de manera que algunos investigadores denominaron este fenómeno como *explosión de vocabulario* (Bloom, 1973; Dromi, 1987). Otros autores cuestionan, en cambio, la existencia de un momento puntual en el que los niños comienzan a adquirir las palabras con una velocidad notoriamente superior a la del período anterior. Así Ganger y Brendt (2004) afirman que en algunos niños el ritmo de adquisición del léxico es gradual y en ningún momento se produce este salto en el aprendizaje de nuevas palabras. D’Odorico et al. (2001), por su parte, sostienen la idea que la explosión de vocabulario sí se produce en todos los niños, aunque no todos la experimentan en el mismo momento. Conforme con Bates et al. (1988), el momento preciso en el que se produce la explosión del vocabulario depende de varios factores que afectan al input lingüístico que recibe el niño: los factores sociales, culturales, económicos (Moreno Ríos, 2005).

A partir de los 2 años, las nuevas palabras se adquieren de manera muy acelerada, lo que parece tener relación con el desarrollo de las capacidades cognitivas de conceptualización y categorización del mundo. Por ejemplo, los términos “grande” o “pequeño” hacen referencia al tamaño global de cualquier dimensión, por lo que se adquieren antes que los adjetivos más específicos (p.ej., ancho y estrecho). En el curso

del desarrollo, los adjetivos van adquiriendo el valor dimensional, como la longitud (largo/corto) o altura (alto/bajo), y los niños comienzan a entender que estos adjetivos dimensionales solo se pueden utilizar con objetos a los que se les puede aplicar esta dimensión (Owens, 2003). De esta manera, saben que una pelota no puede ser alta o baja (Galeote et al., 1997). El desarrollo del significado de los verbos parece pasar por un proceso similar: aquellos que son más generales y que tienen menor complejidad semántica (p.ej., dar, tomar) se aprenden antes que verbos más específicos (p.ej., comprar, vender). Conforme se vaya desarrollando la capacidad de categorización de los niños, las palabras se organizan jerárquicamente según su categoría. En torno a los 5 años, se produce un ajuste conceptual y semántico al lenguaje adulto: aparecen los términos de tipo supraordinado (más general) y subordinado (más específico) como “vehículo” y “taxi”, en relación con el término básico “coche”. Igualmente, los niños empiezan a utilizar la misma palabra para diversos roles temáticos. Por ejemplo, la palabra “agua” deja de ser solo objeto de “beber” y puede ser un lugar de un acontecimiento (Serra et al., 2000).

Además de estar adquiriendo el significado de las palabras, los niños van desarrollando la conciencia metalingüística. En un estudio de Berthoud-Papandropoulou (1978) se intentó averiguar qué era una palabra para los niños. Por ejemplo, se les preguntaba si “mesa”, “silencio” o “cuando” eran palabras. Los resultados de esta investigación revelan que para los niños de 5 años las palabras son solo aquellos nombres concretos que se refieren a objetos (p.ej., mesa). Los sujetos de 7 años ya aceptan los sustantivos abstractos como palabras (p.ej., silencio), mientras que, en torno a los 10 años, admiten que incluso los artículos son palabras. Según Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), la conciencia metalingüística precede al aprendizaje de la lectura que los niños inician entre los 4 y 6 años.

1.2.3 Desarrollo morfológico y sintáctico

Los hablantes de una lengua no utilizamos palabras sueltas para llevar a cabo nuestra comunicación diaria, sino que las combinamos de forma gramatical. La gramática de una lengua abarca tanto el componente morfológico como el sintáctico. Los niños muestran sensibilidad a la información que proviene de los elementos morfológicos y sintácticos. Así, por ejemplo, los niños hispanohablantes de solo 34 meses son capaces

de utilizar el morfema del género gramatical para identificar una palabra durante el procesamiento del habla (Lew-Williams y Fernald, 2007).

El esquema de la secuencia evolutiva que siguen los niños hispanohablantes en el uso de varios morfemas se presenta en la Figura 1. Alrededor de los 18 meses, algunos niños emiten la forma previa de los artículos, por ejemplo “a”, que se utiliza de manera genérica y no convencional, es decir, sin distinción en el género gramatical o número. Algunos autores (Peters, 2001; Peters y Menn, 1993) denominan “rellenos” (en inglés, *fillers*) a estas producciones e informan que están presentes en muchas lenguas. Otro morfema que aparece relativamente temprano en el habla infantil es el sufijo de plural -s o -es. En un estudio longitudinal de Brown (1973) en el que se han recogido datos de tres sujetos norteamericanos, el morfema del plural -s aparece justo después de la forma *-ing* del verbo para expresar una acción que se está desarrollando y posterior al uso de las preposiciones *in* y *on*. Sin embargo, su aparición no supone que estas formas estén dominadas. En el estudio de Pérez Pereira (1989) se empleó la adaptación de la técnica de Berko (1958) en la que a los niños se les elicitaba una respuesta que contenía alguna forma morfológica, entre ellas, el gerundio, el pretérito, el plural, el diminutivo y el aumentativo. Por ejemplo, para comprobar si la regla de formación del plural es adquirida, se les decía a los niños “Esto es un globo. Ahora hemos puesto otro más. Ahora hay dos _____”. Los resultados reflejan que, por un lado, cuando se utilizan palabras reales, los niños tienen más dificultades con el morfema -es que con el morfema -s. Por otro lado, cuando se emplean palabras inventadas, los errores son aún más frecuentes. Así, ningún participante de entre 4 y 5 años le asignó el morfema de plural -s a la palabra inventada “patús”. Berko (1958) señala unos resultados similares en inglés.

En lo referente al uso de los pronombres o adjetivos posesivos de la primera persona del singular (p.ej., “mío/mía”, “mi”), inicialmente (sobre los 18 meses), estos tienen unas funciones muy limitadas en el habla infantil, pero progresivamente se irán añadiendo otros usos. En torno a los 20 meses, los niños utilizan tanto el pronombre como el adjetivo posesivo solo en situaciones de la posesión de algo o cuando piden algo. De igual manera se incorporan nuevas funciones, como, por ejemplo, el uso descriptivo (Pérez Pereira et al., 1996).

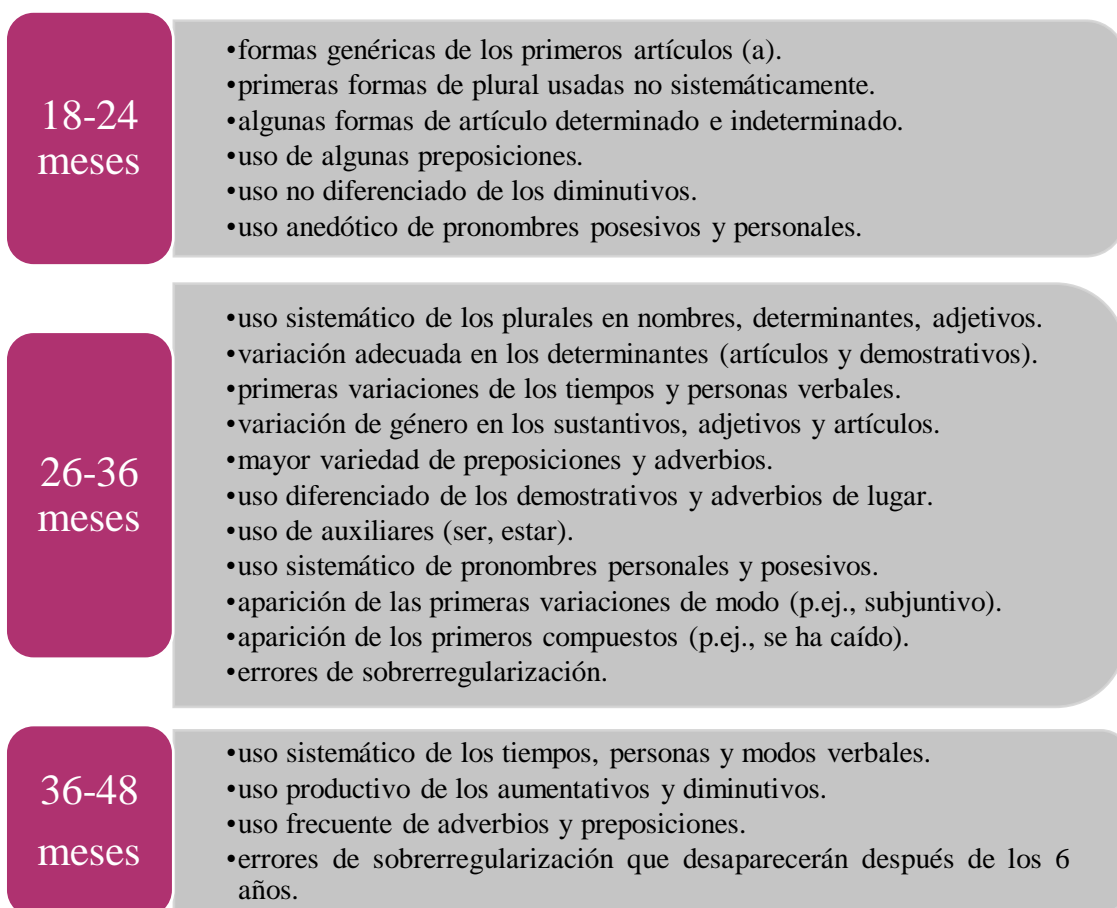


Figura 1. Adquisición de los primeros morfemas (tomado de Pérez Pereira, 2014, p. 243)

Durante el proceso de adquisición de la morfología, es especialmente relevante la producción de formas irregulares que están presentes en todas las lenguas. Este hecho revela que los niños son capaces de percibir ciertas regularidades en el uso de los morfemas. Así, en español existen formas de algunos verbos o de participios que son excepcionales al sistema regular (p.ej., poner – puse, caber – quepo, etc.). Las formas erróneas producidas por los niños, entre ellas *vinió, *cabo, *rompido, son ejemplos de sobreregularización. De esta manera, la forma *poní surge como consecuencia de la aplicación de los morfemas regulares de tiempo y persona que se emplean en el pretérito indefinido de los verbos de segunda conjugación (p.ej., beber – bebí). Este tipo de errores aparecen en el habla infantil a partir de los 2 años y pueden durar hasta después de los 7 años (Owens, 2003).

Los estudios interlingüísticos demuestran que cuanto más transparente sea el sistema gramatical de una lengua, más fácil es su adquisición (Slobin, 1985). Así, como hemos visto anteriormente, la adquisición del marcador del plural en español es temprana, dado que existen pocas variantes (-s, -es) y su uso es muy regular (Pérez Pereira, 1989).

No obstante, los niños hablantes de alemán pueden cometer errores en el uso de las formas de plural incluso a los 5 y hasta los 7 años. Esto se debe a que existe una gran variedad de los morfemas de plural en alemán, su empleo es poco regular y, además, existen múltiples excepciones. Sobre el uso de los morfemas del gerundio, Pérez Pereira (1989) ha mostrado que los niños hispanohablantes no adquieren estas formas con tanta rapidez como los niños de habla inglesa (Berko, 1958; Brown, 1973). Los errores cometidos con algunos verbos (p.ej., *leendo, *traíndo, *oíndo) son especialmente frecuentes.

La adquisición de morfemas no se produce de manera aislada, sino que forma parte del desarrollo sintáctico. En la Figura 2 se ilustra el esquema general de la secuencia evolutiva que siguen los niños hispanohablantes en su desarrollo sintáctico. Las primeras producciones, que consisten en una única palabra o frases hechas, no revelan el conocimiento gramatical. Este tipo de emisiones se utilizan como rutinas o fórmulas en determinados contextos. En torno a los 18 meses, aparecen las primeras combinaciones de dos (o más) palabras (p.ej., mamá da agua) (Valian y Eisenberg, 1996). Durante la segunda etapa (entre los 1;6 y 2;2) se inicia el desarrollo de la categoría nominal. Al principio, los niños emiten un nombre precedido de una vocal (normalmente las /a/, /e/, /o/), que no se parece a la forma adulta del artículo, pero está en la posición antecediendo al nombre (López Ornat, 1997; Mariscal, 1996).

Los niños y niñas, aunque todavía no tienen adquiridos todos los aspectos gramaticales (p.ej., la concordancia de género y número), emiten ciertas formas que señalan que son sensibles a estos fenómenos. Así en la investigación de Hernández Pina (1984) se aportan datos de un niño de entre 1;1 y 2;1 que producía combinaciones de palabras como *mota rota o *tierra azula. Estas formas erróneas indican que el niño establecía la concordancia adaptando la terminación de la palabra (moto y azul respectivamente). Los estudios llevados a cabo con niños hispanohablantes centrados en la comprensión demuestran que los niños pequeños utilizan la información morfológica que proviene del artículo para predecir el sustantivo que aparece a continuación (Arias-Trejo et al., 2013; Lew-Williams y Fernald, 2007).

1;0-1;6	<ul style="list-style-type: none"> •no muestran conocimiento sintáctico. •emisiones de una sola palabra o frases hechas.
1;6-2;2	<ul style="list-style-type: none"> •comienzan las primeras combinaciones de palabras en frases incompletas. •las primeras realizaciones sintácticas están restringidas a ciertos elementos léxicos. •sensibilidad a los fenómenos de concordancia de número y género.
2;2-2;6	<ul style="list-style-type: none"> •primeras oraciones simples completas. •categoría nominal. •dominio de la concordancia de número. •oraciones negativas e interrogativas simples. •primeras oraciones en subjuntivo.
2;6-3;2	<ul style="list-style-type: none"> •categoría verbal. •oraciones interrogativas con pronombre. •uso de las primeras oraciones coordinadas y subordinadas. •dominio de la concordancia de género. •dominio de la morfología verbal y nominal básica.
3;2-4;6	<ul style="list-style-type: none"> •uso de toda la variedad de oraciones subordinadas. •control de la corrección gramatical. •dominio de la selección de modo (subjuntivo/indicativo).
4;6-9;0	<ul style="list-style-type: none"> •comprensión de oraciones pasivas irreversibles y, más adelante, reversibles. •correcta comprensión de oraciones que vulneran el orden estándar y otras oraciones complejas. •mecanismos básicos de elaboración del discurso conectado.

Figura 2. Desarrollo sintáctico de niños hispanohablantes (tomado de Pérez Pereira, 2014, p. 247)

Durante la tercera etapa (2;2-2;6) ya aparecen combinaciones de determinante y nombre, en las que se emplean diferentes formas de los artículos, posesivos y demostrativos. La concordancia es adquirida en este período, siendo muy poco usuales los errores (*una mesas). Además, los niños van empleando los pronombres personales con funciones de sujeto y complemento de los verbos, concluyendo así la formación de la categoría nominal. En esta misma etapa aparecen las oraciones negativas simples (p.ej., no quiero agua) y las interrogativas simples (p.ej., ¿quieres un juguete?). Entre los 2;6 y 3;2 años, los niños empiezan a emitir frases interrogativas empleando los pronombres. Aparece igualmente la concordancia en el número y persona entre sujeto y verbo, así como la morfología verbal se utiliza con más variedad en cuanto al modo, aspecto y tiempo. De esta manera, los datos de distintos estudios sugieren que hacia los 30 meses los niños tienen adquirida la categoría verbal (Serrat y Serra, 1996).

Las primeras oraciones compuestas suelen aparecer alrededor de los 2 años y medio (Agudo, 1988; Hernández Pina, 1984). Así, las cláusulas coordinadas emergen en torno a los 2;6, más o menos en el mismo momento que las primeras oraciones subordinadas. Las oraciones coordinadas suelen utilizarse con la conjunción “y”, después aparecerán las “o”, “ni”, “pero”. Antes de los 3 años, van a aparecer varios tipos de oraciones subordinadas, además de aquellas que expresan deseos que suelen aparecer en primer lugar, por ejemplo: nominales con “que” (“mira lo que dibujé”), adjetivas (“es un coche que anda mucho”) y subordinadas adverbiales causales (“que tú sabes”) (Serra et al., 2000). En torno a los 3 años se adquiere la concordancia entre determinante y sustantivo, en primer lugar, entre sustantivo y artículo y, poco después, entre sustantivo y adjetivo (Hernández Pina, 1984; Pérez Pereira, 1991).

En la etapa de entre 3;2 y 4;6 los niños producen todo tipo de oraciones subordinadas. Asimismo, comienzan a usar el subjuntivo con valor relativo para referirse a lo que no es real o no está presente (Pérez-Leroux, 1998). Sin embargo, todavía hay ciertas oraciones que no son adquiridas antes de los 4;6. Por ejemplo, las oraciones pasivas apenas se utilizan por los niños preescolares. En primer lugar, se adquieren las oraciones pasivas irreversibles, en las que solo uno de los componentes puede ser el sujeto de la oración (“las setas fueron recogidas por Ana”). Hacia los 5 años se logra el dominio de las oraciones pasivas reversibles (“el tractor fue empujado por el coche”). Las pasivas con verbos de estado mental (odiar, querer, etc.) pueden tardar hasta los 7 años en ser comprendidas (Pérez Pereira, 2014).

1.2.4 Desarrollo pragmático

El dominio de una lengua no supone únicamente la adquisición de los elementos y reglas lingüísticas. Tenemos que saber usarlas para lograr algún objetivo comunicativo: los hablantes nativos de una lengua podemos preguntar, responder a las preguntas, pedir o dar información, argumentar nuestro punto de vista, etc. Un hablante eficaz puede adaptar su lengua a diferentes situaciones sociales y es capaz de saber qué es lo que tiene que cambiar en su discurso cuando se produce un malentendido en una conversación o cuando el receptor del mensaje no le entiende.

Al principio, los niños pequeños no pueden utilizar el lenguaje para hacer diferentes peticiones a los padres. Anteriormente realizaban esta acción mediante recursos prelingüísticos. Por ejemplo, tiraban la ropa para llamar la atención o se

despedían con la mano. Algunos logros pragmáticos como establecer el contacto comunicativo, expresar sus sentimientos, preguntar y responder, ocurren hasta los 2 años. Otras habilidades, por ejemplo, utilizar el lenguaje para narrar, explicar, argumentar o hacer comparaciones surgen más adelante.

Entre los 2 y 4 años, se desarrolla la habilidad básica para poder mantener una conversación (Garvey, 1984). De manera que los niños tienen capacidad para responder a su interlocutor e integrarse en un pequeño diálogo, algunos incluso pueden iniciar o cambiar el tema de conversación, aunque estos suelen ser bastante limitados. Los niños y niñas saben tomar correctamente los turnos. De hecho, desde los tres meses, las madres tratan a los bebés como pequeños interlocutores: los sonidos producidos por los bebés u otros comportamientos se interpretan como turnos conversacionales. Consecuentemente, entre los 8 y 9 meses, los niños son capaces en tomar turnos de conversación en las interacciones básicas (Acuña y Sentis, 2004). En torno a los 2 años, los niños suelen responder a lo que se les pregunta y pueden formar parte de pequeños diálogos. Sin embargo, sus capacidades conversacionales son muy limitadas, así apenas pueden establecer un tema de conversación, al no ser que el adulto implique al niño en la conversación. Los temas de conversación suelen desarrollarse alrededor de tópicos cotidianos relacionados con la actividad de los niños. No obstante, generalmente fallan al mantener el tema durante mucho tiempo (Blank y Franklin, 1980). Asimismo, las conversaciones entre los niños pequeños suelen desarrollarse en relación con una actividad que están realizando juntos y normalmente consisten en secuencias de frases y respuestas cerradas y cortas, el dialogo apenas se enlaza con otras conversaciones no relacionadas con la actividad conjunta (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Entre los 2 y 3 años, los niños comienzan a contar narraciones inventadas que, al principio, carecen de algunos aspectos importantes de una narración, por ejemplo, la identificación de los personajes, el lugar en el que suceden los acontecimientos o el momento temporal. Aproximadamente entre los 3 y 5 años, en las narraciones infantiles se integran las secuencias temporales. En general, la mayoría de los autores indican que la coherencia y la cohesión narrativa se desarrollan hacia los 7-8 años y la capacidad de producir narraciones se completa hacia los 10-12 años (Serra et al., 2000). En torno a los 3 años, los niños muestran la habilidad pragmática más desarrollada, ya son capaces de modificar el orden de los elementos en una frase con el objetivo de destacar algo. Además, entre los 3 y 4 años, los niños y niñas son conscientes de las presuposiciones que comparten con su oyente, así tienden a emitir respuestas omitiendo información ya compartida (p.ej., la

madre puede preguntar a la niña qué está haciendo y esta le contesta “jugando” en lugar de “yo estoy jugando”). Asimismo, hacia los 4 años, los niños son capaces de ajustar su lenguaje, por ejemplo, pueden adaptar una forma del habla dirigida al bebé cuando se dirigen a los niños más pequeños (Owens, 2003).

En definitiva, hay otros aspectos de uso del lenguaje que los niños deberán aprender. Así, al adquirir una lengua (o varias) los niños aprenden la cultura, los valores y las formas de actuar y hablar adecuadas a ciertas circunstancias. El uso del lenguaje se irá ajustando conforme vayan desarrollando las relaciones y contextos sociales que van conociendo los niños. Conforme con Serra et al. (2000, p. 531), “una cosa es adquirir las capacidades y los conocimientos básicos para comunicarse con los demás, y otra cosa distinta es comunicar bien y hacer comentarios sobre la propia comunicación. En este sentido, el aprendizaje está siempre abierto al progreso”.

1.3 ¿Qué es (y qué no) el TEL?

Todo aquello que acabamos de mencionar en el apartado anterior se observa en un niño o una niña si suponemos que su desarrollo lingüístico es “normal” o “típico”, es decir, que coincide con la mayoría de los niños de su edad. También hay que tener en cuenta que la adquisición del lenguaje se caracteriza por grandes variaciones individuales, entre ellas, el momento de emitir las primeras palabras. Además, una tendencia general nos dice que los niños empiezan a hablar más tarde que las niñas. Del mismo modo, existen niños que se denominan hablantes tardíos porque comienzan a hablar mucho más tarde que la media de los niños de su edad. Sin embargo, estos aspectos no tienen necesariamente una implicación en el desarrollo posterior del lenguaje. Es decir, aunque algunos niños comiencen a hablar más tarde, pueden llegar a ser hablantes competentes de su lengua nativa (Chilosi et al., 2019).

Los trastornos del lenguaje en la infancia son unos de los más frecuentes y, a veces, muy alarmantes, dado que constituyen un problema de especial preocupación para los padres y el entorno habitual de los niños (Mendoza Lara, 2016). Las causas que generan dificultades lingüísticas son muchas y, en ocasiones, resultan bastante obvias y fáciles de identificar. En otros casos, es complicado determinar el origen de los problemas y no se puede atribuir a ningún trastorno ni síndrome conocido. Cuando hablamos de niños y niñas que presentan una gran dificultad en el desarrollo del lenguaje, algo que

aparentemente no debería ser difícil, probablemente estemos ante el caso de Trastorno Evolutivo del Lenguaje (TEL). El TEL se caracteriza por dificultades en la adquisición del lenguaje que no tienen su origen en ningún otro déficit conocido de tipo neurológico, intelectual, emocional o sensorial. De modo que los niños con TEL suelen ser inteligentes, sanos y seguir el desarrollo adecuado para su edad en todos los aspectos excepto en el lenguaje. El trastorno lingüístico constituye un factor de riesgo a nivel social, emocional, académico y, a largo plazo, económico (Catts et al., 2002; Conti-Ramsden, et al., 2008; Durkin y Conti-Ramsden, 2010; Fujiki et al., 2004; St. Clair et al., 2011). En concreto, los estudios demuestran que los niños con TEL pueden presentar conductas conflictivas (peleas con sus compañeros) o dificultades de relación (juego solitario) (Shywitz et al., 2002), dificultades de comportamiento, que incluyen la hiperactividad y dificultades de atención, problemas para regular sus emociones, baja autoestima social, problemas para formar y mantener relaciones sociales cercanas, riesgo de sufrir intimidación y otras formas de abuso (Sala Torrent, 2020).

Los niños que presentan el desarrollo lingüístico atípico han recibido mucha atención por parte de investigadores internacionales. El TEL es uno de los trastornos del lenguaje más frecuentes, dado que afecta aproximadamente a un 7% de la población infantil (Leonard, 2014). El diagnóstico del TEL es una condición clínica que se emplea para los niños cuyas habilidades lingüísticas les crean obstáculos para la comunicación y aprendizaje en su día a día (Bishop et al., 2016, 2017). Anteriormente, tanto en el ámbito de investigación como en el ámbito clínico se utilizaba el término Trastorno Específico del Lenguaje. Este se empleaba para los niños que presentaban dificultades significativas en el desarrollo del lenguaje a pesar de no padecer ningún otro déficit neurológico, auditivo o sensorial (Tomblin et al., 1997a), por lo tanto, el trastorno obtuvo la etiqueta de *específico*. Este término, sin embargo, ha recibido muchas críticas a lo largo de los últimos años y, finalmente, ha sido retirado del uso. En este apartado revisaremos de forma resumida la historia del desarrollo del término, algunas características principales del trastorno y el estudio del género gramatical en esta condición.

El comienzo de la investigación sobre el TEL se puede situar en la primera mitad del siglo XIX cuando Gall (1835) publicó una descripción de niños que experimentaban una serie de problemas en el lenguaje, a pesar de no tener ningún otro déficit conocido. Tras su publicación, aparecieron muchos estudios de casos centrados en los niños que mostraban dificultades del lenguaje, aunque tenían un desarrollo cognitivo no verbal aparentemente normal (Reilly et al., 2014a, 2014b). En aquel momento, todavía no

existían las pruebas formales para evaluar las habilidades lingüísticas y no verbales, por lo que las descripciones fueron realizadas por los médicos interesados en el desarrollo lingüístico (véase la Figura 3). En 1866, Väisse propuso el término “afasia congénita” para referirse a este trastorno, mientras que Coën (1886) utilizaba la denominación “mutismo auditivo”, dado que describía a los niños con una limitación en el lenguaje expresivo (Leonard, 2014). Más adelante, Liebmann (1898) fue el primero en intentar establecer una clasificación de subtipos en los niños con problemas del lenguaje. Así, el primer subtipo incluía a niños que tenían dificultades articulatorias, el segundo estaba constituido por los niños que presentaban graves déficits de comprensión (i.e., solo comprendían unas pocas palabras) y, por último, el tercer grupo estaba representado por niños con una falta de habilidad total para comprender el lenguaje. De esta manera, Liebmann (1898) solo abarcó los problemas muy graves observados en el lenguaje infantil. Posteriormente, en el siglo XX empezaron a emplear otros términos como “afasia infantil” (Gesell y Ámatruda, 1947; Reilly et al., 2014a, 2014b) y “afasia del desarrollo” (entre otros, Eisenson, 1968; Ingram y Reid, 1956). A partir de los años 60, entró en el uso el término “disfasia del desarrollo” (Clahsen, 1989).

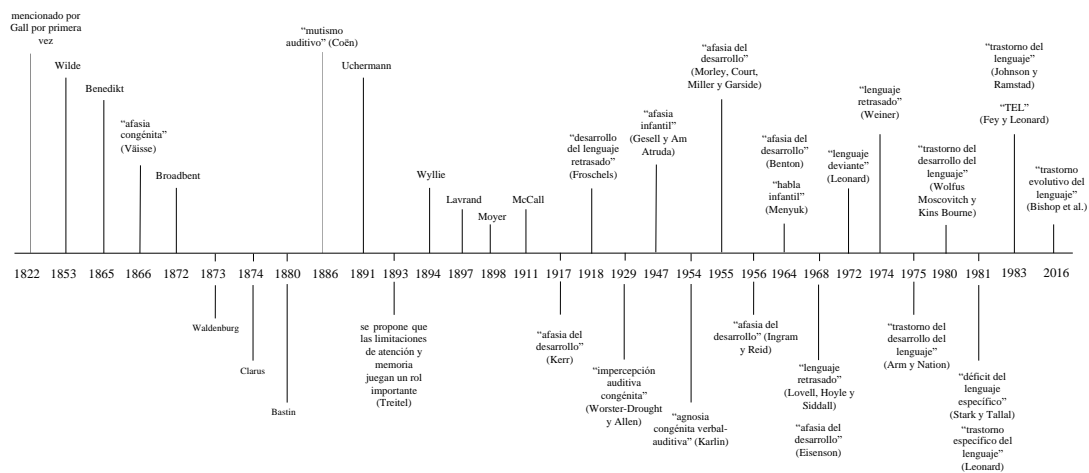


Figura 3. Evolución del término "Trastorno Evolutivo del Lenguaje" (adaptado de Reilly et al., 2014b, p. 418)

Como ya hemos señalado antes, en las décadas anteriores el TEL se definía a través del criterio de exclusión. Es decir, los niños y niñas que presentaban déficits graves del lenguaje en clara ausencia de cualquier otro problema de carácter neurológico, auditivo o sensorial obtenían el diagnóstico del TEL (Tomblin et al., 1997a). Sin

embargo, en los últimos años las investigaciones han podido comprobar que los niños con TEL pocas veces presentan dificultades solo en el desarrollo lingüístico, sino que también se observan limitaciones cognitivas relacionadas con el procesamiento del lenguaje (Bishop, 1992; Johnston et al., 1999; Marton, 2008; Montgomery, 2000; Montgomery y Leonard, 1998), así como dificultades sensoriomotrices (Hill, 1998; Hill et al., 1998; Schwartz et al., 1998; Zelaznik y Goffman, 2010), académicas (Aguilar-Mediavilla et al., 2019b; Catts et al., 2002; Fazio, 1996) y socioemocionales (Hegde, 1996; Leonard, 1998; St Clair et al., 2011). Además, el término empleado anteriormente resultaba excesivamente restrictivo, por lo que los especialistas clínicos tenían dificultad a la hora de utilizar este diagnóstico, dado que suponía excluir todas las limitaciones cognitivas que se han mencionado anteriormente. Como consecuencia, muchos niños no podían recibir el tratamiento correcto que les correspondía.

Por otro lado, los estudios muestran evidencia de que existe una comorbilidad entre el TEL y otros trastornos del neurodesarrollo (Aguilar-Mediavilla et al., 2019a). Entre ellos, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH, Mueller y Tomblin, 2012; Sánchez-Azanza et al., 2018), la dislexia (Alvarado y Pérez-Castelló, 2018; Archibald et al., 2013; Buil Legaz, 2016; Buil-Legaz et al., 2015, 2016), la disortografía y disgrafía (Alvarado y Pérez-Castelló, 2018; Archibald et al., 2013), el coeficiente intelectual limitado (Conti-Ramsden et al., 2001), los problemas de conducta (Maggio et al., 2014), los problemas con relaciones sociales (Conti-Ramsden et al., 2001) el déficit de procesamiento auditivo (Rocha-Muniz et al., 2015), las dificultades sensomotoras (Hill, 1998; Hill et al., 1998), los trastornos del habla (Archibald y Gathercole, 2006; Lindsay y Strand, 2016), la prematuridad (Bosch-Galcerán et al., 2018). De modo que estos estudios sostienen que el trastorno no es tan *específico* como se había supuesto con anterioridad. Cuando se publicó el primer borrador del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), se proponía incluir el término *Specific Language Impairment* (SLI, Trastorno Específico del Lenguaje). La Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición recomendó, por su parte, excluir esta categoría de los trastornos comunicativos, dado que este término era “*controversial, not available in the vast majority of clinical settings, widely used in research but consensus on the robustness and validity of the category has not been reached*” (ASHA, 2011, p. 2).

Por lo tanto, teniendo en cuenta las incongruencias en la definición del trastorno y también en su uso por diferentes profesionales del ámbito del lenguaje, se creó el

proyecto CATALISE (Bishop et al., 2016, 2017). Este proyecto tuvo por objetivo lograr un consenso terminológico entre los profesionales de diferentes ámbitos implicados en las dificultades del desarrollo del lenguaje (logopedas, educadores, psiquiatras, pediatras, etc.). Entre los logros de este proyecto se encuentra el cambio del término tradicional *Specific Language Impairment* (Trastorno Específico del Lenguaje) por *Developmental Language Disorder* (Trastorno Evolutivo del Lenguaje, Trastorno del Desarrollo del Lenguaje). Se propuso igualmente una nueva clasificación de las dificultades de la voz, del habla, del lenguaje y de la comunicación y una nueva visión sobre los problemas del lenguaje y sobre el tratamiento que deben recibir los niños dependiendo del problema que tengan.

En Rusia, por otro lado, el término TEL no se utiliza como una categoría diagnóstica. A pesar de ello, existe un conjunto de términos que se emplean para identificar a los niños con necesidades específicas en el área del lenguaje. Entre ellos, se encuentran el retraso general del lenguaje (*obšee nedorazvitiye reči*, ONR), el retraso en el desarrollo del lenguaje expresivo (*zaderžka rečevogo razvitiya*, ZRR), el retraso fonético-fonológico (*fonetiko-fonematičeskoe nedorazvitie*, FFN) (Rakhlin et al., 2014). Tumanova y Filicheva (2017, p. 37) también mencionan el término *systemic speech-and-language underdevelopment* que “has firmly established in Russian science and practice, implying a complex developmental disorder of speech and language in children with a primary normal hearing and a conserved intellect”.

El TEL puede alterar el desarrollo de cualquier componente lingüístico, es decir, es posible que las deficiencias se manifiesten a nivel fonológico, semántico, gramatical y pragmático. La afectación puede producirse en varios niveles al mismo tiempo o puede ir cambiando conforme vaya desarrollándose el lenguaje. Los estudios llevados a cabo con niños y niñas con TEL reflejan que una de las grandes dificultades del lenguaje para estos niños es el área gramatical. De modo que los niños muestran un déficit en la producción de morfemas gramaticales, por ejemplo, las flexiones de la tercera persona del presente singular (p.ej., **she talk* en lugar de *she talks* ‘ella habla), flexiones del pasado (p.ej., **she work* en vez de **she worked* ‘ella trabajó’), los artículos, las formas copulativas, etc. (Leonard et al., 1992a, 1997; Oetting y Horohov, 1997; Rice et al., 1995).

Cuando se inició el estudio sobre el TEL a nivel interlingüístico, los investigadores tenían la esperanza de encontrar el factor que ayudase a distinguir entre los niños y niñas con TEL y los que tenían un desarrollo típico (DT), independientemente de la lengua que estaban aprendiendo. Esta esperanza de debe, en parte, a que la mayoría

de los estudios se centró en inglés. Por ejemplo, como ya se había mencionado anteriormente, las dificultades con la flexión morfemática están bien documentados en inglés. Sin embargo, como señala Leonard (2014b), ciertas flexiones no son sistemáticas, i.e., las podemos encontrar en la tercera persona en singular (p.ej., *she walks* ‘ella anda’). pero no aparecen en otras combinaciones de persona-número (p.ej., *they walk* ‘ellos andan’).

De esta manera, al investigar una lengua en la que alguna de estas características está ausente, se podría determinar si los problemas sufridos por los niños con TEL se deben a las propias características gramaticales o se trata de las regularidades presentes en un idioma. Por otro lado, resulta relevante mencionar que ciertas características del lenguaje suelen producir una dificultad incluso para los niños con DT, de modo que, la población diagnosticada con TEL sufrirá estos problemas en una mayor medida.

Una de estas características, de hecho, es el género gramatical que se puede encontrar en muchas lenguas europeas, incluidos el español y el ruso. Fijémonos en los siguientes ejemplos (1a y 1b) y (2a, 2b y 2c) de estas dos lenguas.

- (1) a. El_(M)⁴ libro_M es amarillo_(M).
 b. La_(F) libreta_F es roja_(F).
- (2) a. *Bolšoj kot ležal na divane*⁵.
 grande_(M) gato_M tumbaba_(M) en sofá
 ‘Un gato grande estaba tumbado en el sofá’.
- b. *Bolšaja koška ležala na divane*.
 grande_(F) gata_F tumbaba_(F) en sofá
 ‘Una gata grande estaba tumbado en el sofá’.
- c. *Bolšoje životnoje ležalo na divane*.
 grande_(N) animal_N tumbaba_(N) en sofá
 ‘Un animal grande estaba tumbado en el sofá’.

Como se puede observar, tanto en los ejemplos en español (1), como en las frases rusas en el ejemplo (2), el género gramatical del sustantivo modifica de forma sustancial las oraciones. De esta manera, para poder transmitir un mensaje gramaticalmente correcto,

⁴ El género gramatical se indicará sin paréntesis para los sustantivos, i.e., se trata del género inherente del sustantivo. Entre paréntesis se señala el género del ítem dependiente. M = masculino, F = femenino, N = neutro.

⁵ Para facilitar la lectura, se han transliterado los caracteres cirílicos mediante la norma internacional GOST (1983).

resulta crucial conocer el género del sustantivo que afectará a los ítems dependientes presentes en la frase. Por este motivo, podemos suponer que, para los niños que aprenden su primera lengua o también para los adultos que aprenden una segunda lengua, el género gramatical puede implicar una serie de dificultades. De hecho, los estudios con aprendices de lenguas extranjeras afirman esta suposición y sugieren que incluso los aprendices avanzados llegan a cometer errores de concordancia en el género gramatical (Ellis et al., 2012; Grüter et al., 2012; Montrul et al., 2008).

Lust (2006, p. 250) señala que el género puede considerarse complejo para la adquisición, puesto que “*it requires a complex and often arbitrary integration of both formal (syntactic and phonological) and general cognitive factors related to meaning and reference, as well as wide cross-linguistic variation*”. No obstante, tanto los investigadores del siglo pasado como los actuales nos sorprenden con sus estudios que demuestran que incluso los niños muy pequeños (menores de dos años) ya son capaces de extraer el género gramatical a partir del criterio formal y establecer un sistema de reglas que regulan el género gramatical (Clark, 1985; Gvozdev, 1961; Karmiloff-Smith, 1979; Levy, 1983a, 1983b; Mills, 1986; Pérez-Pereira, 1991; Popova, 1973). En realidad, el proceso de adquisición del género gramatical ha sido explorado en una serie de lenguas, entre ellas, el español, ruso, francés, alemán, holandés, portugués (Blom et al., 2008; Boloh e Ibernou, 2010; Ceitlin, 2005; Corrêa, 2001; Corrêa y Name, 2003; Corrêa et al., 2011; Gathercole, et al., 2001; Gvozdev, 1961; Karmiloff-Smith, 1979; Mills, 1986; Mulford, 1985; Levy, 1983a, 1983b; Popova, 1973; Rodina, 2008; Rodina y Westergaard, 2011; Rodina y Westergaard, 2013; Rodina y Westergaard, 2015; Tucket et al., 1977).

Dicho esto, es importante señalar que hay ciertos aspectos del género gramatical que producen dificultades para los niños y niñas con desarrollo típico. Así, Gvozdev (1961) apunta que el género gramatical de algunos sustantivos en ruso se mantiene problemático incluso hasta la edad escolar (p.ej., en los nombres con terminación ambigua). Asimismo, se ha demostrado que cuando un sustantivo dispone de una clave morfológica típicamente femenina, esta puede influir en el proceso de concordancia con los adjetivos. Hernández Pina (1984) ilustra este proceso con el ejemplo de *tierra azul (en vez de tierra azul). En lo que se refiere a la adquisición del género gramatical por parte de los niños con TEL, esta cuestión también ha recibido atención por parte de investigaciones interlingüísticas. Así, se ha estudiado en holandés (Duinmeijer, 2017; Keij et al., 2012; Orgassa y Weerman, 2008), en francés (Jakubowicz y Roulet-Amiot, 2007; Roulet-Amiot et al., 2004; Roulet-Amiot y Jakubowicz, 2006), en portugués

(Silveira, 2011), en griego (Varlokosta y Nerantzini, 2013). Los estudios indican que los niños franceses con TEL producen más errores de concordancia en comparación con los niños con DT. De manera similar, los experimentos en portugués han reflejado que la concordancia en el género gramatical es problemática para los niños con TEL, sobre todo, con los adjetivos (Silveira, 2011).

En el ámbito de estudios con niños hispanohablantes con TEL, los resultados que tenemos actualmente son conflictivos. Así, algunos investigadores afirman que los niños con TEL utilizan el género gramatical y la concordancia de manera precisa, similar a la de los niños con DT (Anderson y Souto, 2005; Bosch y Serra, 1997). Por otro lado, hay investigaciones que reflejan que los niños con TEL presentan dificultades y déficits en la concordancia y asignación del género gramatical (Bedore y Leonard, 2001; Jackson-Maldonado y Maldonado, 2017; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001). Referente a la población rusohablante, hasta la fecha, existe tan solo un estudio empírico que se ha centrado en la asignación y el procesamiento del género gramatical por parte de niños con TEL (Rakhlin et al., 2014). Esta investigación no ha reflejado diferencias significativas entre los niños con TEL y con DT en el uso del género gramatical. No obstante, como reflexionaremos posteriormente, este hallazgo puede deberse a la edad de los participantes (7-15 años).

Otros dos estudios que han mencionado a los niños rusohablantes con TEL no se enfocaron exactamente en el uso del género gramatical, sino en los adjetivos graduales (Tribushinina et al., 2018; Tribushinina y Dubinkina, 2012). Los adjetivos graduales presentan marcadores del género, por lo tanto, los resultados de estos estudios también pueden ser relevantes para la presente investigación. En concreto, se señala que los niños con TEL presentan dificultades a la hora de establecer la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo. Además, el estudio de Tribushinina y Dubinkina (2012) demuestra que los niños con TEL suelen sobregeneralizar los sustantivos neutros a los masculinos o femeninos. De esta manera, en su trabajo se proponía la idea de que los niños con TEL probablemente necesitarán más tiempo para adquirir el género neutro en comparación con el masculino y el femenino.

En consecuencia, dada la prevalencia general de los estudios realizados con la población inglesa, el interés de la comunidad científica y clínica y la falta general de los estudios empíricos en español y en ruso, resulta muy conveniente llevar a cabo una investigación centrada en dos aspectos principales: i) la sistematización del estado de la cuestión sobre la adquisición del género gramatical por parte de niños con DT y con TEL,

ii) un estudio empírico que investiga este proceso en la población DT y TEL en español y en ruso.

1.4 Conceptos clave de la investigación

Con el objetivo de agilizar la lectura del presente trabajo, proporcionamos las definiciones fundamentales que se van a emplear a lo largo de esta investigación. Las definiciones referentes al TEL se adaptan de Bishop et al. (2016, 2017) y Leonard (1998, 2014) y las que se refieren al género gramatical provienen de Corbett (1991, 2006, 2013a, 2013b, 2013c):

1. **Trastorno Evolutivo del Lenguaje** (TEL, en inglés *Developmental Language Disorder, DLD*). Conocido anteriormente como Trastorno Específico del Lenguaje (en inglés, *Specific Language Impairment, SLI*). Es un diagnóstico que se utiliza para los niños y niñas que experimentan un retraso del lenguaje persistente, que no desaparece a los cinco años de edad, y que afecta la comunicación diaria. Estos niños no presentan ningún otro déficit o diagnóstico que pueda dar explicación a estas dificultades lingüísticas.
2. **Género gramatical**. Es el agrupamiento de sustantivos que, en la mayoría de las lenguas europeas, se basa en criterio semántico o morfológico⁶. En este estudio se utilizará este término para referirse al género masculino y femenino en castellano y masculino, femenino y neutro en ruso.
3. **Asignación del género gramatical**. Es un proceso en el que un sustantivo se asigna a una clase nominal u otra. Esta asignación se produce en base a unos criterios inherentes e invariables. En este trabajo mencionaremos el criterio **semántico** (basado en el sexo del referente) y **morfológico** (basado en la forma morfofonológica del sustantivo).

⁶ Es importante señalar que aquí nos referimos a las lenguas europeas en las que está presente el género gramatical como una característica lingüística. Por otro lado, es igualmente relevante comentar que en algunas lenguas la base del género gramatical no se encuentra en lo semántico o lo morfológico, sino que el criterio de distinción se basa en la diferenciación de lo animado y lo inanimado (Corbett, 2013b) o en el propio tamaño de los objetos. Por ejemplo, en manambu (una lengua hablada en Papúa Nueva Guinea), a los objetos grandes y largos se le asigna el masculino, mientras que a los objetos pequeños y redondos se le asigna el femenino (Aikhenvald, 2016).

4. **Concordancia.** Es un proceso que establece la congruencia entre las flexiones morfológicas de dos o más palabras relacionadas sintácticamente. Por ejemplo, un verbo tiene que coincidir en número y en persona con el sujeto en una oración.
5. **Concordancia semántica.** Es la congruencia entre flexiones morfológicas de dos o más palabras relacionadas sintácticamente basada en la característica semántica del sustantivo.
6. **Concordancia morfológica.** Es la congruencia entre flexiones morfológicas de dos o más palabras relacionadas sintácticamente basada en la característica morfológica o fonológica del sustantivo.
7. **Declinación (sistema de casos).** Es un conjunto de variaciones morfológicas de una palabra (sustantivo, adjetivo, pronombre) organizado en varios paradigmas que expresan funciones sintácticas diferentes. En ruso existen cuatro paradigmas principales de los sustantivos que se representan en doce casos (6 corresponden a las formas singulares y otros 6 a las plurales). El sistema de declinación se correlaciona con el sistema del género gramatical.

1.5 Recapitulación

En este capítulo inicial pretendíamos abordar cuestiones relativas al desarrollo del lenguaje típico, así como realizar una aproximación al Trastorno Evolutivo del Lenguaje y la adquisición del género gramatical. En primer lugar, hemos analizado el curso del desarrollo de cada componente del lenguaje (fonología, semántica, morfología, sintaxis y pragmática) en el contexto del desarrollo lingüístico típico. En segundo lugar, hemos revisado algunos estudios sobre el TEL. Asimismo, hemos propuesto una lista de definiciones de los términos principales que vamos a manejar en la presente tesis doctoral. El siguiente capítulo presenta una revisión bibliográfica en relación con el Trastorno Evolutivo del Lenguaje.

CAPÍTULO II

Trastorno Evolutivo del Lenguaje en detalle: diagnóstico, características y etiología

2.1 Introducción

En el capítulo inicial de este trabajo hemos reflexionado sobre el proceso de adquisición del lenguaje, durante el que los niños, paso a paso, van dominando los diferentes aspectos lingüísticos, consiguen comprender lo que se les dice y, más adelante, logran producir las palabras y las oraciones. Sin embargo, hay niños que son física y emocionalmente sanos, se están criando en un ambiente familiar adecuado en el que ambos padres muestran comunicación normal, y que tienen un desarrollo conforme con su edad en todas las áreas, salvo el lenguaje, que presenta anormalidades graves.

En este capítulo, por tanto, revisamos la bibliografía acerca del Trastorno Evolutivo del Lenguaje. En primer lugar, se ofrece una aproximación referente a la prevalencia del trastorno, los criterios de la identificación y diagnóstico del TEL, así como de su pronóstico (2.2). A continuación, analizamos el debate sobre la heterogeneidad del trastorno y sus posibles subtipos (2.3). Después, se presentan algunos predictores del trastorno, así como se sintetizan las características lingüísticas observadas en el lenguaje de los niños y niñas con TEL (2.4). Seguidamente, se aborda el tema del perfil gramatical de la población hispano y rusohablante con TEL (2.5). Comentamos, además, la etiología del trastorno centrándonos en los factores genéticos, biomédicos, neurobiológicos y ambientales (2.6). Por último, dedicamos un apartado a la revisión de diferentes teorías explicativas del TEL (2.7). El capítulo se resume en el apartado (2.8).

2.2 Prevalencia, identificación y pronóstico del TEL

2.2.1 Prevalencia del TEL

La prevalencia exacta del Trastorno Evolutivo del Lenguaje depende del criterio que se emplea para su detección y también de la edad de los niños (Bishop et al., 1999;

Conti-Ramsden, 2008; Leonard, 2014; Mendoza Lara, 2016). Tallal et al. (1989) estiman que entre 8-15% de los niños de edad preescolar sufren algún tipo de trastorno del lenguaje. En los años 80, la estimación de la prevalencia del TEL entre los niños fue de entre 0,3% y 3% (Vilkman y Helminen, 1989, en Asikainen, 2005). Una década después, Tomblin et al. (1997a) sugieren que alrededor de un 7,4% de los niños están afectados por el TEL. En 2003, Hartley et al. (2003) estiman que el TEL altera el lenguaje de entre 3-10% de los niños.

Aunque actualmente la mayoría de los estudios señala que los niños afectados por el TEL son aproximadamente un 6% o un 7% de la población, los últimos datos indican que este número ha aumentado hasta un 9% (Law, 2019). Hasta la fecha se desconocen los datos específicos acerca de la prevalencia del TEL en España, principalmente porque no existe una campaña para su detección (Mendoza Lara, 2016). En Rusia, a pesar de las afirmaciones que señalan que el número de los niños con TEL crece constantemente (Kas'janova et al., 2016; Zotova y Chuhno, 2007), no existen datos epidemiológicos que confirmen un porcentaje u otro. Esto se debe, sobre todo, a la dificultad de la recopilación de datos en diferentes regiones del país. La ausencia de los datos epidemiológicos regionales, por su parte, complica aún más el tratamiento que deberían recibir estos niños.

En definitiva, la prevalencia aproximada, por lo tanto, proviene de los datos recogidos a nivel mundial y varía entre 5-10% en la población general y hasta un 40% en la población de nivel social bajo. Además, como ya se ha mencionado anteriormente, los estudios anteriores indican que el trastorno es más frecuente en niños que en niñas (Dalby, 1977; Ingram, 1959; Johnston et al., 1981; Tallal et al., 1989). De esta manera, Tomblin et al. (1997a) afirman que la prevalencia del TEL es de un 8% en los niños y un 6% en las niñas.

2.2.2 Identificación del TEL

A pesar de que la investigación sobre el TEL haya avanzado en las últimas décadas, identificar qué rasgos lingüísticos y no lingüísticos para diagnosticar el TEL sigue siendo de enorme complejidad incluso hoy en día, dada la heterogeneidad del trastorno. A menudo, no es necesario ser experto en la psicología evolutiva o en psicolingüística para comprender que el lenguaje no se está desarrollando de manera adecuada. De hecho, en muchas ocasiones son los propios padres quienes mandan las señales de alarma cuando observan que el desarrollo lingüístico de su hijo o hija no

corresponde con sus expectativas. Uno de los ejemplos del lenguaje alterado sería la muestra de un sujeto de ocho años que presenta muchos errores gramaticales, el léxico pobre y la estructura de las oraciones es menos compleja en comparación con la mayoría de los niños de la misma edad. No obstante, el diagnóstico no es siempre tan sencillo. Así, ¿deberíamos diagnosticar el TEL a un niño de tres años que produce oraciones de dos palabras mientras que la mayoría de los niños de la misma edad ya emiten frases complejas o debería tener un niño de ocho años el diagnóstico del TEL si a menudo utiliza los gestos para expresarse?

Sabemos que las habilidades lingüísticas se desarrollan a lo largo de la infancia. Por ello, es prácticamente imposible definir el TEL en términos absolutos. Es decir, no se puede afirmar que todos los niños que producen frases de dos palabras tienen un trastorno, dado que en este grupo de niños se incluiría la población de los niños de dos años en la que es sumamente normal emitir frases de dos palabras (Bishop, 1997a). Sin embargo, cuando se evalúa el lenguaje de un sujeto, hay que tener en cuenta las habilidades lingüísticas de otros niños de la misma edad.

La evaluación clínica se basa mayormente en las pruebas estandarizadas que evalúan la morfosintaxis, semántica, fonología o pragmática. Los tests estandarizados empezaron a surgir alrededor de los años 1950 y 1960, cuando las medidas de las habilidades cognitivas ya estaban disponibles. Previamente a la aparición de las pruebas estandarizadas, los clínicos emitían sus informes sobre las habilidades lingüísticas de un sujeto conforme con sus propias observaciones. Tradicionalmente, se ha considerado que las puntuaciones que están, al menos, 1 o 1,5 desviaciones típicas por debajo de la media de la población evidencian el trastorno, aunque, tal y como apunta Mendoza Lara (2016), este criterio también resulta ser arbitrario. Hay que tener en cuenta que las pruebas actuales de identificación del TEL tienen sus limitaciones de especificidad, sensibilidad, confiabilidad y validez. Por lo tanto, los resultados de estas pruebas en muchos casos no proporcionan la información suficiente para planificación de la terapia, debido a que estudian varias habilidades a la vez en lugar de hacer el enfoque en un aspecto del lenguaje (Schwartz, 2009). Por otro lado, existen niños que presentan problemas ocultos del lenguaje, especialmente, se trata de aquellos que afectan a la comprensión. Este tipo de trastornos, por su parte, puede resultar en un mal rendimiento académico o en problemas de conducta (Cohen et al., 1998).

2.2.2.1 Identificación por exclusión

Como se ha indicado anteriormente, hasta hace poco la definición más extendida del TEL se basaba en los criterios de exclusión. De hecho, esta es la razón por la que normalmente para identificar y diagnosticar el TEL se utilizaban los criterios de exclusión y de discrepancia. Con el uso de estos criterios se pretendía diferenciar claramente entre los niños con problemas del lenguaje cuya causa es conocida y aquellos en los que es desconocida (Aram et al., 1993; Mendoza Lara, 2016). No obstante, como ya hemos reflexionado antes, en la actualidad disponemos de una serie de estudios que apuntan a que los problemas lingüísticos raramente son aislados, sino que van acompañados de otras dificultades cognitivas relacionadas con el procesamiento del lenguaje (Aguilar-Mediavilla et al., 2019a). A pesar de ello, actualmente aún se utiliza el criterio de exclusión en ciertos casos. Así, por ejemplo, un niño con síndrome de Down o con el síndrome de Klinefelter no se va a caracterizar habitualmente como un caso de TEL, sin tener en cuenta que sus habilidades lingüísticas son peores que las no verbales (Bishop y Scerif, 2011). Del mismo modo, otro ejemplo se puede ver en los sujetos con pérdida auditiva moderada. Este grado de pérdida auditiva deteriora el procesamiento del lenguaje y su adquisición y puede generar un modelo de dificultades lingüísticas similares a las de los niños con TEL.

Otro criterio de exclusión bastante discutido que señala Mendoza Lara (2016) es el estatus socioeconómico (ESE)⁷. Sabemos que existe una correlación entre la desventaja social y las habilidades lingüísticas. A pesar de ello, no siempre es posible diferenciar las causas de esta asociación. Es probable que en algunos casos de bajo ESE los niños reciban un input más pobre, pero hoy en día no existen instrumentos de medidas lo suficientemente fiables para poder distinguir qué problemas se deben al ambiente más empobrecido y, como consecuencia, a un input menos rico, y qué dificultades son propias del TEL (Mendoza Lara, 2016). Así, Roy y Chiat (2013) llevaron a cabo un estudio en el que participaron los niños y niñas diagnosticados con TEL de alto y bajo ESE. Se ha revelado que el perfil lingüístico es similar independientemente del nivel de ESE. Sin

⁷ El ESE bajo o la desventaja socioeconómica son términos relativos que varían según los factores y los límites que se adopten. Las clasificaciones se suelen derivar de medidas únicas o combinadas (Hollingshead, 1975) de factores que se considera que se correlacionan con las "condiciones de vida" de las familias, incluyendo los ingresos salariales y el nivel educativo de los cuidadores principales (Hernandez y Blazer, 2006).

embargo, las puntuaciones medias en pruebas de lenguaje se incrementaban de forma lineal conforme lo hacía la ventaja social.

El criterio de exclusión más debatido es el de la normalidad cognitiva que se determina mediante las pruebas de CI no verbal (Mendoza Lara, 2016). Tradicionalmente, se ha considerado que el CI mínimo para concluir que un niño o una niña presenta el TEL es de 85, de esta manera, se excluían aquellos casos con un CI inferior.

2.2.2.2 Identificación por discrepancia

Los criterios de identificación del TEL por discrepancia se basan en la existencia de una diferencia significativa entre habilidades no verbales y verbales. Uno de los primeros intentos de establecer criterios de identificación del TEL ha sido de Stark y Tallal (1981) que, en un experimento, evaluaron la producción lingüística de 132 niños que tenían un déficit del lenguaje. Como resultado, se ha establecido una serie de criterios que se deben cumplir para poder diagnosticar el TEL:

- Obtener una puntuación de CI mayor o igual que 85 en el test de inteligencia de Weschler.
- La puntuación en test de lenguaje debe ser al menos -1,25 desviación típica.
- No presentar casos recientes de otitis media con serosidad.
- Tener un estatus neurológico sin alteraciones.
- Tener destrezas motoras del habla normales.
- Tener al menos 12 meses de diferencia entre la edad mental o edad cronológica y la edad de lenguaje expresivo.
- Tener al menos 6 meses de diferencia entre la edad mental o edad cronológica y la edad de lenguaje receptivo.
- El nivel del lenguaje es notoriamente más bajo del nivel esperado de la edad y del coeficiente intelectual correspondientes, teniendo al menos 10% más bajo en la prueba estandarizada de la expresión / comprensión del lenguaje.
- El coeficiente intelectual no verbal y aspectos del desarrollo no lingüísticos se encuentran dentro de los límites adecuados.
- Las dificultades del lenguaje no se pueden explicar por la pérdida de audición, la anomalía física del aparato del habla ni por la privación del ambiente.
- Las dificultades del lenguaje no son consecuencia de un daño cerebral.

Se pueden destacar varios puntos débiles de la propuesta de Stark y Tallal (1981). Uno de los principales inconvenientes de los criterios propuestos es que no se definen los criterios de inclusión para diagnosticar el TEL (Buil Legaz, 2016). Por otro lado, el criterio sobre la puntuación de 85 del CI ha sido ampliamente criticado (Leonard, 1998; Schwartz, 2009). Estos autores postulan que los niños con TEL pueden obtener una puntuación por debajo de 85, debido a que pueden tener mayor dificultad con tareas cognitivas no verbales. Además, actualmente ya disponemos de datos procedentes de las investigaciones que indican que los niños con TEL suelen tener otras dificultades cognitivas relacionadas con el procesamiento del lenguaje (Bishop, 1992; Johnston et al., 1999; Marton, 2008; Montgomery, 2000).

Otro aspecto debatido sobre los criterios del diagnóstico es la forma de evaluar la habilidad lingüística y el punto de corte que puede depender de la prueba que se está utilizando. A esto se le suma el hecho de que hoy en día no disponemos de pruebas del lenguaje lo suficientemente amplias para evaluar la heterogeneidad lingüística de la población con TEL. Por ejemplo, en los estudios de Cole et al. (1990, 1992, 1994) se ha demostrado que algunos niños pueden presentar discrepancia entre el CI y las habilidades lingüísticas en un test, pero no en alguna otra prueba. Del mismo modo, los estudios genéticos reflejan que los gemelos monocigóticos coinciden en los que se refiere al trastorno del lenguaje, pero no en la discrepancia entre el CI y las habilidades lingüísticas (Bishop, 1994).

Con el propósito de mejorar la eficacia de diagnóstico del TEL, se propuso una serie de criterios que se deberían tener en cuenta a la hora de identificar el TEL (Reilly et al., 2014a):

- 1) Las características del lenguaje. Entre ellas, se incluyen marcadores gramaticales, como el uso del infinitivo extendido (Rice y Wexler, 1996), o la repetición de pseudopalabras (Bishop et al., 1996) y frases (Conti-Ramsden et al., 2001).
- 2) El impacto del trastorno en el funcionamiento general.
- 3) La presencia/ausencia de otros trastornos.
- 4) El historial lingüístico y la edad de emisión de las primeras palabras.

2.2.2.3 TEL según el DSM-5 y CIE-11

Existen dos sistemas de clasificación médica reconocidos mundialmente: el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en inglés, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM-5, APA, 2014) y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, en inglés, *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, OMS, 1995). Actualmente, ya está aprobado el uso de la siguiente versión de la CIE (Luciano, 2017).

El DSM-5 (APA, 2014) incluye el TEL dentro de los trastornos de la comunicación que comprenden lo siguiente: trastornos del lenguaje, trastornos de los sonidos del habla, trastorno de la fluencia de inicio en la infancia (i.e., tartamudeo), trastorno de la comunicación social (i.e., trastorno pragmático) y otros trastornos de la comunicación no específicos y específicos. De manera que, los criterios del diagnóstico del TEL, según el DSM-5 (APA, 2014, p. 42), incluyen:

- 1) Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje a través de sus diferentes modalidades (p.ej., lenguaje hablado, escrito, lenguaje de signos), debido a los déficits en la comprensión o producción. Estas limitaciones se manifiestan en el vocabulario reducido (el conocimiento y uso de las palabras), estructura limitada de las frases (i.e., habilidad de juntar morfemas para formar palabras y juntar las palabras para formar frases basadas en las reglas de la gramática y la morfología), errores en el discurso (i.e., habilidad para usar el vocabulario y frases correctas para explicar o describir un tema o una serie de acontecimientos o mantener una conversación).
- 2) Habilidades del lenguaje que están cuantificable y sustancialmente por debajo de lo esperado en relación con la edad, lo cual provoca limitaciones funcionales en la comunicación efectiva, la participación social, el rendimiento académico o laboral.
- 3) El inicio de los síntomas se produce en la etapa temprana del desarrollo.
- 4) Las dificultades no son atribuibles a una deficiencia auditiva, sensorial, motora u otra condición médica o neurológica ni tampoco se puede explicar por una discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo.

Conforme con la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) (OMS, 2022), los criterios diagnósticos para el TEL incluyen los siguientes:

- 1) Las habilidades de lenguaje, medidas a través de tests estandarizados, se encuentran dos desviaciones estándar por debajo de la edad del niño.
- 2) Las habilidades del lenguaje se encuentran, al menos, una desviación estándar por debajo del CI no verbal medido a partir de una prueba estandarizada.
- 3) No existen déficits neurológicos, sensoriales o físicos que afecten directamente el uso del lenguaje oral.
- 4) Se distinguen varios tipos del trastorno: trastorno expresivo y receptivo, expresivo, pragmático y otro específico.

En definitiva, los criterios de identificación del TEL han ido cambiando a lo largo de los años en función del desarrollo de diferentes estudios. Un punto importante es que este cambio de perspectiva diagnóstica que ya no está enfocada en un diagnóstico estático, sino que es más dinámica, basada en criterios de persistencia temporal y en las necesidades de intervención.

2.2.3 Pronóstico del TEL

Con referencia al pronóstico, a pesar de que conocemos pocos estudios que exploran la correlación entre la persistencia del TEL y la intervención (Mendoza Lara, 2016), existe evidencia de que el tratamiento logopédico mejora considerablemente las habilidades lingüísticas y comunicativas de los niños con TEL (Nicolielo et al., 2014). Así, Law et al. (2004) señalan que existe una asociación positiva entre intervención y mejoría significativa en todos los componentes del lenguaje en niños con TEL. A pesar de ello, el trastorno no desaparece completamente, según indican las investigaciones previas. Los estudios reflejan que muchos niños con TEL continúan presentando déficits lingüísticos en la juventud e, incluso, en la edad adulta (Conti-Ramsden, 2008). Por ejemplo, en un estudio longitudinal en el que participaron niños bilingües catalán-español diagnosticados con TEL (de entre 8 y 12 años), se ha demostrado que a los 8 años los niños con TEL tenían dificultades de comprensión y decodificación en la lectura. Más adelante, a los 12 años, solo se presentaban dificultades en la comprensión de los textos escritos (Buil-Legaz et al., 2015).

Conforme con Rice et al. (2008), los estudios de seguimiento de niños con TEL presentan algunos problemas como las limitaciones de las medidas utilizadas, el número reducido de participantes o poco control en las influencias sociales y parentales. Además,

una dificultad frecuente en las investigaciones longitudinales es mantener contacto con todos los participantes del estudio (Mendoza Lara, 2016). Así, se pueden destacar varios factores que influyen en la persistencia del trastorno, entre ellos, la edad de la identificación del TEL y la duración del seguimiento. Según afirma Mendoza Lara (2016), un TEL identificado a edades tempranas tiene menor probabilidad de persistencia que uno detectado más tarde. En lo que respecta a la duración del seguimiento, algunos estudios han limitado el período de seguimiento hasta los 7 u 8 años (Tomblin et al., 1997a), mientras que otros han llegado hasta la edad adulta de los sujetos (Clegg et al., 2005; Johnson et al., 2010).

A pesar de que la mayoría de los estudios que documentan estas dificultades lingüísticas persistentes son retrospectivos, por lo que pueden entrañar una serie de dificultades técnicas, no cabe duda de que el porcentaje de los niños que continúan sufriendo déficits del lenguaje sigue siendo alto (King et al., 1982; Leonard, 2014; Stothard et al., 1998). Por otra parte, resulta frecuente que los niños con TEL tengan afectadas otras áreas relacionadas con el lenguaje, como la lectura, la escritura o la conducta social (Bishop y Adams, 1990; Botting et al., 1998; Catts, 1996; Leonard, 1998; Stothard et al., 1998).

2.3 Heterogeneidad y subtipos del TEL

El TEL es un fenómeno complejo y heterogéneo, dada la amplitud de problemas que pueden considerarse dentro de este diagnóstico. Por este motivo, el interés investigador y clínico en el establecimiento de subtipos de este trastorno ha tenido un carácter prioritario. Así, en el campo de estudio dedicado al TEL se establecían y se desechaban posteriormente categorías de subtipos de diagnóstico, por ejemplo, TEL expresivo o TEL mixto (receptivo y expresivo) (DSM-IV, APA, 1994). Algunos autores han abogado por una clasificación diagnóstica basada en el componente lingüístico deficiente (p.ej., TEL gramatical, Bishop, 2004; Bishop et al., 2000a), mientras que otros han propuesto utilizar la gravedad del trastorno para explicar su variabilidad (Leonard, 2009, 2010).

Históricamente se han desarrollado dos modelos para explicar la variabilidad del TEL. Por un lado, se han intentado establecer subtipos del trastorno (Bishop, 2004; Bishop et al., 2000a, 2000b; Conti-Ramsden et al., 1997). Por otro lado, se han destacado las diferencias individuales de cada paciente diagnosticado con TEL (Leonard, 2014). A

pesar de que ambos modelos han recibido mucha atención por parte de los investigadores y se han probado de manera exhaustiva, todavía no existe un acuerdo sobre cuál de los dos se adapta mejor a la población con TEL (Bishop et al., 2017). Lancaster y Camarata (2019) señalan que este tipo de debates no es algo novedoso ni tampoco existen exclusivamente en las investigaciones sobre el TEL. En concreto, se menciona que los autores que trabajan con otros trastornos del neurodesarrollo (p.ej., autismo o el TDAH), a medida que aumentaba el conocimiento clínico sobre estos trastornos, han tenido dificultad para explicar la variabilidad existente. Por ejemplo, anteriormente se debatían los modelos de diferencias individuales y subtipos del autismo, pero al final, tanto en el ámbito científico como en el clínico, se ha acordado adaptar el modelo de espectro para esta condición.

Dado el interés en establecer los subtipos del TEL, a lo largo de la historia del estudio de este trastorno ha habido varios intentos de crear subtipos clínicos válidos. Estas clasificaciones se han realizado basándose en las pruebas psicométricas (Aram y Nation, 1975), clínicas (Rapin y Allen, 1987) o conforme con los diferentes componentes lingüísticos afectados junto con el CI (Tomblin et al., 1997a). Del mismo modo, las investigaciones previas han empleado una serie de métodos estadísticos que incluyen el análisis factorial (Aram y Nation, 1975), análisis cualitativo-descriptivo (Rapin y Allen, 1987), métodos estandarizados o experimentales (Bishop, 2004; Bishop et al., 2000a, 2000b) o análisis de grupos (Conti-Ramsden y Botting, 1999; Conti-Ramsden et al., 1997).

Así, por ejemplo, Aram y Nation (1975) han basado su clasificación en unas pruebas psicométricas del lenguaje y, conforme con los resultados de estos tests, se han establecido seis perfiles. El primero grupo ha demostrado un rendimiento pobre en todas las pruebas. El segundo grupo, por su parte, ha rendido bien tanto en las pruebas de comprensión como en las de producción, pero sus puntuaciones globales eran más bajas en comparación con otros participantes. Los niños y niñas del tercer grupo demostraron un buen nivel de comprensión y unas puntuaciones bajas en la producción. En el cuarto grupo se observó lo mismo que en el tercero, pero con menos diferencia de puntuaciones entre dos destrezas. Los niños del quinto grupo tenían muchos problemas fonológicos, mientras que su producción sintáctica no reflejaba problemas. Por último, en el sexto grupo de participantes se observó un déficit moderado en todas las destrezas del lenguaje, salvo la repetición de palabras.

Una de las clasificaciones más conocidas a nivel internacional es la de Rapin y Allen (1983, 1987) que, a partir del análisis de casos clínicos, distinguieron entre seis subtipos del TEL agrupados en tres: el trastorno expresivo, el trastorno comprensivo-expresivo y el trastorno de procesamiento y de formulación. Dentro del primer grupo se encuentra la dispraxia verbal y déficit de programación fonológica. El grupo de trastornos expresivos y receptivos incluye la agnosia auditivo-verbal y déficit fonológico-sintáctico. El tercer grupo de trastornos de procesamiento y de formulación está subdividido en el déficit léxico-sintáctico y déficit semántico-pragmático. Las características de cada subtipo de trastorno se resumen en la Tabla 1.

No obstante, según indica Mendoza Lara (2016), tal y como se entiende el TEL actualmente, los subtipos establecidos por Rapin y Allen (1983, 1987) se excluyen del ámbito del trastorno propiamente dicho. Por ejemplo, el déficit de programación fonológica hoy en día tiene su propia caracterización como trastorno fonológico. Del mismo modo, la agnosia auditivo-verbal no se incluye dentro de los trastornos del neurodesarrollo y “se confina casi exclusivamente al síndrome de Landau-Kleffner” (Mendoza Lara, 2016, p. 37).

Trastornos expresivos	Dispraxia verbal	Los niveles de comprensión comprendidos dentro de la normalidad. La articulación está afectada gravemente.
	Déficit de programación fonológica	La articulación confusa (enunciados ininteligibles) con cierta fluidez de producción. Buena capacidad de articular los elementos aislados. Comprensión normal.
Trastornos expresivos y receptivos	Agnosia auditivo-verbal	La expresión limitada a palabras sueltas o ausente. Articulación alterada. Comprensión normal de gestos.
	Déficit fonológico-sintáctico	La comprensión mejor que expresión. Fluidez verbal y articulación alteradas. Sintaxis deficiente: enunciados cortos, omisión de marcadores morfológicos y nexos.
Trastornos de procesamiento y de formulación	Déficit léxico-sintáctico	El habla fluida con algunos problemas de emisión. Articulación normal con pequeños problemas. Sintaxis alterada. Comprensión normal de palabras sueltas.
	Déficit semántico-pragmático	Articulación normal o con pequeñas dificultades. El habla fluida. Enunciados bien estructurados gramaticalmente. Grandes dificultades en la comprensión. Comprensión literal de los enunciados ambiguos. Deficientes ajustes pragmáticos a la situación del habla y al interlocutor.

Tabla 1. Subtipos del TEL (adaptado de Leonard, 2014)

Por otro lado, se han establecido subtipos del TEL según el componente del lenguaje que se encuentra más afectado. Así, se ha observado que los niños con TEL frecuentemente presentan dificultades con la gramática de la lengua que están adquiriendo, por lo que se ha propuesto el subtipo gramatical del TEL (Bishop et al., 2000a; van der Lely, 2005). Este subtipo, por tanto, se caracteriza por dificultades en los aspectos gramaticales de la lengua, alguno de los cuales revisamos, en términos generales, en el apartado (2.4.2) y, más específicamente, en la población hispano y rusohablante en el apartado (2.5).

Otra clasificación del TEL se ha basado en la modalidad del trastorno en función de los procesos afectados, es decir, TEL expresivo y TEL receptivo. Esta clasificación ha estado en uso desde que la formalizó el DSM-IV (APA, 1994). En ella, se hacía distinción entre el trastorno del lenguaje expresivo y trastorno mixto del lenguaje (receptivo y expresivo), siendo el primero más leve en la escala de gravedad, puesto que el trastorno mixto englobaba problemas de comprensión con los de la expresión. No obstante, el DSM-V (APA, 2014) ha descartado el uso de estos términos y actualmente se refiere al trastorno del lenguaje de forma genérica, sin diferenciar las deficiencias en la comprensión o en la producción. Leonard (2009), por su parte, ha cuestionado si el trastorno del lenguaje expresivo podía ser una categoría diagnóstica adecuada. Así, ha aportado una serie de evidencias que los niños con el diagnóstico del TEL expresivo también tienen dificultades de comprensión. Asimismo, Bishop (1979) ha comprobado que, tanto los niños con TEL mixto como aquellos con TEL expresivo, puntuaban por debajo de los niños con desarrollo típico en las pruebas de comprensión, entre ellas, Peabody Test de Vocabulario en Imágenes (PPVT) (Dunn, 1965) y *Test for Reception of Grammar* (Bishop, 1983). Por lo tanto, se ha concluido que no existe una justificación clara para el diagnóstico específico del TEL expresivo excluyendo completamente problemas en la comprensión. De hecho, según Leonard (2009), el uso de puntuaciones de las pruebas a efectos de clasificación puede ser un obstáculo, debido a la dificultad en la evaluación de la comprensión, lo que ha contribuido a la impresión que muchos niños con TEL solo tienen déficit expresivo (Mendoza Lara, 2016).

En contraposición al enfoque de subtipos, los modelos de diferencias individuales postulan que la variabilidad de la población con TEL se explica por el perfil único de cada niño en concreto (Leonard, 2014). Desde la perspectiva clínica, el modelo de diferencias individuales implica que el tratamiento de cada paciente tiene que estar adaptado a sus características personales (Lancaster y Camarata, 2019). Este enfoque se

ha visto apoyado por una serie de investigaciones que demuestran que los niños con TEL presentan algunas características individuales que no son fácilmente agrupables en subtipos (Leonard, 1989, 2009, 2014). La fortaleza principal de este modelo consiste en que puede explicar la variabilidad en las producciones de la población con TEL y, además, se ajusta a la práctica clínica actual, en concreto, que se crean programas de intervención individualizados centrados en los puntos débiles y fuertes de cada individuo afectado (Lancaster y Camarata, 2019). No obstante, el modelo de diferencias individuales no ha podido explicar algunas cuestiones que a menudo discriminan entre los niños con TEL y los con DT. Por ejemplo, las dificultades en el uso de marcadores del tiempo verbal (Rice et al., 1998, 2004) son consistentes en esta población, por tanto, no parecen surgir a partir de las diferencias individuales de cada sujeto (Lancaster y Camarata, 2019).

Lancaster y Camarata (2019) señalan que el modelo de espectro puede emplearse para el TEL, puesto que se ha demostrado ser útil y válido para otros trastornos del neurodesarrollo, como el trastorno de aprendizaje, el TDAH (Mayes et al., 2000) o el autismo (Frazier et al., 2012). El modelo de espectro engloba perspectivas del modelo de subtipos y el de las diferencias individuales, es decir, i) los niños con TEL siguen un patrón de adquisición del lenguaje diferente al de los niños con DT, formando así un grupo separado; ii) existe una necesidad de explicar y emplear en la práctica clínica las diferencias individuales con sus fortalezas y debilidades. Por otro lado, el modelo de espectro aborda el problema del CI de tal manera que se considera solamente una dimensión del funcionamiento de estos niños que puede variar, en lugar de asumir su coincidencia o su divergencia de los niños con DT. En su estudio, Lancaster y Camarata (2019) han utilizado el análisis de grupos con 505 niños con TEL y han hallado más de 10 agrupaciones diferentes con perfiles clínicos no interpretables. Esta investigación, por tanto, ofrece evidencia que el modelo de espectro puede adaptarse para el TEL. En definitiva, son necesarios los futuros estudios para corroborar o rechazar esta propuesta.

2.4 Predictores prelingüísticos y características lingüísticas del TEL

2.4.1 *Late talkers, late bloomers* y riesgo de TEL

Antes de entrar de lleno a la descripción de las características lingüísticas presentes en la población con TEL, conviene mencionar que existen unos predictores

prelingüísticos que pueden indicar que un niño o una niña está más predispuesto a sufrir el trastorno del lenguaje. Aunque es probable que el TEL se manifieste en las etapas tempranas del desarrollo, su identificación resulta especialmente complicada en este contexto. Tal y como señala Leonard (2014), identificar a niños con TEL a edades tempranas sería posible bajo el supuesto de que todos los niños con desarrollo típico comenzasen a hablar aproximadamente al mismo tiempo. Así, por ejemplo, los estudios indican que los niños con TEL empiezan a hablar más tarde que los niños con DT de la misma edad (Conti-Ramsden y Durkin, 2012). A esto se le suma que, además de las diferencias sustanciales en el propio proceso de adquisición del lenguaje por parte de los niños, dentro de la población con DT se pueden encontrar casos de *late talkers* y *late bloomers*. En este caso, como ya hemos adelantado en el capítulo introductorio, el hecho de comenzar a hablar más tarde no supone que los niños vayan a tener obligatoriamente un diagnóstico del retraso del lenguaje (Chilosi et al., 2019; Mendoza, 2001). Sin embargo, existe un porcentaje de niños con retraso del lenguaje que, más adelante, siguen presentando dificultades lingüísticas. Por lo tanto, resulta especialmente relevante identificar los criterios de discriminación entre el TEL y los casos de hablantes tardíos. Otro problema que surge con los predictores prelingüísticos es que la mayoría de los instrumentos de identificación del TEL de los que disponemos actualmente muestran baja sensibilidad y especificidad con respecto a este trastorno. De manera que, las pruebas de screening pueden detectar un posible retraso del lenguaje, pero no se discrimina con precisión entre el Trastorno del Espectro Autista, el TEL y otros trastornos del desarrollo durante los primeros años de vida (Mendoza, 2001).

El término *late talker* o hablante tardío se emplea para referirse a los niños que a los 2 años presentan un retraso de vocabulario sin padecer de ninguna patología que pueda explicar este déficit (Mendoza Lara, 2016). Se han utilizado dos criterios principales para identificar que un niño de 24 meses es un hablante tardío: i) emite menos de 20 palabras; ii) no emite combinaciones de dos palabras. La prevalencia de los *late talkers* varía de un 9,6% a 12,7% (12,8% en niños y 6,5% en niñas) (Dale et al., 2003; Paul, 1991). Algunos estudios realizaron el seguimiento de los hablantes tardíos en la edad escolar. Así, se ha demostrado que estos niños tienden a usar unas estructuras sintácticas menos avanzadas que otros niños de su edad (Dale et al., 2003; Hadley y Holt, 2006; Paul, 1996; Paul y Riback, 1993; Perona Jara, 2015; Thal et al., 2004) y presentan retrasos en el desarrollo de sonidos del habla (Law et al., 2000; Paul y Jennings, 1992; Rescorla, 1989; Rescorla y Ratner, 1996; Rice et al., 2008). No obstante, no todos los hablantes tardíos tienen

problemas de lenguaje al alcanzar la edad escolar, por lo cual, resulta complicado diagnosticar un posible trastorno antes de los 3 años. De hecho, algunos estudios reflejan que aproximadamente un 19% de los niños que no combinan palabras a los 24 meses consiguen alcanzar un nivel del desarrollo lingüístico semejante al de los niños de su edad en su tercer o cuarto año de vida (Bates et al., 1995a; Roulstone et al., 2002; Zubrick et al., 2007).

El problema se encuentra, por tanto, en el reconocimiento y la distinción correcta entre los hablantes tardíos que finalmente alcanzarán el desarrollo del lenguaje similar a sus iguales y aquellos que tendrán diagnosticado el TEL. Así, Paul y Roth (2010), tras realizar una revisión sistemática de los estudios previos, señalan que un 75% de los niños identificados como hablantes tardíos a los 18 meses consigue tener el rango normal del lenguaje a los tres años. Conforme con Mendoza Lara (2014), existen algunos factores alarmantes que se pueden tener en cuenta para identificar un posible retraso del lenguaje. Entre estos predictores podemos distinguir:

- El nivel de vocabulario expresivo (Dale et al., 2003; Ellis Weismer, 2007).
- El número de consonantes en el balbuceo (Whitehurst et al., 1991).
- El nivel de vocabulario receptivo (Ellis Weismer, 2007, Thal et al., 1991).
- El uso de gestos (Thal et al., 1991; Thal y Tobias, 1992).

Chilosi et al. (2019) en un estudio longitudinal con *late talkers* italianos han llevado a cabo una evaluación del lenguaje expresivo y receptivo en tres períodos temporales de entre 2 y 4 años. En la primera evaluación, todos los niños presentaban un retraso del lenguaje expresivo y un 61% tenía además un retraso de comprensión sintáctica temprana. A continuación, los investigadores han identificado tres diferentes perfiles de niños: participantes que se igualaron a los 3 años con el resto de los niños de su edad (*late bloomers*), participantes que presentaban recuperación lenta del lenguaje (*slow learners*) y participantes en riesgo de TEL a los 4 años. En concreto, las medidas lingüísticas que diferenciaban a los grupos cambiaban según la edad. A los 28 meses, el retraso en la comprensión sintáctica diferenciaba a los niños en riesgo de TEL a los 4 años de los otros dos grupos. A los 36 meses, la discrepancia entre el tamaño del vocabulario y la edad era mayor en los niños con dificultades persistentes del lenguaje que en los *late bloomers* o *slow learners*. A los 3 años, la gramática expresiva diferenciaba a los grupos de *late bloomers* y *slow learners* de los niños en riesgo de TEL que aún presentaban dificultades en este ámbito a los 4 años.

En definitiva, a edades tempranas resulta especialmente complicado distinguir entre los *late talkers*, *late bloomers* y aquellos niños que recibirán el diagnóstico del TEL más adelante. No obstante, tal y como afirma Leonard (2014, p. 160), “*although late talker status does not provide a very accurate forecast of a future diagnosis of SLI, it should be viewed as a risk factor, especially when combined with a positive history of language problems and weak language comprehension skills*”.

2.4.2 Características lingüísticas

En lo que se refiere a las características lingüísticas, a pesar de que el TEL se considera un trastorno heterogéneo y de grandes diferencias individuales, hay algunos aspectos comunes que afectan a los componentes relacionados con el lenguaje. Así, los estudios interlingüísticos documentaron problemas en todos los niveles (véase Leonard, 2014): fonológico (entre otros, Aguilar-Mediavilla et al., 2019b, 2020; Fee, 1995; Owen et al., 2001; Roberts et al., 1998), morfosintáctico (Aguilar-Mediavilla et al., 2002, 2007; Auza y Morgan, 2013; Bedore y Leonard, 2001; Fletcher, 1992; Leonard y Bortolini, 1998; Sanz-Torrent et al., 2008; Serra-Raventós, 2002), léxico-semántico (Alt y Plante, 2006; Alt et al., 2004; Ellis Weismer y Hesketh, 1996; McGregor et al., 2002) y pragmático (Befi-Lopes et al., 2004; Bishop, 2000; Mendoza, 2001; Osman et al., 2011).

La afectación de los componentes del lenguaje está modulada, por un lado, por la edad de los niños estudiados (Conti-Ramsden, 2008) y, por otro lado, por las diferencias interlingüísticas (Leonard, 2014b). Del mismo modo, debemos tener en cuenta que la mayoría de los estudios sobre el TEL se ha llevado a cabo con niños de habla inglesa, por lo cual, algunas características son propias de inglés y lenguas afines, pero no aparecen en castellano o en ruso. McGregor et al. (2002, 2013) han encontrado que los niños con TEL elaboran dibujos menos detallados y dan definiciones menos precisas que los niños con DT. Por otra parte, Seiger-Gardner y Schwartz (2008), utilizando la técnica experimental de denominación rápida automatizada, han demostrado que los patrones de acceso al léxico son muy parecidos entre los niños con DT y los adultos. No obstante, en los niños con TEL se observa un déficit de acceso a la información semántica (acceso léxico). Otra característica importante que nos hacen saber Stothard et al. (1998) es que el TEL es un déficit persistente. Los investigadores llevaron a cabo un estudio longitudinal en el que han seguido a 71 niños con TEL en adolescencia y han reflejado

que los adolescentes que tenían el TEL en la niñez seguían demostrando déficits en el funcionamiento del lenguaje oral y escrito.

En resumen, las investigaciones actuales indican que el TEL afecta a todos los componentes del lenguaje. Aún así, los problemas más documentados son de carácter gramatical, sobre todo, en la morfología flexiva, algunos investigadores consideraban que incluso pueden considerarse como un marcador psicolingüístico (Mendoza Lara, 2016). Sin embargo, como se ha señalado en varias ocasiones, estos marcadores varían en función de la lengua, por lo que no pueden ser transferibles a otros idiomas. Por ejemplo, Leonard y Displadro (2013) indican que ciertos morfemas, sobre todo, los de la flexión verbal, no se pueden considerar como marcadores clínicos, debido a que no aportan una discriminación adecuada entre los niños con DT y los con TEL. A continuación, se describen algunas dificultades más comunes observadas en los niños con TEL.

2.4.2.1 Dificultades en la fonología

En el nivel fonológico, se ha demostrado que los niños con TEL en todas las lenguas que se han estudiado suelen omitir las sílabas átonas iniciales y consonantes finales y reducen los grupos consonánticos (Beers, 1992; Leonard, 2014). Rescorla y Ratner (1996), por ejemplo, presentan evidencia de que el inventario consonántico de los niños con TEL de entre 24 y 31 meses es más empobrecido y se caracteriza, fundamentalmente, por el uso de oclusivas sonoras. Bortolini y Leonard (2000) estudiaron los aspectos fonológicos de los niños italianos e ingleses con TEL comparándolos con los niños más pequeños. Los resultados reflejan que los niños con TEL italianos presentan más dificultades con las sílabas átonas finales, mientras que a los niños hablantes de inglés les resulta complicado el uso de las sílabas átonas no finales, las consonantes al final de una palabra, así como los grupos de consonantes finales. El hecho de que varias dificultades fonológicas se observaron en una serie de investigaciones interlingüísticas (en inglés, italiano, francés y español) indica que las limitaciones fonológicas no están asociadas con una lengua específica, sino que son un fenómeno universal (Maillart y Parisse, 2006).

Aguilar-Mediavilla et al. (2002, 2007) observaron procesos de simplificación fonológica y un retraso en la adquisición de vocales y nasales en castellano y en catalán. Aguilar-Mediavilla et al. (2002) compararon cinco niños bilingües de español-catalán con TEL (rango de edad: 3;0 y 4;0 años) con niños con desarrollo típico (rango de edad 1;6 y

2;8 años). En la mayoría de las variables fonológicas estudiadas (p.ej., porcentaje de fonemas correctos, los patrones silábicos) no se han encontrado diferencias significativas entre los dos grupos. Sin embargo, en algunas variables fonológicas, por ejemplo, en la adquisición de vocales, sonidos nasales y pausas en el nivel de segmentación sí se reflejaron diferencias. Además, se ha identificado el proceso de simplificación fonológica por parte de niños con TEL, en concreto, la omisión de sílabas átonas iniciales.

Cervera e Ygual (2001), por su parte, sugieren que las dificultades en el nivel fonético-fonológico observadas en los niños con TEL pueden servir para determinar el riesgo de presentar déficits posteriores en el aprendizaje de lectura y de escritura. De hecho, algunos estudios señalan que los problemas fonológicos en los niños con TEL perjudican el desempeño en el proceso inicial de lectura y dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica (Coloma et al., 2010; de Barbieri y Coloma, 2004).

2.4.2.2 Dificultades en el léxico

A nivel léxico, recordemos que, para la mayoría de los niños y niñas, como hemos visto en el Capítulo I, el aprendizaje de vocabulario sucede relativamente rápido durante el curso del desarrollo. En cambio, para los niños con TEL, la adquisición del léxico no es una tarea tan fácil. Se conoce un caso de un niño con TEL que producía tan solo 3 palabras a los 5 años (van der Lely, 1997). Bender (1940, en Leonard, 2014), por su parte, observó a un niño que no producía ni una sola palabra en torno a los 5 años. Muchos investigadores han puesto de manifiesto que el vocabulario es una de las dificultades más significativas de este trastorno. En general, distintas fuentes informan que los niños con TEL suelen saber menos palabras que los niños con DT de la misma edad y, además, tienen mayores dificultades de denominación de objetos (McGregor y Leonard, 1995). Asimismo, necesitan más información para el reconocimiento de palabras menos frecuentes (Dollaghan y Campbell, 1998) y presentan un bajo rendimiento en las tareas de definición, lo cual sugiere que las representaciones semánticas están menos especificadas (McGregor y Appel, 2002). De igual manera, los niños con TEL obtienen puntuaciones más bajas en pruebas estandarizadas de vocabulario (Bishop, 1997a). Por otro lado, los niños con TEL presentan limitaciones en el acceso al léxico, es decir, suelen tener problemas para utilizar una palabra específica en una situación particular. De acuerdo con las fuentes clínicas, los síntomas de este problema son las pausas largas en el habla, circunlocuciones y las palabras no específicas, por ejemplo, “cosas” o “esto”

(Faust et al., 1997). Un niño puede decir “*I have to make names*” ‘tengo que hacer nombres’ en vez de “*I have to write names*” ‘tengo que escribir nombres’, aunque use la palabra *write* en otros contextos (Rice y Bode, 1993).

Los factores que subyacen al retraso del vocabulario en algunos niños con TEL no están claros. Así, se puede tratar del procesamiento alterado de las características fonéticas de las palabras (Montgomery, 1999) o hay un déficit en la memoria a largo plazo (Rice et al., 1990). Otros autores, además, aportan evidencia de que las dificultades relacionadas con la adquisición de palabras se explican por el déficit en las representaciones semánticas. Lahey y Edwards (1999) analizaron los errores que cometían los niños con TEL y con DT en una tarea de denominación de dibujos. Los resultados reflejan que, aunque ambos grupos cometían muchos errores semánticos, el grupo TEL presentaba más errores de formas semánticamente relacionados (p.ej., abrir/cerrar). Una posible explicación radica que los niños con TEL no procesan las palabras tan bien como sus pares igualados por edad, puesto que tienen problemas de procesamiento fonológico.

Siguiendo en la misma línea sobre el desarrollo léxico en los niños con TEL, conviene mencionar algunos aspectos relacionados con la riqueza y profundidad de conocimiento de las palabras. Según indica Mendoza Lara (2016), la riqueza del vocabulario de una persona se puede considerar desde dos perspectivas: amplitud y profundidad. La primera se refiere al número total de palabras que uno conoce, mientras que la profundidad hace referencia a hasta qué punto las conoce (McGregor et al., 2013). Los déficits en la profundidad están bien documentados en los niños con TEL. Por ejemplo, McGregor et al. (2002) han demostrado que los niños con TEL de entre 5 y 7 años nombran las palabras de peor manera que los niños con DT, además, los dibujos y las definiciones de estas palabras eran menos detallados y específicos. Por otro lado, los niños con TEL tenían mayores dificultades en el uso de los sinónimos. Tribushinina y Dubinkina (2012) y Tribushinina et al. (2018) también describieron dificultades de los niños rusohablantes con TEL en el uso de los sinónimos y antónimos.

En cuanto a la amplitud del vocabulario, según afirma Mendoza Lara (2016), es más complicado identificarlo. Una de las formas más comunes de estimarla es mediante pruebas de reconocimiento de dibujos, por ejemplo, el PPVT (Dunn et al., 2006). Algunos autores, a su vez, cuestionan la adecuación de este tipo de pruebas para evaluar la comprensión de léxico en niños con TEL (Leonard, 2009). McGregor et al. (2013) han investigado si la población con TEL presenta déficits de vocabulario tanto en su amplitud

como en profundidad a través de una prueba de definición de palabras (*Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test*). Los resultados indican que los niños y niñas con TEL conocen menos palabras en general y las definiciones son menos precisas. Así, los investigadores sugieren que el crecimiento del vocabulario en profundidad, con respecto a la amplitud, es más lento en los niños con TEL.

2.4.2.3 Dificultades en la gramática

Se ha demostrado que los niños con TEL presentan varias alteraciones en el nivel morfosintáctico. Los niños de habla inglesa tienen dificultades en el uso de morfología verbal, como las flexiones de la tercera persona del presente singular, flexiones del pasado regular, artículos, etc. (Leonard et al., 1992a; Leonard et al., 1997; Rice et al., 1995). En las lenguas germánicas (p.ej., alemán, holandés, etc.) el principal déficit de los niños con TEL parece ser el verbo en la segunda posición (Leonard et al., 2004; Rice et al., 1997; Wexler et al., 2004). Por ejemplo, en sueco las oraciones normalmente se inician con el sujeto seguido del verbo: *Birgitta äter glass* ‘Birgitta come helado’. No obstante, esta estructura se modifica si se posiciona un adverbio al inicio de la frase: *Sen äter Birgitta glass* ‘después come Birgitta helado’. Según confirman las investigaciones anteriores, los niños suecos con TEL pasan por un período extendido del uso de la estructura típica de la oración (sujeto-verbo-objeto), a pesar de que pueda haber un adverbio en la frase que obligase a modificar el orden de las palabras (p.ej., **Sen Birgitta äter glass* ‘después Birgitta come helado’) (Hansson et al., 2000).

Los niños que están adquiriendo chino como su lengua nativa, experimentan otro tipo de problemas. En concreto, en mandarín la temporalidad se expresa a través del uso de aspecto verbal y no mediante el tiempo verbal. Es decir, se emplea un marcador de aspecto perfectivo para expresar que una acción está terminada en el pasado, de manera que este marcador puede significar diferentes matices de la misma acción: “he comido”, “comí”, “había comido”, etc. La distinción de estos dependerá del uso de adverbio que se utiliza en la frase, por ejemplo, ayer u hoy. De este modo, existe evidencia de que los niños chinos con TEL utilizan pocos marcadores del aspecto en comparación con los niños con DT (Fletcher et al., 2005). Otro tipo de error típico de los niños con TEL se ha observado en los hablantes de las lenguas aglutinantes. En estas lenguas cada flexión tiene una función gramatical específica y se añade a la raíz de una palabra. Por ejemplo, en húngaro “estamos cantando” sería *énekelünk*, mientras que para formar el pasado

“estuvimos cantando” hay que añadir la flexión verbal del pasado -t-: *énekeltiink*. En términos generales, los estudios han demostrado que los niños finlandeses y húngaros con TEL no suelen tener dificultades en la secuencia apropiada de las flexiones en una palabra. A pesar de ello, dada la complejidad del sistema de la flexión verbal, se observan cuasi-errores. Por ejemplo, en vez de utilizar la tercera persona en plural (“ellos”), se emplea la tercera en singular (“él”) (Lukács et al., 2010; Lukács et al., 2013). Las principales dificultades gramaticales halladas en diferentes estudios se resumen en la Figura 4.

Inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Omisión de morfemas gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> • marcadores de tiempo. • marcadores de concordancia. • marcadores de número.
Alemán	<ul style="list-style-type: none"> • Omisión de morfemas gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> • Marcadores de concordancia sujeto-verbo. • Verbos auxiliares. • Marcadores de caso y género. • Determinantes.
Griego	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en el manejo de: <ul style="list-style-type: none"> • Inflexiones nominales de caso, género y número. • Flexiones verbales de persona, número, tiempo, aspecto, modo.
Finlandés y húngaro	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en el manejo de: <ul style="list-style-type: none"> • Flexiones verbales de primera persona y de plural. • Concordancia entre el sujeto y verbo en el pasado.

Figura 4. Errores gramaticales presentes en el TEL observados en diferentes lenguas (adaptado de Hincapié et al., 2007)

2.4.2.4 Dificultades en el uso del lenguaje

Además de las dificultades en el área fonológica, semántica y morfosintáctica, se han encontrado problemas pragmáticos en la población con TEL. Van Balkom et al. (2010) han estudiado de forma longitudinal a 12 niños y niñas con TEL de entre 2 y 3

años que estaban adquiriendo holandés como su primera lengua. En concreto, se han realizado grabaciones de juegos semidirigidos entre los niños y sus cuidadores en los centros de terapia logopédica. Sus resultados reflejan que los niños con TEL tienen problemas con los turnos de conversación, iniciación de temas y su seguimiento.

Igualmente, los estudios indican que los niños con TEL utilizan más gestos, tales como asentar con la cabeza, sonreír, frunir el ceño, como sustitutivos de las palabras que les ayuda a no completar las oraciones (Bishop et al., 2000b; Ellis Weismer, 2007). Algunos estudios, además, han sugerido que el uso excesivo de las estrategias no verbales implica un retraso general en la etapa del desarrollo egocéntrico (Ninio y Snow, 1999; Stockman, 2000). Schaeffer (2003), por su parte, encontró que los niños con TEL de entre 4 y 8 años presentaban limitaciones en la interpretación y clarificación de las preguntas. Katsos et al. (2011) llevaron a cabo un estudio sobre las habilidades pragmáticas y el uso de los cuantificadores “ninguno”, “todos”, “alguno”, etc. por parte de niños hispanohablantes de entre 4;0 y 9;1 años. Los investigadores concluyen que los niños con TEL presentan diferencias en las habilidades pragmáticas en comparación con los niños con desarrollo típico igualados por la edad y se parecen evolutivamente al grupo de niños con desarrollo típico más jóvenes.

2.5 Perfil gramatical en la población hispano y rusohablante con TEL

Los problemas gramaticales que presentan los niños con TEL han sido estudiados en gran medida en las últimas décadas y, en el apartado anterior, hemos resumido algunos hallazgos relevantes para el presente estudio. En este apartado nos centramos en el perfil gramatical de los niños hispano y rusohablantes diagnosticados con TEL.

En lo que se refiere al español, se ha encontrado que la población con TEL realiza sustituciones y omisiones de pronombres clíticos y artículos (Anderson y Souto, 2005; Bedore y Leonard, 2001, 2005; Bedore y Peña, 2008; Bosch y Serra, 1997; Eng y O'Connor, 2000; Gutiérrez-Clellen, 1998; Jacobson y Schwartz, 2002; Morgan et al., 2009; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2004; Sanz-Torrent et al., 2001, 2007). Jacobson y Schwartz (2002) han investigado el uso de pronombres clíticos (lo, la, los, las) en 10 niños con DT y con TEL. Los resultados principales de esta investigación reflejan que el grupo TEL utilizaba, en general, menos pronombres clíticos y, cuando los producían, presentaban más errores de concordancia en el género gramatical. Las dificultades referentes al establecimiento de la concordancia son, de hecho, muy frecuentes en los

niños con TEL (Bedore y Leonard, 2001, 2005; Jacobson y Schwartz, 2002; de la Mora et al., 2004).

Por otro lado, respecto al uso de verbos, los estudios previos han aportado información acerca de las sustituciones de tiempos verbales, omisión de los marcadores verbales (de persona, número o tiempo) y de verbos auxiliares, una variedad más pobre en el uso del aspecto verbal, la sustitución de estructuras de tiempos verbales más complejas por más fáciles (Bedore y Leonard, 2005; Jackson-Maldonado y Maldonado, 2017; Sanz-Torrent et al., 2001, 2008). Sanz-Torrent et al. (2008) han recogido varias muestras del lenguaje espontáneo de niños con TEL y dos grupos de niños con DT (uno igualado por la edad y otro igualado por la longitud media de enunciado, LME) en dos períodos temporales distintos. Así, han demostrado que, en la muestra del primer período, los sujetos con TEL y el grupo control igualado por la LME producían un número similar de los errores, mientras que el grupo control igualado por la edad tenía menos errores. En el segundo período, los errores de ambos grupos de niños con DT eran comparables, pero en el grupo TEL no se ha observado un descenso de fallos. Asimismo, dado que la ocurrencia de formas verbales flexionadas fue baja en el grupo TEL, este estudio proporciona evidencia para apoyar la hipótesis de superficie (Leonard, 1998).

Jackson-Maldonado y Maldonado (2017), a través de una muestra de la narrativa espontánea, han estudiado la gramaticalidad en los niños hispanohablantes con TEL y los compararon con dos grupos de niños con DT. En esta investigación se han hallado diferencias notables entre los grupos en el número de omisiones de los artículos, conectores y las preposiciones y, además, en el porcentaje global de las oraciones gramaticalmente incorrectas. Por ejemplo, se han observado omisiones de los determinantes (p.ej., *se quitó pantalón), de sintagmas nominales (p.ej., *el perro estaba persiguiendo en lugar de “el perro estaba persiguiendo a la rana”), de clíticos (p.ej., *estaban buscando en vez de “lo estaban buscando”). Asimismo, se han identificado, por un lado, errores de sustitución de los artículos (p.ej., *llevó al niño hasta un montaña) y de los marcadores verbales correctos (p.ej., *el perro y el niño se durmió en lugar de “el perro y el niño se durmieron”) y, por otro lado, errores de adición de los determinantes (p.ej., *lo tiró al un charco de el agua) y de las preposiciones (p.ej., “se cayó de el niño”). No obstante, las diferencias encontradas en el uso de los pronombres clíticos y verbos no han resultado ser significativas, a diferencia de los estudios anteriores.

Otra investigación que ha explorado el uso de las preposiciones por parte de niños con TEL se llevó a cabo por Auza y Morgan (2013). En concreto, en una prueba de

narración en la que se le leyó un cuento a cada niño y, a continuación, se le pidió volver a contar la historia siguiendo unas imágenes que la resumen. Sus resultados evidencian la dificultad que tienen los niños con TEL en el uso de las preposiciones, en concreto, las preposiciones “a”, “en” y “con”. Se han observado errores de sustitución (p.ej., *te pedirá un vaso en refresco en lugar de “te pedirá un vaso de refresco”, adición (p.ej., *y aquí pidió con una servilleta en vez de “y aquí pidió una servilleta”) y, sobre todo, de omisión (p.ej., *se quiere mirar un espejo en vez de “se quiere mirar en un espejo”).

Ferinu et al. (2020) han investigado las dificultades morfosintácticas de los niños bilingües del catalán y español (de entre 5 y 8 años) a través de la aplicación de la prueba Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje (CELF-4). En concreto, se han utilizado tres subtest que evaluaron el nivel receptivo y expresivo del lenguaje, así como la producción de las oraciones. En primer lugar, la subprueba de estructura de palabras en la que se ha evaluado la producción de palabras y las diferentes flexiones (nominales, verbales, etc.), así como el uso de pronombres. En segundo lugar, a nivel receptivo se ha evaluado la comprensión de estructuras sintácticas a través de la subprueba estructura de oraciones, en la que los participantes tenían que indicar la imagen que ilustraba el significado de la oración. Finalmente, la producción de oraciones se ha evaluado mediante la aplicación de la subprueba de formulación de oraciones, en la que los niños tenían que producir una oración con una palabra indicada. Los resultados de este estudio muestran que los participantes con TEL tienen dificultades morfosintácticas en el uso de los verbos y oraciones morfosintácticas complejas y, asimismo, la comprensión se preserva más que la producción.

Respecto al ruso y los estudios sobre las dificultades que sufren los niños y niñas con TEL, hemos de señalar que las investigaciones no son muy numerosas. No obstante, podemos enumerar algunos hallazgos relativos a las dificultades gramaticales de los niños rusohablantes con TEL. Kornilov et al. (2016) llevaron a cabo un estudio extenso en el que compararon a los niños con DT y con TEL, teniendo en cuenta la variable sociodemográfica, en concreto, el lugar de la residencia (urbano o rural). El diagnóstico se realizó a través de la aplicación de la prueba *Ocenka Razvitija Russkogo Jazyka* (ORRIA, Babyonyshev et al., no publicado; Kornilov et al., 2012). Es una prueba estandarizada del desarrollo de la lengua rusa que, como señalan los autores (Kornilov et al., 2016), puede ser comparable a la prueba de Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje (Semel et al., 1995). Se administraron diferentes subpruebas, entre ellas, el subtest del vocabulario receptivo y de vocabulario expresivo, las estructuras de oraciones

y de palabras, etc. Los resultados de este estudio reflejan que los niños rusohablantes con TEL presentan puntuaciones más bajas en comparación con los niños con DT en los tres subtests de los cinco, en concreto, se aprecia el nivel de vocabulario más pobre, tanto en la comprensión como en la producción, así como la comprensión alterada de oraciones. En términos generales, el estudio no ha demostrado interacción entre la variable sociodemográfica y las puntuaciones en los subtests de la prueba. Es decir, los niños con TEL demostraban desempeño inferior, comparado con el de los niños con DT, tanto en el contexto urbano como en el rural. Los autores no especifican las dificultades relativas al nivel gramatical. Sin embargo, en el subtest de las estructuras de oraciones, se ha reflejado el efecto del sexo de los participantes, en concreto, las niñas con DT del contexto urbano presentaron las mejores puntuaciones y, al contrario, las niñas con TEL de la zona rural eran las que tenían el peor rendimiento.

En otro estudio, realizado por Rakhlin et al. (2014), se ha investigado el procesamiento del género gramatical por parte de los niños con TEL. Los resultados reflejan que los niños con TEL obtuvieron puntuaciones más bajas en las pruebas y, además, tanto para los niños con DT como para los con TEL resulta más complicado establecer la concordancia con el femenino. Las investigaciones de Tribushinina y Dubinkina (2012) y de Tribushinina et al. (2018) han encontrado otro déficit gramatical existente en los niños con TEL. En este caso, se trata del uso de la morfología adjetival en ruso. Por ejemplo, la formación de adjetivos graduales se produce añadiendo un sufijo a la raíz del adjetivo: *krasivyj* – *krasivee* ‘guapo – más guapo’.

Por su parte, Fichman et al. (2020) han analizado el nivel de adecuación en las expresiones de referencia en las narrativas de niños monolingües y bilingües (hebreo-ruso) con DT y con TEL. En general, los grupos de niños con TEL y con DT utilizaban un número similar de sintagmas nominales y pronombres en sus narraciones. Los resultados reflejan que los niños con TEL (tanto monolingües como bilingües) emplean los pronombres inadecuados (de género gramatical incorrecto) con más frecuencia. En concreto, se hace referencia al uso de masculino para aludir a los nombres femeninos (p.ej., *koška* ‘gata’, *sobaka* ‘perra’, *babočka* ‘mariposa’). La Tabla 2 resume los hallazgos principales de diferentes estudios que investigaron los problemas gramaticales en niños hispano y rusohablantes.

Dificultades gramaticales de niños hispanohablantes con TEL		
Investigadores	Aspecto gramatical	Resultados principales
Anderson y Souto (2005); Bedore y Leonard (2001, 2005); Bosch y Serra (1997); Coloma et al. (2016); Jackson-Maldonado y Maldonado (2017); Restrepo y Gutierrez-Clellén (2001).	Artículos determinados e indeterminados	Limitaciones en la producción de artículos definidos e indefinidos (concordancias de género y omisiones).
Bedore y Leonard (2001); Coloma et al. (2016); Jackson-Maldonado y Maldonado (2017).	Los pronombres clíticos	Problemas en la producción de pronombres clíticos (errores de concordancia de género, sustituciones y omisiones).
Anderson y Lockowitz (2009); Anderson y Souto (2005); Perona Jara (2015); Restrepo y Gutierrez-Clellén (2001).	La concordancia de género gramatical	Déficits en la producción de concordancia de género (errores de sustitución del determinante el por la).
Bedore y Leonard (2001); Coloma et al. (2016); Ferinu et al. (2020); Jackson-Maldonado y Maldonado (2017); Sanz-Torrent et al. (2001, 2008)	Flexión verbal	Limitaciones en el uso de la tercera persona del presente plural, el singular y el pasado plural; omisiones verbales evitación de verbos complejos.
Auza y Morgan (2013), Jackson-Maldonado y Maldonado (2017).	Preposiciones	Omisión y/o uso incorrecto de las preposiciones.
Dificultades gramaticales de niños rusohablantes con TEL		
Kornilov et al. (2016).	Estructura oracional	Problemas de comprensión de las oraciones.
Tribushinina y Dubinkina (2012).	Flexiones morfológicas	Déficit en la producción de morfemas relativos a la formación de adjetivos graduales.
Fichman et al. (2020); Rakhlin et al. (2014); Tribushinina y Dubinkina (2012); Tribushinina et al. (2018).	La concordancia de género gramatical	Dificultades en el establecimiento de la concordancia en el género gramatical, especialmente, en el femenino y el neutro.

Tabla 2. Dificultades gramaticales de niños hispano y rusohablantes con TEL

2.6 TEL y sus bases genéticas, biomédicas, neurobiológicas y ambientales

Una de las preguntas claves en el estudio del Trastorno Evolutivo del Lenguaje es cuáles son las causas que provocan el desarrollo del déficit lingüístico en algunos niños. En las últimas décadas, se ha discutido la implicación de los factores genéticos (Bishop et al., 1995, 1997a, 1997b, 2001, 2006, 2009; Rice, 2013; Tomblin et al., 1997b), neurobiológicos (Mayes et al., 2015) y ambientales (Bishop, 2009; Conti-Ramsden y Durkin, 2015; Law et al., 2011). En este apartado nos centramos en la revisión bibliográfica acerca de los diferentes factores asociados con TEL.

Las causas del TEL se pueden buscar en diferentes niveles, tal y como lo señalan Bishop y Snowling (2004) (Figura 5). En este modelo, los investigadores distinguen entre los siguientes niveles: el comportamiento observado, los procesos cognitivos, la neurobiología y la etiología que incluye los factores genéticos y ambientales. Además, el modelo muestra que el mismo comportamiento puede ser provocado por diferentes causas y viceversa, la misma causa puede resultar en diferentes fenotipos observados. De esta manera, Bishop y Snowling (2004) sugieren que buscar el origen del TEL en un único nivel probablemente no sea suficiente.

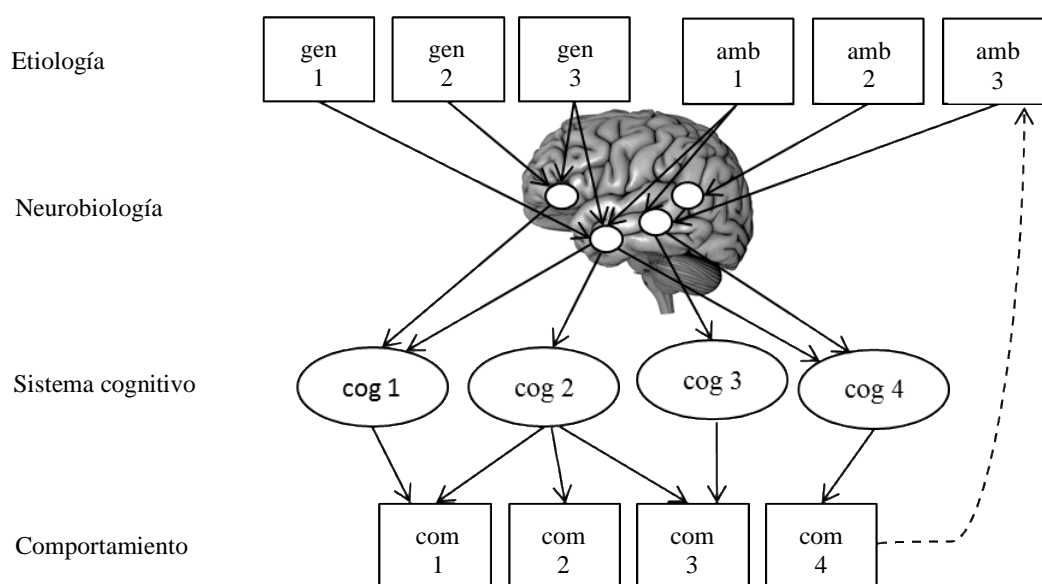


Figura 5. Modelo causal de Bishop y Snowling (2004). La línea discontinua enfatiza que el comportamiento (com) de los niños puede afectar al ambiente (amb), cog = cognición

2.6.1 Factores genéticos

Los primeros intentos de encontrar el origen genético del TEL han sido las investigaciones de aquellas familias en las que algunos o todos los niños presentaban un trastorno del lenguaje (Samples y Lane, 1985). En la misma época se llevaron a cabo estudios grupales que también proporcionan evidencia de que el TEL permanece en diferentes generaciones de la misma familia (Dalby, 1977; Robinson, 1987).

Bishop (2006) indica que los estudios que demuestran que TEL suele aparecer en familias proponen la posibilidad de que exista un gen asociado con este trastorno del lenguaje. Sin embargo, estas investigaciones no arrojan luz sobre la cuestión, debido a que los miembros de una familia normalmente comparten tanto los genes como el

entorno. Los resultados más relevantes vienen desde las investigaciones realizados con los gemelos. Según estas, los gemelos monocigóticos, que son genéticamente idénticos, se parecen más a la hora de diagnosticar el TEL que los gemelos dicigóticos que tienen un 50% de sus genes en común. Los resultados estadísticos muestran que el ambiente que comparten los gemelos es relativamente poco importante como la posible causa del TEL, mientras que los genes tienen una mayor importancia con estimación heredable entre de 0,5 y 0,75 de niños de edad escolar (Bishop, 2002). Lewis y Thompson (1992), que estudiaron a 57 pares de gemelos, encontraron que los monocigóticos suelen padecer el mismo tipo de problemas y dificultades en el lenguaje. A partir del momento que se ha demostrado que los genes estaban implicados en el TEL, se ha despertado la curiosidad de que los investigadores podrían encontrar el “gen del lenguaje”, el que diferencia el ser humano de otros primates. En el caso de existencia de este gen, este sería defectuoso en algunos niños. No obstante, consecuentemente esta idea no ha recibido mucho soporte debido a que no es habitual que el TEL se herede de manera simple.

La genética molecular es la ciencia que se ocupa de investigar la naturaleza de la influencia genética en el TEL. El punto de partida de estos estudios es identificar qué partes del genoma humano podría ser responsable de los problemas del lenguaje. El ser humano tiene 2 cromosomas sexuales Y y X y 22 pares de cromosomas autosómicos. La construcción de un cromosoma incluye un brazo corto *p* y un brazo largo llamado *q*. Las bandas se designan con un número. Así, se ha comprobado que una región, llamada 16q24, parece tener implicaciones en el TEL (Leonard, 2014). En las investigaciones previas ha recibido mucha atención el caso de la familia KE, una familia de 3 generaciones en la que 16 miembros de los 36 fueron afectados por el TEL. El TEL afectó a un 50% de niños de un pariente que padecía el trastorno y su causa ha sido una mutación de una pequeña área de ADN en un gen en el cromosoma 7 (Bishop, 2006). El gen FOXP2 está localizado en la región cromosómica 7q31 (Fisher et al., 1998) y las investigaciones posteriores a la fecha del descubrimiento de este gen han demostrado que no es un gen de lenguaje como se pensaba al principio, sino que es un gen que regula la actividad de otros genes y tiene un efecto en el desarrollo del cerebro y otros órganos (Fisher, 2005). A posteriori, se ha descubierto que las variaciones en el otro gen, CNTNAP2, podían ser responsables de bajos índices de habilidades lingüísticas en algunos niños (Vernes et al., 2008). Todavía se desconoce cómo los cambios en el CNTNAP2 afectan al desarrollo del lenguaje. Nudel et al. (2014), por su parte, encontraron evidencias del efecto de los genes de origen paternal en la región cromosómica 14q12, mientras que la 5p13 está afectada

por el gen de origen maternal. Una reciente investigación discute la implicación del gen FOXP2 en el proceso de adquisición del lenguaje. En su experimento Bowers et al. (2013) han encontrado que la cantidad de proteína en el hemisferio izquierdo de niños de 4 años era considerablemente más baja que la de las niñas de la misma edad. Por lo cual, las niñas tienen más facilidad a la hora de adquirir el lenguaje y menos posibilidades de desarrollar un trastorno. Sin embargo, las mutaciones del gen FOXP2 no se presentan en todos los individuos con TEL (Meaburn et al., 2002).

En resumen, las investigaciones previas apoyan la idea de que la genética y, en concreto, el historial de trastornos de desarrollo del lenguaje en una familia puede considerarse como un factor de riesgo para predecir un posible trastorno y su persistencia más allá de la infancia (Prathanee et al., 2007).

2.6.2 Factores biomédicos y neurobiológicos

Además de los factores genéticos que pueden causar el Trastorno Evolutivo del Lenguaje, se ha discutido la implicación de las variables biomédicas, en concreto, aquellas asociadas con los procesos prenatales y perinatales. En términos generales, las investigaciones han proporcionado resultados negativos. Por ejemplo, Tomblin et al. (1997b) han obtenido el historial clínico de 177 niños con TEL y de 925 niños con DT con respecto a los factores de riesgo prenatales y perinatales. Sus resultados reflejan que las características perinatales, como la duración, el tipo de parto o las complicaciones durante el mismo, no parecen estar relacionadas con el trastorno del desarrollo del lenguaje posterior. No se ha encontrado la correlación entre el TEL y el bajo peso al nacer (menos de 2500 gramos). Tampoco se ha hallado la asociación entre el trastorno y la exposición materna a enfermedades o sustancias químicas (p.ej., alcohol). Sin embargo, entre posibles factores de riesgo de TEL podemos distinguir el consumo de tabaco por parte de las madres o la duración limitada de la lactancia materna (Prathanee et al., 2007; Tomblin et al., 1997b). En un estudio de Bishop (1997b) se han comparado los historiales clínicos de dos grupos de participantes gemelos (por un lado, 84 pares de gemelos en los que uno o ambos cumplían los criterios del TEL y, por otro lado, 36 pares de gemelos con DT). Los hallazgos de esta investigación concluyen que las madres de los gemelos del grupo TEL padecían toxemia durante el embarazo, pero no se ha puesto de manifiesto ninguna otra correlación entre los riesgos prenatales o perinatales y el TEL. De la misma manera, Whitehouse et al. (2014) han concluido que la gran mayoría de complicaciones

prenatales, perinatales y neonatales no parecen estar relacionados con el desarrollo del TEL, con la excepción de la mala salud en el período neonatal que puede elevar el riesgo de TEL.

En lo que se refiere a las bases neurobiológicas del TEL, el cerebro, como cualquier otro órgano humano, puede desarrollarse de manera anormal. Hoy en día sabemos relativamente poco sobre la neurobiología de los trastornos del lenguaje. Conforme con su definición, el TEL es un trastorno sin evidencia de una disfunción cerebral, por ejemplo, lesión cerebral, lesiones focales o parálisis. Aun así, es posible que existan condiciones neurológicas que provocan el TEL en algunos niños. Según Mayes et al. (2015), a nivel neurobiológico, los niños con trastornos del lenguaje tienen tanto una estructura atípica del cerebro como disfunciones de las partes relacionadas con el lenguaje. Como postulan Tropper y Schwartz (2009), las primeras evidencias de factores neurobiológicos han aparecido en los estudios post mortem de los cerebros adultos. Geschwind y Levitsky en 1968 (en Tropper y Schwartz, 2009) observaron la asimetría en la longitud del planum temporale en más de cien cerebros de adultos. El plantum temporale es una marca ubicada en la parte inferior de cisura de Silvio, el área responsable de la recepción del lenguaje. Los estudios posteriores han demostrado que la asimetría estructural de la corteza está directamente ligada a los trastornos del desarrollo del lenguaje. Los resultados del estudio post mortem de Galaburda et al. (1985) sobre cuatro cerebros de individuos que presentaban dificultades de la lectura y puntuación baja de CI, demuestran que las cuatro personas tenían el plantum temporale simétrico y, además, los cuatro cerebros presentaban anomalías tanto en el hemisferio derecho como en el izquierdo. Actualmente se conoce un caso documentado del estudio post mortem de un cerebro de una niña con trastorno del lenguaje (Cohen et al., 1989) en el que se ha observado la simetría atípica del plantum temporale.

En los estudios posteriores, se han empleado las técnicas de imagen por resonancia magnética (IRM), imagen por resonancia magnética funcional (IRMf) y potenciales evocados (ERP). Jernigan et al. (1991) utilizaron la técnica IRM en un estudio con 20 niños de entre 8 y 10 años diagnosticados con el trastorno del lenguaje expresivo y receptivo y demostraron que estos niños tenían la asimetría hacia la izquierda en el lóbulo parietal superior y asimetría hacia la derecha en el lóbulo frontal inferior. Del mismo modo, los estudios sobre la activación cerebral señalan diferentes patrones de activación en individuos con TEL, por ejemplo, la cantidad de activación en áreas concretas o el tiempo de activación (Leppänen et al., 2005; Tropper y Schwartz, 2009). En definitiva,

hoy en día es difícil afirmar que los trastornos del lenguaje están relacionados con alguna diferencia en la actividad cerebral o en la estructura del cerebro y, por tanto, se debería confirmar en los futuros estudios.

2.6.3 Factores ambientales

Los niños crecen y se desarrollan en familias que son sistemas complejos (Conti-Ramsden y Durkin, 2015; Cummings y Schatz, 2012). De esta manera, el entorno social de cada niño puede variar considerablemente en función de las creencias de los padres (asociadas con la educación de los cuidadores principales) y del acceso a ciertas experiencias y al mundo, como la disponibilidad de los juguetes o de libros (nivel socioeconómico) (Conti-Ramsden y Durkin, 2015).

Uno de los factores ambientales que se han discutido en relación con el TEL es la calidad de input que reciben los niños en sus hogares. Así, se ha demostrado que los niños de los cuidadores con más nivel educativo tienen el lenguaje oral más desarrollado en comparación con niños cuyos padres poseen un nivel educativo bajo (Conti-Ramsden y Durkin, 2015; Evans, 2004). Varios estudios apoyan la hipótesis que el nivel educativo bajo puede ser un factor de riesgo para el desarrollo del TEL (Stanton-Chapman et al., 2002; Tomblin et al., 1997b). Sin embargo, no existe evidencia suficiente para confirmar que el input lingüístico escaso (p.ej., poca cantidad del habla por parte de los cuidadores) puede provocar la aparición del TEL (Conti-Ramsden y Durkin, 2015; Leonard, 2014). De hecho, algunas investigaciones han comprobado que las madres de los niños con TEL y de los niños con DT utilizan las mismas estrategias conversacionales y el mismo número de repeticiones e imitaciones (Leonard, 2014). Respecto a otros factores, algunos estudios han asociado el TEL con el número de hermanos y hermanas. Así, se ha discutido que los niños más jóvenes que provienen de familias grandes suelen presentar el TEL (Bishop, 1997b) o que entre las madres más jóvenes (menores de 18 años) hay más tendencia a tener niños que van a recibir el diagnóstico del TEL. La escolarización y el nivel socioeconómico de la familia también se han considerado como posibles factores de riesgo (para la revisión véase Prathanee et al., 2007).

En definitiva, a pesar de todos los hallazgos de las investigaciones anteriores, todavía resulta muy complicado contestar a la pregunta por qué algunos niños presentan el trastorno del desarrollo del lenguaje. De todos modos, parece ser que el TEL es el resultado de la combinación de varios factores (Paul et al., 2018).

2.7 Consideraciones teóricas sobre el TEL

Además de los factores genéticos, biomédicos, neurobiológicos y ambientales existen dos grandes enfoques teóricos que postulan distintas hipótesis sobre el origen del TEL: el enfoque de las teorías lingüísticas y el de las teorías de procesamiento.

El enfoque lingüístico sigue la tradición de las teorías formalistas de adquisición del lenguaje (Chomsky, 1957, 1965) y postula que los déficits del TEL se encuentran en la competencia lingüística. Por lo tanto, el aprendizaje y la aplicación de las reglas lingüísticas de cada idioma se ve repercutido por estas dificultades (Clahsen, 1989; Gopnik, 1990a, 1990b; van der Lely, 1994). El segundo enfoque se basa en las teorías cognitivo-funcionalistas de adquisición del lenguaje (Bruner, 1983; Piaget, 1923) y postula que las dificultades en el lenguaje que sufren los niños con TEL son la consecuencia de los déficits de procesamiento cognitivo, lo cual interviene en la interpretación del input lingüístico y en el acceso al conocimiento lingüístico que está almacenado en la memoria. Dentro de las teorías de procesamiento, se pueden distinguir varias corrientes de estudio. Por una parte, están aquellos que postulan que en el TEL existe una limitación general de procesamiento. Por otra parte, otras investigaciones señalan limitaciones en mecanismos específicos de procesamiento.

A continuación, procedemos a revisar las diferentes teorías del TEL. En primer lugar, revisamos brevemente aquellas que explican el origen del TEL en términos de limitaciones en los mecanismos específicos, y, en segundo lugar, nos centramos en las teorías que postulan que el origen del TEL está asociado con la limitación de procesamiento.

2.7.1 Limitación en el conocimiento lingüístico

Las teorías lingüísticas que tratan de explicar el TEL, como ya hemos indicado anteriormente, tienen sus raíces en la teoría de lingüística generativa de Chomsky (1957, 1965). Los investigadores que han estudiado el TEL en el marco de esta teoría consideran que el déficit que tienen los individuos afectados por TEL está localizado en la gramática y así explican que la gramática es innata, tal y como postulaba Chomsky. Dentro de las hipótesis de limitación específica del procesamiento se encuentran la hipótesis del déficit en la concordancia (Clahsen, 1989; Clahsen et al., 1997), la hipótesis del período

extendido del infinitivo opcional (Rice et al., 1995), la hipótesis de la ceguera de rasgos (Gopnik, 1990a, 1990b; Gopnik y Crago, 1991) y, una de las más representativas, la hipótesis del déficit representacional de relaciones de dependencia sintáctica (van der Lely et al., 1998).

2.7.1.1 Hipótesis del déficit en la concordancia

Clahsen (1989), después de estudiar el lenguaje espontáneo de los niños y niñas alemanes con TEL (de entre 3;2 y 9;6 años), propuso la hipótesis del déficit en la concordancia (*the missing agreement hypothesis*). Conforme con esta idea, los problemas gramaticales observados en los individuos diagnosticados con TEL se deben a un déficit en el establecimiento de relaciones estructurales que se produce de forma selectiva. De manera que los niños con TEL no tienen conocimiento de reglas que rigen las relaciones entre diferentes categorías lingüísticas, por ejemplo, la concordancia en el género y número entre sustantivos y determinantes, pronombres posesivos o el marcador de caso en los determinantes.

Del mismo modo, Clahsen (1989) observa que los niños con TEL cometen errores de concordancia en los verbos y producen frases con el verbo (a menudo, en infinitivo) en la posición final, que es la incorrecta (i.e., en alemán, el verbo se encuentra, de manera general, en la primera o segunda posición en una frase). Por otro lado, se señala que las producciones gramaticalmente correctas del uso del género y número es el fruto de un aprendizaje por memorización.

2.7.1.2 Hipótesis del período extendido del infinitivo opcional

Rice et al. (1995) proponen otra explicación de las dificultades gramaticales que sufre la población con TEL. La hipótesis del período extendido del infinitivo opcional (*an extended period of optional infinitive*) surge de un estudio observacional con un sujeto que estaba adquiriendo inglés como su primera lengua. De esta manera, los investigadores concluyen que una de las alteraciones presentes en el TEL es el uso incorrecto de los morfemas de tiempo verbal. Este fenómeno se observa en los verbos en pasado que se forman en inglés mediante el sufijo -ed añadido al verbo. Existe también evidencia de que los niños con TEL omiten otros morfemas verbales, como, por ejemplo, el morfema

de la tercera persona en singular -s. En otras palabras, Rice et al. (1995) postulan que los niños con TEL utilizan las formas infinitivas del verbo más tiempo de lo que se observa en la población con DT. Una pregunta clave para esta hipótesis es ¿por qué generan dificultades estos morfemas para los niños con TEL?

La respuesta a esta pregunta consiste en las características superficiales de la flexión gramatical. Es decir, estas partículas suelen ser de corta duración, lo cual plantea un desafío para el sistema de procesamiento. Sin embargo, algunos investigadores consideran que, en otros idiomas con la característica del sujeto nulo, como el español, no se observa el uso del infinitivo en lugar de las flexiones verbales específicas (Bedore y Leonard, 2001; Wexler, 1998).

2.7.1.3 Hipótesis de la ceguera de rasgos

Gopnik (1990a, 1990b) propone la hipótesis de la ceguera de rasgos (*feature blindness*) o la hipótesis de la característica faltante (*missing feature hypothesis*), basándose en el caso de un niño con retraso del lenguaje que, a juicio de la autora, no presentaba características semántico-sintácticas en su lenguaje. De esta manera, Gopnik (1990a) afirma que los problemas observados en este niño no son de la misma naturaleza que de los otros niños diagnosticados con TEL. La idea principal de esta teoría es que la población con TEL no es capaz de utilizar las características gramaticales que se expresan a través de los morfemas. Así, los rasgos morfológicos de tiempo, persona o número no se incluyen en el sistema cognitivo de estos niños. Más adelante, Gopnik y Crago (1991), tras estudiar una familia inglesa que presentaba trastornos del lenguaje en sus tres generaciones, proponen una modificación de la hipótesis: los niños con TEL tienen más dificultades con las reglas gramaticales y no con morfemas. De hecho, los niños aprenden de la misma manera la formación de verbos regulares e irregulares. Esta teoría se apoya en las diferencias observadas en diversas investigaciones en el uso de tiempos en pretérito por parte de los niños con TEL. En concreto, estos niños tienen menos dificultades con los verbos irregulares que con los regulares.

Sin embargo, precisamente este último punto que acabamos de presentar es el que más críticas ha recibido. Por ejemplo, Bishop (1994) demostró que las sustituciones de las formas verbales no marcadas por las formas marcadas ocurren tanto con los verbos regulares como con los irregulares. Por otro lado, el tiempo verbal pasado está afectado en ambos tipos de verbos (Gopnik, 1994; Ullman y Gopnik, 1994). Además, otra

inconsistencia fundamental con esta hipótesis tiene que ver con la producción de sobregeneralizaciones. Bishop (1994), Leonard (1994) y Leonard et al. (1992a, 1993) encontraron que los errores morfológicos de sobregeneralización son típicos en el lenguaje de los niños con TEL. Incluso los miembros de familia estudiada por Gopnik y Grago (1991), que inspiró la formulación de la hipótesis, presentaban este tipo de errores (Vargha-Khadem et al., 1995).

2.7.1.4 Hipótesis del déficit representacional de relaciones de dependencia

Esta teoría (*representational deficit for dependent relations*), propuesta por van der Lely (1996, 1997, 1998), supone que las dificultades de los niños con TEL gramatical toman su origen en las deficiencias en el sistema sintáctico computacional. Según la investigadora, los niños afectados por TEL no consiguen llevar a cabo las operaciones de relacionar los elementos lingüísticos con el dominio sintáctico correcto. Como afirma esta hipótesis, la comprensión del lenguaje implica saber establecer una correspondencia entre los roles temáticos y sintácticos. El rol temático de un sintagma nominal depende de una combinación de las características léxicas del verbo y las relaciones entre el verbo y nombre. Así, cuando existen suficientes indicadores semánticos y pragmáticos para establecer estas correspondencias, los niños con TEL no muestran dificultades para comprender las frases, pero cuando se tienen que guiar por las relaciones sintácticas en una oración, tienen problemas. Por ejemplo, las oraciones reversibles, como “el gato persigue al perro”, producen complicaciones para los niños con TEL, dado que los indicadores semánticos no son suficientes para asignar correctamente el rol temático de sujeto y objeto. Más adelante, van der Lely (2005) y van der Lely et al. (2004) han expandido la teoría y la han llamado la hipótesis de complejidad gramatical computacional (*Computational Grammatical Complexity*). Según esta versión, los niños con TEL tienen problemas en la representación de estructuras que requiere una organización jerárquica, explicando así las dificultades en el dominio fonológico, sintáctico y morfológico.

2.7.2 Limitación de procesamiento

La búsqueda de los mecanismos cognitivos subyacentes en el TEL ha resultado en varias propuestas de diferentes hipótesis explicativas del origen del trastorno. En

contraste con las teorías que explican el TEL como consecuencia de problemas de dominio específico, los autores de las teorías cognitivas consideran que las limitaciones lingüísticas en el TEL se deben a los problemas consecutivos del procesamiento cognitivo.

Se han propuesto varias hipótesis que afirman que los problemas en el TEL gramatical son consecuencias de la limitación general o la limitación en algún mecanismo específico de procesamiento. Entre ellas, examinamos la hipótesis del enlentecimiento general (Kail, 1994), dificultades con la memoria de trabajo (Gathercole y Baddeley, 1990), limitaciones en el procesamiento fonológico (Leonard et al., 1992b), déficits procedimentales (Ullman y Pierpont, 2005) y problemas con el procesamiento temporal auditivo (Tallal y Piercy, 1973).

2.7.2.1 Hipótesis del enlentecimiento general

Según la hipótesis propuesta por Kail (1994), los niños y niñas con TEL responden con menos rapidez en comparación con niños con DT en todas las tareas del procesamiento. La idea se basa en que cualquier tipo de tarea incluye una o más operaciones, por ejemplo, percibir un estímulo, interpretarlo y/o responder. Montgomery (2005) considera que los niños con TEL pueden tener la dificultad con la velocidad del acceso al léxico y la integración y no con la velocidad del procesamiento acústico. Los resultados de su estudio demostraron que el tiempo de reacción de los niños mayores con TEL es más bajo que el de los niños más jóvenes con DT. Miller et al. (2001), en un estudio llevado a cabo con niños de 9 años, han empleado diferentes tipos de tareas lingüísticas y no lingüísticas. Los resultados han demostrado que los niños con TEL eran un 14% más lentos que los niños con DT. Sin embargo, el resultado de un tercio de los niños con TEL era similar al de los niños con DT, por lo cual, no todos los niños con TEL presentan el enlentecimiento general. Miller et al. (2006) han estudiado a los mismos niños 5 años después. La investigación ha demostrado que los niños con TEL seguían siendo más lentos en el dominio lingüístico y no lingüístico, mientras que un tercio de los niños con TEL no presentaron el enlentecimiento general. Conforme con Girbau (2017a), actualmente las investigaciones con niños hispanohablantes apoyan la teoría del enlentecimiento general. Así, Girbau (2017b) señala que los niños hispanohablantes de entre 8 y 10 años diagnosticados con TEL tienen una velocidad más baja en la tarea de decisiones sobre la animación de dibujos. Leonard (2014) afirma que la evidencia de

que los niños tienen la velocidad más lenta del procesamiento que los niños de la misma edad con DT existe desde los años 60. El tiempo de reacción de los niños con TEL era significativamente más lento en las tareas de denominación (Leonard et al., 1983) y las tareas de detección visual (Kohnert y Windsor, 2004).

Benasich y Tallal (2002), tras encontrar diferencias significativas en un experimento de procesamiento auditivo consecutivo entre dos grupos de niños (en el primero no había historial del TEL y, en cambio, los familiares de los niños del segundo grupo sí presentaban casos del TEL), apoyan la idea de que el procesamiento auditivo rápido tiene un papel esencial en el desarrollo del lenguaje temprano.

2.7.2.2 La memoria de trabajo

Otra posible causa de las limitaciones del procesamiento subyace en la memoria de trabajo (MT). Las investigaciones de Gathercole y Baddeley (1990) y Mann y Liberman (1984) han demostrado que es posible que la memoria de trabajo esté directamente ligada a los aspectos importantes de adquisición del lenguaje, entre ellos, la adquisición del vocabulario o habilidades de lectura.

La memoria de trabajo se refiere a los procesos que almacenan una pequeña cantidad de información. Según Baddeley (2003), la memoria de trabajo es un sistema de capacidad limitada, sujeto a un controlador central y que incluye un circuito articulatorio (bucle fonológico) (Hincapié et al., 2007). Los niños con TEL tienden a tener dificultades en relación con la MT. La idea principal consiste en que los niños disponen de un sistema limitado de MT, por lo cual, a la hora de procesar las tareas grandes, el sistema se colapsa y consecuentemente se alteran las operaciones de almacenamiento temporal y procesamiento de información. El modelo inicial (véase la Figura 6) del funcionamiento de MT fue propuesto por Baddeley y Hitch en 1974 (en Baddeley, 2000) consta de:

- Un control ejecutivo.
- Un bucle fonológico.
- Un componente visoespacial.

No obstante, las investigaciones posteriores han comprobado que el bucle fonológico juega un papel importante en el aprendizaje de fonología a largo plazo. El esquema del modelo de MT se presenta a continuación en la Figura 6.

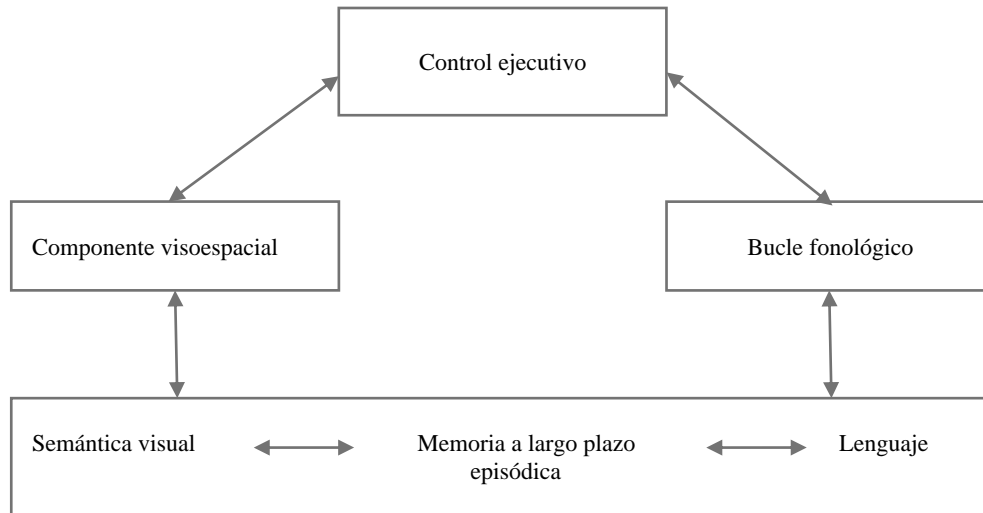


Figura 6. El modelo de funcionamiento de la memoria de trabajo (adaptado de Baddeley, 2000)

Las funciones de cada uno de los componentes de la MT son distintas. A pesar de que se desconoce qué función lleva a cabo el control ejecutivo, se supone que este regula el flujo de la información dentro de la MT. La función del lazo fonológico consiste en almacenar temporalmente la información lingüística limitada. Los estudios sobre la memoria de trabajo de los niños con DT han utilizado la repetición de pseudopalabras como método principal. Se ha demostrado que los niños no tenían dificultades en repetir las pseudopalabras de dos sílabas, pero aumentando el número de sílabas de los ítems, se observó un descenso en la precisión de repeticiones (Montgomery, 2004). Gathercole y Baddeley (1990) comprobaron que los niños con TEL tienen una dificultad considerable para repetir las pseudopalabras de 3 y 4 sílabas. Conforme con sus resultados, los niños con TEL presentan un déficit en la capacidad para almacenar y procesar de forma temporal la información en diferentes tareas lingüísticas. La mayor dificultad de los niños con TEL está relacionada con la memoria de trabajo fonológica. Según postulan las investigaciones, los niños con TEL de edad preescolar muestran resultados significativamente peores que los niños con desarrollo típico tanto en el funcionamiento de la memoria de trabajo como en otras funciones ejecutivas. La flexibilidad cognitiva, la planificación y el control emocional parecen madurar más tarde (Roello et al., 2015; Vissers et al., 2015; Vugs et al., 2014).

2.7.2.3 Hipótesis de superficie

Otra teoría que ha intentado explicar las dificultades experimentadas por los niños y niñas con TEL es la hipótesis de superficie (Leonard, 1989), que postula que los problemas gramaticales de los niños con TEL de habla inglesa pueden ser atribuidos a las características fonéticas y gramaticales de esta lengua. Las dificultades del uso de morfología, principalmente verbal, se deben a la breve duración de fonemas. Es decir, las sílabas no acentuadas se caracterizan por tener una duración breve, por lo tanto, algunas estructuras gramaticales (p.ej., la voz pasiva o el pasado simple) que se basan en los morfemas de breve duración, se encuentran afectadas (p.ej., *a girl was kissed by a boy; they walked in the room*) (Leonard, 1989). Algunos de los elementos gramaticales que contienen morfemas de duración breve son: la terminación -s de la tercera persona singular del presente, la terminación -ed de los verbos regulares del pasado, el posesivo 's, el verbo auxiliar *to be* 'ser/estar'. Puesto que la hipótesis de superficie está basada en las propiedades lingüísticas de la lengua inglesa, Leonard (1989) reconoce la necesidad de estudios interlingüísticos y señala que las lenguas que tienen una estructura morfológica similar al inglés poseerán un patrón parecido del trastorno, aunque el sistema fonológico sea diferente.

El segundo idioma más estudiado en términos del TEL es el italiano. En contraste con la lengua inglesa, el italiano es un idioma morfológicamente más rico: existen flexiones del género gramatical y número para nombres y adjetivos, los verbos se conjugan en relación con el tiempo, persona y número. Según los hallazgos que resume Leonard (2014), los niños italianos afectados por TEL tienen pocos problemas con las flexiones verbales y no muestran déficits con las flexiones nominales o adjetivales. No obstante, el mayor problema que tienen los niños italianos es el uso de determinantes y pronombres clíticos (Bortolini et al., 2006; Bottari et al., 1998). La teoría explica dichos problemas por la posición no acentuada de estas palabras, por lo cual, el nivel de percepción es baja. Leonard et al. (1987) afirman que los niños con TEL hablantes de italiano omiten el pronombre directo clítico (*lo*) con mayor frecuencia que los niños hablantes de inglés. Sin embargo, los resultados de algunos estudios no pueden explicarse en el marco de la hipótesis de superficie. Por ejemplo, Crago y Allen (1996) encontraron que un niño inuit con TEL omitía las flexiones multisilábicas y acentuadas.

2.7.2.4 Hipótesis de déficit procedimental

La hipótesis de déficit procedimental propuesta por Ullman y Pierpont (2005) es otra teoría que intenta comprender los problemas, tanto lingüísticos como no lingüísticos, en los individuos afectados por el TEL. En esta teoría el TEL se entiende como una limitación en el sistema de la memoria procedimental que subyace en el aprendizaje y en la ejecución de las habilidades motoras y cognitivas. Según Ullman (2001), el sistema de la memoria procedimental resulta importante para la adquisición de la sintaxis y fonología, mientras que el sistema de la memoria declarativa se relaciona con la adquisición de vocabulario y conocimiento semántico. Ullman y Pierpont (2005), por su parte, sugieren que el sistema de la memoria procedimental presenta alteraciones en los individuos diagnosticados con TEL, pero la memoria declarativa no está alterada. Por lo tanto, se observan dificultades en el desarrollo gramatical. Las estructuras del cerebro que constituyen el sistema procedimental participan asimismo en otras funciones, como, por ejemplo, la evocación de palabras y la memoria de trabajo. Por esta razón, para los niños con TEL resulta especialmente complicado realizar tareas de demanda excesiva para la memoria de trabajo, como el procesamiento de los estímulos presentados rápidamente, o de la evocación de palabras.

Bishop y Hsu (2015) estudiaron a 28 niños con TEL de entre 7 y 11 años y 28 niños con desarrollo típico igualados por niveles de comprensión gramatical y 20 niños igualados por edad cronológica. En este estudio, se utilizaron tareas de asociación de pares auditivo-visuales. Los resultados demostraron que los niños con TEL eran capaces de formar asociaciones entre estímulos no verbales auditivos y visuales y de recordarlas. En otra tarea, cuando se utilizaron estímulos verbales nuevos para los niños, el rendimiento fue peor que en el grupo igualado por la edad cronológica. En resumen, los hallazgos de esta investigación son coherentes con la hipótesis del déficit procedimental: la memoria declarativa está intacta en los niños con TEL (Perona Jara, 2015).

2.7.2.5 Hipótesis del déficit de procesamiento temporal auditivo

La hipótesis del déficit de procesamiento temporal auditivo postula que los niños con TEL tienen limitaciones en las tareas que requieren el procesamiento de estímulos auditivos breves o presentados rápidamente (Leonard et al., 1992b; Tallal y Piercy, 1973, 1974, 1975; Tallal y Stark, 1981). En esencia, la dificultad está en la incapacidad de

percibir, categorizar y procesar los sonidos. Estos déficits parecen conllevar problemas más serios, tanto lingüísticos como no lingüísticos. En el estudio de Tallal y Piercy (1973) los niños con TEL y los niños del grupo control tenían que indicar el orden en que se presentaban tonos acústicos, apretando uno de los botones. Se presentaron 4 tipos de tonos (1-1, 1-2, 2-1 y 2-2). Los resultados demuestran que los niños con TEL respondían correctamente cuando el intervalo entre estímulos era de 300 ms o más alto mientras que el porcentaje de respuestas correctas era menor cuando se empleaba el intervalo más corto. Los niños control respondían correctamente con el intervalo entre estímulos de 8 ms. Se observó el patrón semejante de resultados en la condición de igualdad o diferencia entre tonos. Los niños con TEL podían identificar el orden de presentación de los sonidos si el intervalo entre estímulos era lo suficientemente largo. La investigación de Wright et al. (1997) proporcionó hallazgos similares demostrando déficits en la producción en una tarea para detectar el tono breve presentado con un ruido por parte de niños con TEL.

Sin embargo, no todos los estudios apoyan la hipótesis del déficit de procesamiento temporal auditivo (Bishop et al., 1999). Los resultados de Helzer et al. (1996), Tomblin et al. (1995) y Sussman (1993) (en Bishop et al., 1999) demuestran que los niños con TEL, bajo ciertas condiciones experimentales, son capaces de captar los estímulos auditivos breves. En definitiva, el rendimiento en las tareas de procesamiento temporal auditivo de niños con TEL puede depender del método empleado en un estudio. Del mismo modo, las limitaciones de atención pueden provocar dichos déficits o la incapacidad de adaptarse a una tarea específica o aprendizaje lento de una tarea nueva. Las diferentes hipótesis sobre el origen de las dificultades lingüísticas en el TEL se resumen en la Tabla 3 a continuación.

Hipótesis y autores	Descripción
Teorías lingüísticas	
Hipótesis del déficit en la concordancia (Clahsen, 1989; Clahsen et al., 1997).	Los niños con TEL tienen problemas para establecer relaciones estructurales, por ejemplo, de la concordancia.
Hipótesis del período extendido del infinitivo opcional (Rice et al., 1995).	Los niños con TEL emplean la morfología verbal y, en su lugar, utilizan formas infinitas de los verbos.
Hipótesis de la ceguera de rasgos (Gopnik, 1990, Gopnik y Crago, 1991).	Los niños afectados por TEL, independientemente de su idioma materno, carecen de algunos componentes gramaticales como número, género, tiempo o aspecto verbal.
Hipótesis del déficit representacional de relaciones de dependencia (van der Lely, 1996, 1997, 1998).	El TEL se explica por el déficit en el sistema sintáctico computacional.
Teorías cognitivas	
Hipótesis de enlentecimiento general (Kail, 1994).	Debido a la velocidad del procesamiento reducida, los individuos con TEL presentan más limitaciones cuando tienen que procesar varias tareas.
Memoria de trabajo (Gathercole y Baddeley, 1990; Mann y Liberman, 1984).	Los problemas del TEL son debidos a las limitaciones en la memoria de trabajo, por lo cual los individuos con TEL presentan un déficit en la capacidad de almacenar y procesar la información en tareas lingüísticas.
Hipótesis de superficie (Leonard, 1989).	Las dificultades con la morfología en inglés en los niños con TEL pueden ser atribuidas a las características fonéticas de los morfemas gramaticales del inglés.
Hipótesis del déficit procedimental (Ullman y Pierpont, 2005).	Mal funcionamiento en el sistema procedimental, lo cual causa problemas gramaticales.
Hipótesis del déficit de procesamiento temporal auditivo (Tallal et al., 1973; Wright et al., 1997).	Los problemas del TEL se deben a la limitación en la percepción, categorización y procesamiento correcto de sonidos.

Tabla 3. Resumen de las hipótesis explicativas del origen del TEL

2.8 Recapitulación

En este capítulo nos hemos centrado en una descripción detallada del Trastorno Evolutivo del Lenguaje. En concreto, hemos reflexionado sobre la prevalencia del trastorno, su identificación y pronóstico. Como confirman los estudios interlingüísticos, se trata de un déficit frecuente y complejo de identificar, dada la heterogeneidad de dificultades que pueden experimentar los niños y niñas diagnosticados con TEL. Por otro lado, hemos descrito las principales características lingüísticas de esta población, focalizando nuestra discusión en las dificultades gramaticales que experimentan los niños hispano y rusohablantes. Otro aspecto importante con el que hemos cerrado el capítulo es la síntesis de los factores de riesgo de TEL y las diferentes teorías explicativas.

El siguiente capítulo presenta dos aspectos relevantes para este estudio. En primer lugar, una descripción detallada de los sistemas del género gramatical en español y en ruso. Se subraya la importancia de las claves lingüísticas que ayudan a asignar el género gramatical. En segundo lugar, se exponen los hallazgos principales de los estudios previos centrados en la adquisición del género gramatical tanto desde el punto interlingüístico como, más específicamente, en español y en ruso.

CAPÍTULO III

El género gramatical en español y en ruso y su adquisición

3.1 Introducción

Como hemos discutido en el Capítulo I, la adquisición del lenguaje no se produce de la misma manera en todos los niños y niñas, existiendo una gran variabilidad individual en este proceso. La adquisición del género gramatical no es una excepción. Este capítulo tiene fundamentalmente dos objetivos: describir, desde el punto de vista teórico, los sistemas del género gramatical en español y en ruso y examinar los estudios previos acerca de la adquisición de esta característica lingüística.

En primer lugar, de manera resumida, se revisa el concepto del género gramatical (3.2) y se describen los sistemas del género gramatical en español y en ruso, centrándonos en diferentes fuentes de información que ayudan a los niños a asignar el género a los sustantivos que van aprendiendo a lo largo de su desarrollo lingüístico. Además, examinamos las diferencias y semejanzas principales entre las dos lenguas con el objetivo de conocer cuál de las dos tiene un sistema más transparente que facilitaría la adquisición del género gramatical. El apartado (3.3) introduce brevemente los estudios sobre el procesamiento del género por parte de los adultos, lo que nos permite enfatizar la importancia de las claves al género gramatical presentes en una lengua. A partir del apartado (3.4) entramos de lleno a la revisión de los estudios centrados en la adquisición del género gramatical, en primer lugar, desde una perspectiva interlingüística. Seguidamente, se analizan las investigaciones llevadas a cabo con niños hispanohablantes (3.5) y con los rusohablantes (3.6). Por último, presentamos los resultados de aquellos estudios que se realizaron con niños diagnosticados con TEL, tanto desde el punto de vista interlingüístico, como en las lenguas de nuestro interés (3.7). El capítulo concluye con un resumen (3.8).

3.2 ¿Qué es el género gramatical?

Con el propósito de alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto para esta investigación, además de una descripción detallada del trastorno con el que estamos trabajando, necesitamos conocer el fenómeno lingüístico objeto del presente estudio, así como sus características específicas en cada lengua en cuestión. De esta manera, a continuación, describimos detalladamente qué es el género gramatical.

Según la definición de la RAE y ASALE (2010), “el género es una propiedad gramatical de los sustantivos y de algunos nombres que incide en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores y los adjetivos o los participios”. Hockett (1958, p. 231), en la misma línea, define el género gramatical como “...*classes of nouns reflected in the behaviour of associated words*”. Las lenguas presentan una gran variación en los sistemas del género gramatical. Así, algunos idiomas carecen de esta característica gramatical (p.ej., chino). Según los datos disponibles en *The World Atlas of Language Structures Online*, 145 lenguas (de 257) no disponen del género gramatical (Corbett, 2013a). Por otro lado, existen idiomas que clasifican los nombres en 19 clases (p.ej., kujamaat jóola, hablada en Senegal) o en 25 (p.ej., gombe fula, hablada en África Occidental) (Aranoff y Fudeman, 2005). No obstante, en la mayoría de las lenguas indoeuropeas, que son de nuestro interés, hay entre dos y tres clases de sustantivos. Conforme con Escandell-Vidal (2018), dos rasgos principales del género gramatical son: i) los rasgos inherentes que son aquellas características de las palabras (sustantivos y pronombres) que exigen la concordancia en otras; ii) los rasgos dependientes que son características que se manifiestan en otras clases de palabras (que no sean sustantivos y pronombres) a partir de la concordancia (véase la Figura 7).

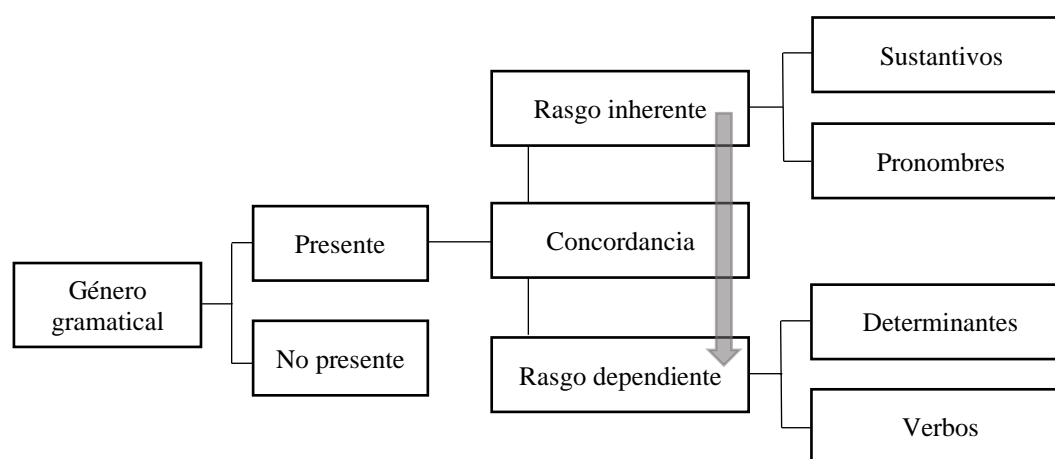


Figura 7. El género gramatical y sus características (adaptado de Escandell-Vidal (2018))

El género, además, es una forma de expresión de relaciones de dependencia sintáctica y, de hecho, según Corbett (2013a), para determinar si un idioma tiene el sistema del género, es necesario examinar la correlación de las palabras con otros elementos de una oración: “*two nouns are in the same gender provided that, however we change the environment (treating both the same), then both will take the same agreements*”.

A la vista de las diferencias existentes en los sistemas del género gramatical, ha surgido la siguiente pregunta: ¿qué factores determinan la asignación del género gramatical? o ¿cuál es la base de esta característica lingüística? En algunas lenguas, por ejemplo, en las algonquinas, la distinción básica se fundamenta en el carácter animado/no animado, mientras que en las lenguas dravídicas parece que es el carácter humano/no humano que determina el género. Otro ejemplo de un sistema del género gramatical complejo presenta el manambu (hablado en Papúa Nueva Guinea). En esta lengua, el género masculino se asigna a los varones y también a los objetos largos y grandes, mientras que el femenino se les atribuye a las mujeres y a los objetos redondos y pequeños (Aikhenvald, 2016). De modo que puede surgir un conflicto del criterio predominante en el proceso de asignación del género: una mujer grande puede recibir género masculino y un varón gordo puede ser asignado el femenino. Esta asignación, a su vez, se considera peyorativa, lo que supone que hay una jerarquía en la que el sexo biológico es predominante (Corbett, 1991; Escandell-Vidal, 2018).

El sexo biológico, la distinción entre mujeres y hombres o *el criterio semántico*, pues, es la base del género gramatical en las lenguas europeas, incluidas la lengua española y rusa (Corbett, 2013b). De esta manera, según Corbett (1991), aplicando el criterio semántico a los sustantivos animados, se puede decir con seguridad que un sustantivo es masculino cuando denota a un hombre, mientras que cuando nombra a una mujer es femenino. El criterio semántico no es válido para sustantivos inanimados, puesto que no se trata de un hombre o de una mujer. La pregunta que surge a partir de aquí es ¿cómo se asigna el género gramatical a los sustantivos inanimados?

De manera general, la asignación del género gramatical a los sustantivos que designan objetos inanimados se produce de manera arbitraria (Harris, 1991; Hockett, 1958). En este caso, pues, existe una correlación entre el género asignado y la forma morfológica del sustantivo, por ejemplo, en español los sustantivos femeninos tienden a tener la terminación -a, por lo que se trata del *criterio formal*. A continuación, nos centramos en los sistemas del género gramatical en español (3.2.1) y en ruso (3.2.2), en

los criterios que utilizan ambas lenguas para asignar el género gramatical, así como en el fenómeno de concordancia.

3.2.1 El género gramatical en español

En español todos los sustantivos son masculinos o femeninos (Harris, 1991). Durante el proceso de evolución del latín al español actual, el género neutro, como una característica propia del sustantivo, ha desaparecido. Según afirma Penny (2014), la redistribución de los sustantivos que tenían asignado el neutro se llevó a cabo siguiendo el siguiente criterio: si el sustantivo terminaba en una vocal se incluía en el grupo de sustantivos masculinos, mientras que aquellos que evolucionaban desde su forma plural (terminados en -a) adquirirían el género femenino. Los sustantivos latinos que tenían la terminación -us, pasaron a ser masculinos en español (p.ej., *tempus* – tiempo). Asimismo, una serie de sustantivos neutros con la terminación en -a, se han convertido en sustantivos femeninos en español. Por ejemplo, *ligna* – leña, *horta* – huerta. Es cierto que el neutro permanece en algunas formas del español actual. Por ejemplo, en el caso cuando un adjetivo se nominaliza, lo acompaña la forma neutra “lo”, como en “lo bueno” o “lo malo”. Del mismo modo, algunos pronombres tienen la forma neutra (p.ej., ello, aquello, esto, etc.).

Frecuentemente, el masculino se considera el género por defecto (Harris, 1991; Roca, 1989). Observemos el ejemplo (3) en el que “nadie” es el sujeto que requiere la concordancia con el adjetivo “malo” en masculino (Roca, 1989, p. 14). Igualmente observamos el uso del masculino por defecto en la concordancia entre el pronombre neutro y cualquier predicado, dado que los adjetivos predicados no tienen formas neutras (véase el ejemplo 4).

(3) Para él, nadie es malo.

(4) Aquello fue maravilloso.

La distribución del masculino y femenino en español no es completamente igual: aproximadamente un 52% de los sustantivos son masculinos y un 45% son femeninos (Bull, 1965)⁸. En general, se pueden distinguir dos grupos de sustantivos: animados e

⁸ La discrepancia consistente en el 3% hace referencia a los sustantivos que pueden ser tanto femeninos como masculinos (Clegg, 2010).

inanimados (Corbett, 1991). En los siguientes apartados nos ocupamos de explorar los diferentes criterios en los que se basa la asignación del género gramatical en español.

3.2.1.1 Criterio semántico en español

El criterio semántico supone la distinción entre las mujeres y los hombres, es decir, hace referencia al sexo biológico. Por lo tanto, es un criterio que solo se puede aplicar a los sustantivos animados, los que denotan a los seres humanos y animales. En español, los nombres animados que se refieren a personas normalmente tienen dos formas (una masculina y una femenina) con la misma raíz: tío/tía, hermano/hermana, abuelo/abuela.

Conforme con Harris (1991, p. 38-39), en español podemos distinguir varios grupos de sustantivos animados según sus características formales:

- 1) Sustantivos que tienen una forma masculina y otra femenina (p.ej., muchacho y muchacha’).
- 2) Sustantivos que no tienen un marcador del género (p.ej., estudiante o joven).
- 3) Sustantivos que tienen un marcador masculino, pero se apareja con uno femenino (p.ej., profesor y profes(ora)).
- 4) Sustantivos masculinos y femeninos que se relacionan a través de un sufijo derivacional (p.ej., duque y duquesa).
- 5) Sustantivos que presentan el marcador -a, pero pueden ser tanto masculinos como femeninos (p.ej., artista o coleccionista).

Algunos de los nombres mencionados anteriormente tienen una única forma para indicar a los referentes de diferente sexo, por ejemplo, artista. De modo que, la concordancia que exige este sustantivo dependerá del sexo biológico del referente, como se puede observar en los ejemplos (5) y (6) a continuación.

- (5) Marta es una artista conocida.
- (6) Javier es un artista famoso.

Respecto a los sustantivos que designan a animales, en la mayoría de los casos la asignación del género gramatical es arbitraria y sirve para designar a ambos sexos, como se puede ver en el ejemplo (7). Por otro lado, existen formas masculinas y femeninas que

se relacionan a través del sufijo derivacional o suplección (7b). Finalmente, en muy pocas instancias los nombres de animales tienen dos formas de la misma raíz y con variación de terminaciones, como en el caso de sustantivos que designan a personas (7c) (Harris, 1991; Smith et al., 2003).

(7)	Masculino	Femenino
a.	erizo	*eriza
	*foco	foca
b.	gallo	gallina
c.	perro	perra

En definitiva, cuando se trata de un sustantivo animado, en términos generales, nos fiamos del criterio semántico para asignar el género gramatical. Lo cual no siempre ocurre cuando establecemos la concordancia con estos nombres. Las cuestiones relativas a la concordancia se cubren en el apartado 3.2.3 del presente capítulo. A continuación, se describen los criterios de asignación del género gramatical en los sustantivos inanimados.

3.2.1.2 Criterio formal en español

El género de los sustantivos inanimados se asigna de manera arbitraria y no tiene correlación directa ni con el significado ni con la forma del sustantivo. Por ejemplo, consideremos los siguientes nombres: “domicilio” y “residencia” o “libro” y “libra”. En el primer caso, el significado es semejante y la forma fonológica es diferente, mientras que en el segundo caso ocurre lo contrario, la forma fonológica es similar pero el significado es distinto (Harris, 1991).

No obstante, en la mayoría de los sustantivos inanimados se observa una tendencia de correlación entre la forma fonológica y el género gramatical. En concreto, los sustantivos masculinos suelen tener la terminación -o, mientras que los sustantivos femeninos terminan en -a (Anderson, 1961). Por lo tanto, dichos sustantivos se consideran “transparentes” o “morfológicamente marcados”, debido a que proporcionan información relevante sobre el género gramatical de una palabra. Las terminaciones transparentes de los sustantivos son unas claves lingüísticas relevantes que pueden ayudar a un hablante a asignar correctamente el género gramatical. En este caso, se trata de la clave, o la información, morfofonológica.

Por otro lado, en español existen sustantivos que no proporcionan una clave morfofonológica al género gramatical, puesto que la terminación de estos nombres no es informativa (p.ej., -e, consonante). Estos sustantivos, por consiguiente, se denominan “opacos” o “morfológicamente no marcados”, puesto que pueden ser tanto femeninos (p.ej., fuente, razón) como masculinos (p.ej., puente, sillón) (Anderson, 1961; Harris, 1991). Bull (1965) ha estudiado la correlación entre la terminación de un sustantivo y su género gramatical correspondiente y ha concluido que los sustantivos que terminan en -a, -d, -ción, -sis o -itis en un 98% de los casos pertenecen al género femenino. Mientras que los nombres que tienen la terminación -o, -l, -r, -n, -s en un 96% de ocurrencias pertenecen al género masculino. Posteriormente, estos resultados han sido revisados y actualizados por otros investigadores (Bergen, 1978, Teschner y Russel, 1984) que han añadido nueva información sobre la coocurrencia de una terminación del sustantivo en relación con uno de los géneros gramaticales. Por ejemplo, las terminaciones -umbre, -ie y -z se asocian frecuentemente con el género femenino y las del origen griego (-ma, -ta) se asocian con el masculino.

Además de la existencia de los sustantivos opacos que pueden pertenecer o al femenino o al masculino, hay un porcentaje de nombres cuya terminación “transparente” -a/-o no corresponde al género femenino o masculino, siendo excepciones estos sustantivos. Así, por ejemplo, la palabra “mano”, a pesar de tener la terminación masculina -o y ser formalmente masculina, pertenece al grupo de sustantivos femeninos. Los sustantivos comunes en cuanto al género que se emplean para nombrar a personas de ambos sexos, por ejemplo, artista (Ogneva, 2020a), también pueden asignarse los dos géneros, dependiendo del sexo del referente. En la Tabla 4, resumimos la información principal sobre la clave morfofonológica, en concreto, sus terminaciones típicas en femenino y masculino y las principales excepciones.

Femenino		
Clave morfofonológica	La terminación	Principales excepciones
	-a	día, mapa, planeta, tema
	-ción, -sión, -ión	avión, camión
	-dad, -tad, -tud	
	-dez	
	-ed	césped
	-ie	pie
	-itis	
	-iz	lápiz, tapiz
	-sis	análisis, énfasis, paréntesis
	-umbre	

Masculino		
Clave morfofonológica	-o	mano, foto, moto
	-e	ave, calle, carne, clase, llave, mente, tarde
	-i	bici, metrópoli
	-l	cárcel, catedral, miel, piel
	-r	coliflor, flor
	-u	tribu
	-y	ley

Tabla 4. La clave morfofonológica de los nombres femeninos y masculinos en español y sus principales excepciones (adaptado de Smith et al., 2003)

Como se ha observado anteriormente, el criterio morfológico no es completamente fiable para poder asignar o predecir el género gramatical de un sustantivo, puesto que existen las terminaciones opacas y las excepciones en la regla para los sustantivos transparentes (Arias-Trejo et al., 2013). Además del criterio morfofonológico, para establecer el género gramatical en español es posible fijarse en la información proporcionada por el determinante, es decir, en este caso estamos hablando del criterio sintáctico.

En una oración en español, los artículos determinados e indeterminados normalmente preceden al sustantivo. Por lo cual, los nombres que se acompañan por el artículo determinado “la” o indeterminado “una” son femeninos, y los que se preceden por el artículo determinado “el” o el indeterminado “un” son masculinos. Arias-Trejo et al. (2013) afirman que la combinación del artículo determinado “la” y la terminación -a en los sustantivos femeninos sirven como acelerador de acceso a la información sobre el género gramatical, por el contrario, para los sustantivos masculinos no existe ese tipo de aceleración. Los artículos definidos e indefinidos se resumen en la Tabla 5.

	Definido		Indefinido	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Singular	el	la	un	una
Plural	los	las	unos	unas

Tabla 5. Los artículos definidos e indefinidos en español

Como ya se ha señalado, aunque se correlaciona la terminación y el género del sustantivo, un hablante nativo no puede guiarse completamente por la terminación, dado que la correlación no es total. Por ejemplo, una persona nativa de español sabe que el género gramatical de la palabra “balón” es masculino, mientras que el nombre “razón” es femenino. Pero ¿cómo lo aprenden los niños? Hipotéticamente, si los niños recibiesen en su input el sustantivo “balón” sin contexto ninguno, podrían asignarle tanto el género

masculino como el femenino. De aquí, podrían establecer la concordancia entre el sustantivo “balón” y el adjetivo “blanco” de forma correcta “balón blanco” o de forma incorrecta “*balón blanca” (véase la Figura 8). Sin embargo, los niños aprenden los sustantivos en un contexto gramatical determinado, por lo cual, una estructura como “mira el balón blanco” es más informativa y ayuda a los niños a extraer el género gramatical de la palabra.



Figura 8. Posibles formas de asignar el género gramatical a un sustantivo opaco

Es importante subrayar que los estudios enfocados en el procesamiento del género gramatical, de los que hablaremos más detalladamente en el próximo apartado, demuestran que el sistema neurocognitivo del ser humano muestra sensibilidad a las claves lingüísticas del género gramatical. Así, se observó que el tiempo de reacción es más rápido y el nivel de precisión de respuestas es mayor en la tarea de decisión del género gramatical en español para los sustantivos transparentes que para los opacos. Caffarra y Barber (2015) y Caffarra et al. (2015), tras estudiar a los hablantes nativos de español e italiano utilizando el método de potenciales evocados, afirman que el sistema neurocognitivo detecta las claves formales del género gramatical en la etapa temprana del procesamiento y, posiblemente, esta detección de las claves forma parte del proceso de reconocimiento de palabras. Además, un estudio con hablantes nativos de portugués, una lengua que tiene un sistema del género gramatical semejante al castellano, demostró que el sistema neurocognitivo detecta más rápidamente la falta de concordancia con los sustantivos transparentes (p.ej., *roupa_F bonito_(M) en lugar de roupa_F bonita_(F)) que con los opacos (p.ej., *noite_F estrelado_(M) en vez de noite_F estrelada_F) (Alencar de Resende et al., 2018).

Por otro lado, hemos de mencionar que el criterio sintáctico en algunas ocasiones puede provocar los errores de concordancia. Precisamente, cuando una palabra empieza por una /a/ tónica, tanto los artículos definidos e indefinidos (la, una) como otros determinantes que terminan en -a (ninguna, alguna), se cambian por un determinante

masculino para evitar pronunciar los dos sonidos -a seguidos (p.ej., el agua). En esta regla, sin embargo, hay unas excepciones, según indican García et al. (2004):

- 1) Los nombres de las letras que comienzan por h- o por -a: la hache, la a.
- 2) Los nombres propios de personas que empiezan por -a tónica: la Ángela, la África.
- 3) Las abreviaciones que empiezan por -a: la AESLA.
- 4) Los sustantivos que hacen referencia a la persona y se distingue el sexo: el/la árabe.

Así, por ejemplo, un estudio llevado a cabo por Eddington y Hualde (2008) refleja que los hablantes de español, debido a la incongruencia existente entre la forma masculina del artículo y el género gramatical femenino del sustantivo, se confunden a veces, lo que lleva a errores en concordancia del género gramatical entre el sustantivo y el determinante prenominal. Por ejemplo, *mucho hambre en vez de mucha hambre. Observemos un ejemplo de Eddington y Hualde (2008, p. 4). Se puede ver que, por la influencia de la forma masculina del artículo, el modificador prenominal “todo” aparece en masculino en vez de tener una forma femenina como en (8b), pero el adjetivo posnominal “fría” concuerda correctamente con el género inherente del sustantivo.

- (8) a. Echa *todo* el agua fría en el barreño
 en lugar de
 b. Echa *toda* el agua fría en el barreño

Este tipo de error se ha comprobado también en un estudio de clasificación de los instrumentos musicales según su género asociativo (Incera et al., 2018). Conforme con los resultados, los hablantes de español cuando tenían que elegir el género para la palabra “arpa”, la clasificaban como una palabra masculina. Los autores consideran que esto se debe a que un hablante nativo de español piensa en el artículo “el” que acompaña a este sustantivo.

Siguiendo a Pérez-Pereira (1991), en español hay tres posibles claves para establecer el género gramatical de una palabra. Por un lado, tenemos la clave semántica que se extrae del sexo biológico del referente y, por otro lado, la clave morfofonológica, que está en la terminación de los sustantivos. Finalmente, la clave sintáctica, que se

proporciona por el determinante que acompaña al sustantivo. En la Tabla 6 presentamos algunos ejemplos de claves lingüísticas y extralingüísticas.

Clave	Ejemplo
La clave semántica	Dos mujeres
La clave morfológica	Dos mochilas
La clave sintáctica	El calcetín

Tabla 6. Ejemplos de las claves lingüísticas en español (adaptado de Pérez-Pereira, 1991)

En definitiva, hay tres posibles vías mediante las que podemos predecir el género gramatical de un sustantivo en español. En primer lugar, si se trata de un sustantivo animado que designa a una persona o a un animal, utilizamos la clave semántica, es decir, el sexo biológico del referente. En segundo lugar, cuando se trata de un sustantivo inanimado transparente, utilizamos la terminación de este para identificar el género gramatical. Finalmente, en el caso de los sustantivos opacos, la información sobre el género proviene del determinante que acompaña al sustantivo. Conforme con las investigaciones previas, el género gramatical no puede ser extraído de forma fiable de tan solo una fuente de información. En algunos casos ninguna clave proporciona la información sobre el género gramatical (p.ej., tres sartenes enormes). Por lo tanto, cuanta más información tengamos, mejor podemos identificar el género gramatical (Arias-Trejo et al., 2013; Pérez-Pereira, 1991).

En resumen, durante el proceso de adquisición de su primera lengua, los niños tienen que aprender a extraer diferentes claves lingüísticas y extralingüísticas para poder utilizarlas en la asignación del género gramatical a cada nueva palabra que van adquiriendo y, además, para poder establecer la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo.

3.2.2 El género gramatical en ruso

En ruso el sistema del género gramatical está compuesto por tres géneros: masculino, femenino y neutro. Los géneros no se distribuyen de manera igual, es decir, los sustantivos masculinos constituyen aproximadamente 46% de todo el lexicón ruso, 41% son sustantivos femeninos y solo un 13% son sustantivos neutros (Corbett, 1991).

Sin embargo, un estudio reciente basado en el análisis de corpus ha demostrado una distribución distinta, aún menos igualitaria. En concreto, 47,6% de los sustantivos son masculinos, 34,1% son femeninos y 18,4% son neutros (Slioussar y Samojlova, 2015). El masculino se manifiesta como el género por defecto, dado que es el más frecuente, y se utiliza para referirse a grupos mixtos de referentes (i.e., el masculino genérico) y también en los casos cuando el sexo biológico del referente es desconocido o no está claro (Corbett, 2006). Conviene recordar que, del mismo modo que en español, los sustantivos rusos se agrupan en animados e inanimados. Por lo tanto, los criterios que rigen la asignación y la concordancia de cada tipo de sustantivos son diferentes.

3.2.2.1 Criterio semántico en ruso

Conforme con Corbett (1991), si un sustantivo hace referencia a un ser humano o animal y se puede distinguir el sexo del referente, se aplica el criterio semántico a la hora de asignar el género gramatical a este sustantivo. De esta manera, cuando un sustantivo hace referencia a un hombre, se le asigna el género gramatical masculino, mientras que, si alude a una mujer, obtiene el género gramatical femenino. Algunos sustantivos tienen tanto la forma masculina como la femenina, partiendo de la misma raíz. Por ejemplo, *suprug_M / suprug_F* ‘cónyuge’, *vnuk_M / vnučka_F* ‘nieto/nieta’, *prepodavatel’_M / prepodavatel’nitsa_F* ‘profesor/profesora’. Sin embargo, la mayoría de los sustantivos que indican personas o animales tienen la raíz distinta: *otec_M / mat’_F* ‘padre / madre’, *deduška_M / babuška_F* ‘abuelo/abuela’, *pjos_M / sobaka_F* ‘perro / perra’.

Desde el punto de vista del criterio semántico, esto podría significar que al resto de los sustantivos se les asignaría el neutro. No obstante, como veremos a continuación, no se sigue este patrón. De hecho, estos sustantivos que no designan a un ser vivo, también llamados “residuo semántico”, se distribuyen en los tres grupos del género gramatical. De forma resumida (Tabla 7), como indica Corbett (1991), es una situación común en las lenguas indoeuropeas.

Género gramatical	Criterio	Ejemplo de residuo semántico	
		en ruso	en español
masculino	sexo biológico masculino + residuo	<i>dom</i> ‘casa’	coche
femenino	sexo biológico femenino + residuo	<i>mašina</i> ‘coche’	ventana
neutro	residuo	<i>utro</i> ‘mañana’	-

Tabla 7. El criterio semántico del género gramatical en español y en ruso (adaptado de Corbett, 1991)

Según Corbett (1991), aplicando el criterio semántico, se puede predecir con seguridad que un sustantivo es masculino cuando denota a un hombre, mientras que cuando nombra a una mujer es femenino. No obstante, tanto en español como en ruso existen sustantivos híbridos que tienen la forma femenina o masculina, pero hacen referencia tanto a un hombre como a una mujer. Algunos sustantivos animados, en concreto, los del género común e híbridos, tienen una única forma para nombrar a referentes de ambos sexos. Entre estos sustantivos se encuentran tales como *vrač* ‘médico’, *professor* ‘profesor’, *model* ‘modelo’. Por otro lado, la palabra *papa* ‘papá’ en ruso tiene la forma fonológica femenina, pero denota a un hombre. Asimismo, los sustantivos de doble género no cambian la forma morfológica para indicar tanto a los hombres como a las mujeres (p.ej., cónyuge). Estos tipos de nombres pueden resultar ambiguos sin que se especifique el sexo de la persona o se establezca la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo. Así, pues, para identificar el género gramatical de un nombre híbrido o de doble género, los niños necesitan un contexto lingüístico en el que aparece esta frase.

3.2.2.2 Criterio formal en ruso

En lo que se refiere a los sustantivos inanimados, el criterio semántico no es aplicable, puesto que estos nombres no hacen referencia a un ser humano o a un animal. De esta manera, es el criterio formal el que rige la asignación y la concordancia en los sustantivos inanimados. En términos generales, los sustantivos que tienen la terminación en consonante son masculinos (p.ej., *stol*_M ‘mesa’), los que terminan en -a tónica son femeninos (p.ej., *nogá*_F ‘pierna’) y los que terminan en -o tónica son neutros (p.ej., *oknó*_N ‘ventana’). Por lo tanto, estos sustantivos se consideran “transparentes” o “morfológicamente marcados”, debido a que proporcionan una clave morfofonológica al género gramatical.

Otros sustantivos, por su parte, presentan una terminación ambigua, por lo que se consideran opacos. Entre ellos, se encuentran aquellos que terminan en el signo blando y así pueden ser tanto masculinos como femeninos (comparemos, por ejemplo, *den*’_M ‘día’ y *ten*’_F ‘sombra’). Estos sustantivos, como veremos en el apartado 3.4., se consideran problemáticos para la adquisición, durante la que el masculino se utiliza de forma sobregeneralizada (Ceitlin, 2005, 2009; Gvozdev, 1961). Además, otros sustantivos opacos son aquellos que terminan en una vocal átona. En ruso, existe proceso de

reducción de vocales durante el que las vocales /a/ y /o/, cuando están en una posición átona, se pronuncian como [ə], por ejemplo, *myl*[ə]_N ‘jabón’ y *korobk*[ə]_F ‘caja’.

Es necesario señalar que, según Corbett (1991), el sistema del género gramatical está relacionado con el sistema de declinaciones (i.e., el sistema de casos nominales), en el que existen cuatro paradigmas flexionales, cada uno de ellos que está marcado morfológicamente. De modo que los sustantivos de tipo I de declinación son masculinos, los de tipo II y III son femeninos y los de tipo IV son neutros. Por lo tanto, a partir de la forma del sustantivo en nominativo singular⁹, se puede predecir el género gramatical del mismo. Asimismo, en los casos opacos (p.ej., cuando los sustantivos terminan en el signo blando), se puede identificar el género gramatical adaptando la flexión correcta. Por ejemplo, *gus*’-u_(DAT.M) ‘pato’ y *rɨs*’-i_(DAT.F) ‘lince’.

Como se puede apreciar en la Tabla 8, existen ciertas diferencias en el paradigma de declinación de los sustantivos masculinos y femeninos animados e inanimados, en concreto, en el caso acusativo. Por ejemplo, *stul*-∅_(ACUS) ‘silla’ y *suprug*-a_(ACUS) ‘marido’. Del mismo modo, se observa un cierto nivel de sincretismo entre las formas masculinas y neutras (marcados en gris). Entendemos por sincretismo la relación que existe entre dos o más palabras en un paradigma que tiene diferentes características morfosintácticas, siendo idénticas en su forma (Matthews, 2007). Debido a que el masculino y el neutro coinciden en su forma en la mayoría de las declinaciones, es probable que los niños y niñas sobregeneralizan el género masculino y lo utilizan en lugar del neutro, dada la prevalencia del masculino en el input.

	I (inanimado)	I (animado)	II	III (inanimado)	III (animado)	IV
	<i>stul</i> ‘silla’	<i>suprug</i> _M ‘marido’	<i>ruk</i> _F ‘brazo’	<i>ten</i> ’ _F ‘sombra’	<i>rɨs</i> ’ _F ‘lince’	<i>vedron</i> ‘cubo’
NOM*	<i>stul</i> -∅	<i>suprug</i> -∅	<i>ruk</i> -a	<i>ten</i> ’-∅	<i>rɨs</i> ’-∅	<i>vedr</i> -o
ACUS	<i>stul</i> -∅	<i>suprug</i> -a	<i>ruk</i> -u	<i>ten</i> ’-∅	<i>rɨs</i> ’-i	<i>vedr</i> -o
GEN	<i>stul</i> -a	<i>suprug</i> -a	<i>ruk</i> -i	<i>ten</i> ’-i	<i>rɨs</i> ’-i	<i>vedr</i> -a
DAT	<i>stul</i> -u	<i>suprug</i> -u	<i>ruk</i> -e	<i>ten</i> ’-i	<i>rɨs</i> ’-i	<i>vedr</i> -u
INS	<i>stul</i> -om	<i>suprug</i> -om	<i>ruk</i> -oj	<i>ten</i> ’-u	<i>rɨs</i> ’-u	<i>vedr</i> -om
LOC	<i>stul</i> -e	<i>suprug</i> -e	<i>ruk</i> -e	<i>ten</i> ’-i	<i>rɨs</i> ’-i	<i>vedr</i> -e

Tabla 8. Los tipos de declinación en ruso. *NOM: nominativo, ACUS: acusativo, GEN: genitivo, DAT: dativo, INS: instrumental, LOC: locativo

⁹ El ruso no distingue los sustantivos en plural según su género gramatical.

En ruso, al contrario que en castellano, no existen determinantes obligatorios que preceden al nombre en una oración, es decir, los sustantivos se utilizan sin el determinante precedente, como se puede observar en el ejemplo (9a). Aun así, en muchas ocasiones, el sustantivo puede ir acompañado de un adjetivo marcado en el género gramatical (9b).

- (9) a. *smotri, mašina edet tam.*
 mira, coche_F va ahí
 ‘Mira, un coche va por ahí’.
- b. *smotri, kakaja mašina edet tam*
 mira, que_(F) coche_F va ahí
 ‘Mira qué coche va por ahí’.

De hecho, un estudio con niños que estaban aprendiendo checo, una lengua tipológicamente semejante al ruso en el sistema del género, demostró que los niños de 21-24 meses eran capaces de utilizar la clave lingüística disponible en el adjetivo para predecir el género gramatical del sustantivo al que acompaña (Smolík y Bláhová, 2018). A continuación, examinamos el fenómeno de concordancia en ambas lenguas del presente estudio.

3.2.3 Concordancia

La concordancia es un componente clave del género gramatical que se define como un proceso en el que las características de una categoría léxica (p.ej., sustantivo) se expresan en las características de otras categorías (p.ej., determinante, adjetivo) (Aronoff y Fudeman, 2005; Corbett, 2006). A continuación, nos centramos en los aspectos más importantes de este proceso en español y en ruso.

En primer lugar, veremos dos ejemplos de la lengua española. En el ejemplo (10a) y (10b) se observa que, dependiendo del género gramatical del sustantivo (abuelo/abuela), se modifican los artículos indefinidos (un/una), los adjetivos (viejo/vieja) y los participios (sentado/sentada).

- (10) a. Un abuelo viejo está sentado en la playa.
 b. Una abuela vieja está sentada en la playa.

Por otro lado, conforme con RAE y ASALE (2010), entre los ítems de concordancia se encuentran también los artículos definidos (el / la), los números ordinales (quinto / quinta), pronombres indefinidos (algún / alguna) y relativos (cuyo / cuya), etc. Es importante subrayar que casi todas las categorías mencionadas anteriormente (menos el número cardinal) se distinguen en cuanto al género tanto en singular como en plural. A pesar de que el género neutro no se asigna a los sustantivos, puede aparecer en frases nominales (p.ej., lo bueno) y en cuantificadores (p.ej., tanto, cuanto). Los sustantivos animados, los que designan a seres humanos y animales, normalmente tienen dos formas del género gramatical, tanto femenina como masculina, por ejemplo, tío / tía, gato / gata, etc. Los sustantivos inanimados solo tienen un único género determinado. Tanto los sustantivos animados como inanimados pueden adaptar una forma diminutiva con el sufijo masculino -ito o el femenino -ita, por ejemplo, gatito/gatita, casita, ventanita (Anderson, 1961; Harris, 1991).

En español, generalmente los ítems de concordancia siguen el criterio de la terminación -o para el género masculino y la terminación -a para el género femenino. Asimismo, como se verá en la tabla a continuación, algunos ítems de concordancia masculinos tienen la terminación -e o acaban en una consonante (p.ej., este, el cual). En la Tabla 9 se presentan los marcadores del género en los ítems de concordancia en español.

	Terminación		
	Masculino	Femenino	Neutro
Ítems de concordancia	-o -e -consonante	-a	-o
Adjetivos	Alto	Alta	-
Poseivos tónicos adjetivos	Mío Tuyo	Mía Tuya	-
Números cardinales	Uno	Una	-
Números ordinales	Segundo	Segunda	-
Demostrativos	Este Aquel	Esta Aquella	Esto Aquello
Reflexivos	Mí mismo	Mí misma	-
Indefinidos	Algún Poco Mucho	Alguna Poca Mucha	-
Interrogativos	Cuánto	Cuánta	-
Pronombres relativos	El cual El que Cuyo	La cual La que Cuya	Lo cual

Tabla 9. Marcadores de ítems de concordancia en español (adaptado de RAE y ASALE, 2010)

En segundo lugar, observamos unos ejemplos de la concordancia en la lengua rusa. En concreto, entre los sustantivos *kot_M* ‘gato’, *koška_F* ‘gata’ y *životnoje_N* ‘animal’ y los adjetivos y verbos en pretérito correspondientes. En caso del masculino, el adjetivo toma la terminación *-oj* (11a), en el neutro (11c), el adjetivo adapta la terminación *-oje* y el verbo en pretérito adapta la terminación *-o*, mientras que el sustantivo en femenino (11b) exige que el adjetivo tome la terminación *-aja* y el verbo adapte la terminación *-a*.

- (11) a. *Bol's-_{oj} kot ležal-Ø na divane.*
 grande_(M) gato_M tumbarse_(PRT.M) en sofá
 ‘Un gato grande estaba tumbado en el sofá.’
- b. *Bol's-_{aja} koška ležal-a na divane.*
 grande_(F) gata_F tumbaba_(PRT.F) en sofá
 ‘Una gata grande estaba tumbada en el sofá.’
- c. *Bol's-_{oje} životnoje ležal-o na divane.*
 grande_(N) animal_N tumbaba_(PRT.N) en sofá
 ‘Un animal grande estaba tumbado en el sofá’¹⁰.

Es importante subrayar que la distinción entre diferentes tipos del género gramatical solo se realiza cuando el sustantivo está en singular, dado que en plural los sustantivos masculinos y femeninos suelen tener las mismas terminaciones. Por ejemplo, *stol_M* ‘mesa’ – *stoly_{PLUR}* ‘mesas’, *papka_F* ‘carpeta’ *papki_{PLUR}* ‘carpetas’.

Siguiendo a Rodina (2008, p. 8) en ruso, las partes de la oración que tienen que estar en concordancia con el sustantivo son:

- 1) los adjetivos largos (*milyj* ‘lindo’) y cortos (*mil* ‘lindo’).
- 2) los participios (*sdelannyj* ‘hecho’).
- 3) los verbos en pretérito (*on sidel-Ø* ‘él estaba sentado’, *ona sidel-a* ‘ella estaba sentada’).
- 4) los pronombres personales (*on* ‘él’, *ona* ‘ella’, *ono* ‘ello’), relativos (*kakoj_(M)* ‘cuál’, *kakaja_(F)* ‘cuál’), posesivos (*moj_(M)* ‘mi’, *moja_(F)* ‘mi’) y demostrativos (*tot* ‘ese’, *ta* ‘esa’).
- 5) algunos numerales cardinales (*odin* ‘uno’, *odna* ‘una’, *dva_(M)* ‘dos’, *dve_(F)* ‘dos’) y todos los ordinales (*pervyj* ‘primero’, *pervaja* ‘primera’).

¹⁰ Las abreviaciones utilizadas en las glosas: PRT.M pretérito perfecto simple en forma masculina, PRT.F pretérito perfecto simple en forma femenina, PRT.N pretérito perfecto simple en forma neutra.

Asimismo, a pesar de que los pronombres personales *ja* ‘yo’ y *ty* ‘tú’ solo tienen una forma, se exige la concordancia a las formas que acompañan a estos pronombres. En los ejemplos a continuación se observa la concordancia entre el pronombre y el verbo que refleja el sexo del hablante (12) y del receptor (13) (Corbett, 1991, p. 128, Rodina, 2008).

- (12) a. *ja čital-Ø*. (hablante masculino)
 yo leer_(PRT.M)
 ‘yo leía.’
- b. *ja čital-a* (hablante femenino)
 yo leer_(PRT.F)
 ‘yo leía.’
- (13) a. *ty čital-Ø*. (receptor masculino)
 tú leer_(PRT.M)
 ‘tú leías.’
- b. *ty čital-a*. (receptor femenino)
 tú leer_(PRT.F)
 ‘tú leías.’

Como ya se ha indicado anteriormente, en ruso la concordancia afecta a varias categorías léxicas: adjetivos, pronombres, verbos, numerales y participios. Los cambios se ven reflejados por el medio de flexión gramatical (Rodina, 2008). Los marcadores flexionales que reflejan la concordancia entre los sustantivos masculinos, femeninos y neutros en el caso nominativo se pueden ver en la Tabla 10.

Género	Ítem de concordancia		
	Adjetivos cortos	Adjetivos largos	Pronombres demostrativos
	Verbos	Participios	
	Números cardinales	Números ordinales	
	Pronombres personales	Pronombres relativos	
	Pronombres posesivos		
Masculino	-ø <i>tvoj-ø</i> ‘tu _(POS.M) ’	-yj / -oj <i>drug-øj</i> ‘otro _(M) ’	-ot <i>et-ot</i> ‘este _(M) ’
Femenino	-a / -ja <i>tvoj-a</i> ‘tu _(POS.F) ’	-aja / -ija <i>drug-aja</i> ‘otra _(F) ’	-a <i>et-a</i> ‘esta _(F) ’
Neutro	-o / -jo / -je <i>tvoj-o</i> ‘tu _(POS.N) ’	-oje <i>drug-oje</i> ‘otro _(N) ’	-o <i>et-o</i> ‘esto _(N) ’

Tabla 10. Marcadores de concordancia de sustantivos masculinos, femeninos y neutros en el caso nominativo en ruso (adaptado de Corbett, 1991; Rodina, 2008)

Conforme con la definición de la concordancia, las características del ítem de concordancia tienen que coincidir con las características del ítem controlador (Corbett, 2006). Consideremos dos estructuras en el ejemplo (14a) en español y (14b) en ruso. En el (14a) observamos el género gramatical femenino en el adjetivo “blanca”, dado que está presente el sustantivo femenino “silla”. Se observa lo mismo en el ejemplo (14b) en el caso de sustantivos rusos: el adjetivo *novoje* ‘nuevo’ adapta el género gramatical neutro por la presencia del sustantivo neutro *pis’mo* ‘carta’.

- (14) a. silla_F blanca_(F).
 b. *ново-же пис’мо*.
 nuevo_(N) carta_N
 ‘Una carta nueva’.

Cuando tenemos que asignar el género gramatical a un sustantivo inanimado con una terminación transparente, utilizamos el criterio morfológico. De la misma manera, se surgen tres preguntas: i) ¿cómo establecemos la concordancia en los casos de sustantivos opacos o ambiguos?, ii) ¿cómo seleccionamos el criterio de asignación del género gramatical a los sustantivos animados, en los que los criterios morfológico y semántico a menudo se solapan?, iii) ¿qué criterio aplicamos en el caso de los sustantivos animados en los que existe un conflicto entre el criterio semántico y formal? A continuación, intentamos dar una breve respuesta a estas preguntas.

En primer lugar, consideremos los sustantivos opacos, cuya forma morfológica no nos proporciona suficiente información para poder establecer fácilmente la concordancia en el género gramatical. En español, en este grupo entran los sustantivos que terminan en –e o en consonante. Así, como ya hemos mencionado anteriormente, la única clave que se nos da en el caso de sustantivos opacos en español es el determinante que normalmente acompaña al sustantivo en una oración. De manera que, la concordancia siempre se basa en el criterio sintáctico, como se puede observar en el ejemplo (15).

- (15) las_(F) llaves pequeñas_(F)

Es importante subrayar que, cuando se trata de un hablante nativo de español que ya tiene guardada en su lexicón mental la información relativa al género gramatical de miles de palabras, el proceso de extracción del género gramatical puede suceder a través

de la memoria. Es decir, un hablante nativo probablemente no necesite emplear la clave sintáctica para establecer la concordancia con el sustantivo “llave” del ejemplo (15). No obstante, cuando un niño o una niña está aún aprendiendo palabras de su lengua nativa, sin ninguna clave lingüística disponible, la concordancia puede establecerse tanto en el femenino (llave pequeña) como en el masculino (*llave pequeño).

En ruso, los sustantivos opacos son aquellos que terminan en *-b* (signo suave) o en *-o* átona. Según indican Mitrofanova et al. (2018), para desambiguar el género gramatical, es necesario saber a qué clase de declinación pertenece el sustantivo en cuestión. Por ejemplo, los nombres *den* ‘día’ y *ten* ‘sombra’ pertenecen al grupo de declinación I y III respectivamente. Por tanto, si los declinamos en dativo, tenemos dos formas distintas: *dn-ju*_(DAT.M) ‘día’ y *ten’-i*_(DAT.F) ‘sombra’. Como veremos en los siguientes apartados, la adquisición de este tipo de sustantivos resulta ser complicada en niños monolingües que cometen errores de sobrerregulación hasta la edad escolar (Ceitlin, 2005; Gvozdev, 1961). Además de la desambiguación a través del uso de las declinaciones, el uso del determinante no obligatorio puede ayudar en el proceso del establecimiento de la concordancia, como se observa en el ejemplo (16).

- (16) a. *Kak-oj den’ xoroš-ij.*
 que_(M) día bueno_(M)
 ‘Qué día tan bueno’.
- b. *Kak-aja tjomn-aja ten’.*
 que_(F) oscura_(F) sombra
 ‘Qué sombra tan oscura’.

En segundo lugar, la pregunta que nos hacíamos era ¿cómo seleccionamos el criterio de asignación del género gramatical a los sustantivos animados, en los que el criterio morfológico y semántico a menudo se solapan? Conforme con Rodina (2008), en el ejemplo (17a) el sustantivo *mama* ‘mamá’ pertenece al grupo de declinación II y denota a una mujer, por lo cual, el criterio semántico y el morfológico coinciden. Por este motivo, no está claro qué criterio prevalece sobre el otro para establecer la concordancia con el adjetivo *moja* ‘mi’. La misma cuestión puede aparecer en español, como se observa en el ejemplo (17b), el sustantivo “tía” es formalmente femenino y nombra a una mujer, por lo que también observamos el solapamiento de los criterios. Según la teoría de jerarquía que

establece Corbett (1991), en este caso del solapamiento de dos criterios, cuando el sustantivo es animado, siempre prevalece el criterio semántico.

(17) a. *moj-a mama*.

mi_(F) mama_F

‘mi mama’

b. *nuestra_(F) tía_F*.

Con el objetivo de contestar a la tercera pregunta que nos hemos planeado anteriormente sobre qué criterio (semántico o morfosintáctico) prevalece en el caso de sustantivos animados, nos tenemos que fijar en los sustantivos “irregulares”. Tanto en español como en ruso, un sustantivo que se consideraría irregular sería “papá”, puesto que formalmente es femenino (tiene la terminación típica femenina -a), mientras que semánticamente es masculino (denota a un hombre). En estos casos, la concordancia se establece siempre a través del criterio semántico (ejemplo 18a y 18b). En (18a), la concordancia se establece tanto con el artículo determinado “el” como con el adjetivo “alto”. En (18b), la concordancia en el masculino se establece con el pronombre personal *moj* ‘mi’, el verbo en pretérito *byl* ‘estaba’ y con el participio *gotov* ‘preparado’.

(18) a. *El_(M) papa_M de Alejandro es alto_(M)*.

b. *Moj-∅ papa byl gotov-∅*.

mi_(M) papa_M estar_(PRT.M) preparado_(M)

‘Mi papá estaba preparado’.

Otro caso de interés para la concordancia son los sustantivos de género común presentes tanto en español como en ruso. Son sustantivos que, normalmente, designan a seres humanos y tienen la misma forma para ambos sexos. Observemos un ejemplo de un nombre de género común en ruso (ejemplo 19). Cuando el sustantivo “médico” se utiliza para hacer referencia a una mujer, la concordancia en el género gramatical puede establecerse tanto en femenino como en masculino. Corbett (1991), asimismo, señala que la estructura en (19a) es más común que en (19b) y que con los predicados (19c) lo más habitual es utilizar el femenino cuando se trata de una mujer.

- (19) a. *noviy vrač.*
 nuevo_(M) médico
 ‘Un nuevo medico’.
- b. *novaja vrač.*
 nuevo_(F) médico
 ‘Una nueva medico’.
- c. *vrač prišla.*
 medico vino_(PRT.F)
 ‘La medico ha venido’.

En español, por lo tanto, observamos una situación semejante. Hay, por lo menos, tres posibles versiones para la concordancia con el sustantivo de género común “médico” cuando este hace referencia a una mujer. En el ejemplo (20a), se ilustra la opción más conservativa para la concordancia en masculino. En el (20b), la versión de la concordancia es más moderada en la que observamos que el determinante y el adjetivo adaptan la forma femenina. Por último, la posibilidad más flexible se presenta en el ejemplo (20c), en la que todos los ítems dependientes están en concordancia en femenino (Harris, 1991).

- (20) a. mi hermana es un buen médico.
 b. mi hermana es una buena médico.
 c. mi hermana es una buena médica.

3.2.4 Establecer el género gramatical y la concordancia: claves disponibles

En modo de resumen de los apartados anteriores relacionados con los criterios de asignación del género gramatical en español y en ruso, podemos afirmar que los hablantes de español y de ruso disponen, como mínimo, de tres fuentes de información que procedemos a revisar.

En primer lugar, en el caso de que el sustantivo en español sea animado, contamos con la información procedente de una fuente extralingüística, es decir, del propio sexo biológico del referente. En segundo lugar, la información relevante sobre el género nos la proporciona la clave sintáctica, i.e., el determinante que acompaña al sustantivo en una frase. En tercer lugar, disponemos de la información morfofonológica o la terminación del sustantivo (Pérez-Pereira, 1991). Del mismo modo, las diferentes claves pueden

combinarse, de manera que un hablante tenga más información relativa al género gramatical que le puede ayudar a establecer la concordancia. Además, existen casos cuando no se proporcionan ningunas claves al género (véase la Tabla 11).

Clave disponible	Ejemplo
Clave semántica, i.e. el sexo biológico del referente	Dos hombres altos Dos mujeres altas
Clave sintáctica, i.e. el determinante precedente	<i>El</i> balón redondo <i>La</i> noche oscura
Clave morfofonológica, i.e. la terminación del sustantivo	Tres teléfonos rojos Dos mesas amarillas
Todas las claves disponibles	<i>Un</i> griego simpático <i>Una</i> griega simpática
Ninguna clave disponible	Dos sillones negros Tres naves largas

Tabla 11. Diferentes claves y sus combinaciones en español. Los marcadores lingüísticos se indican en cursiva

En ruso disponemos de las mismas claves que en español. Existe la clave semántica procedente de la información semántica, es decir, el sexo biológico del referente. De igual modo, nos proporcionan la información morfosintáctica la terminación del sustantivo y el adjetivo que acompaña al sustantivo en una frase. La disponibilidad de las claves es igualmente variable: hay sustantivos que proporcionan solo una clave, mientras que otras disponen de varias o de ninguna. El resumen de la disponibilidad de las claves se presenta en la Tabla 12.

Clave disponible	Ejemplo
Clave semántica, i.e. el sexo biológico del referente	<i>Krasiv-aja</i> _(F) <i>devuška</i> _F ‘una chica guapa’ <i>Krasiv-yj</i> _(M) <i>paren</i> _M ‘un chico guapo’
Clave sintáctica, i.e. el determinante precedente	<i>Bel-aja</i> _(F) <i>rys</i> ‘lince blanco’
Clave morfofonológica, i.e. la terminación del sustantivo	<i>Stol-Ø</i> _M ‘mesa’
Todas las claves disponibles	<i>Moja</i> _(F) <i>sestra</i> _F ‘mi hermana’
Ninguna clave disponible	<i>Deti</i> ‘niños’

Tabla 12. Diferentes claves y sus combinaciones en ruso

De esta manera, podemos resumir el proceso de asignación del género gramatical en cuatro pasos principales, más uno en el caso del ruso (véase Figura 9). En primer lugar, debemos saber si el sustantivo en cuestión es animado o no, puesto que, según la jerarquía propuesta por Corbett (1991) para el género gramatical, el criterio semántico prevalece en aquellos casos donde el sexo biológico del referente se puede identificar. En segundo lugar, si el sustantivo no es animado, hemos de comprobar si va acompañado de un

marcador sintáctico, es decir, un determinante. En caso de su ausencia, el género gramatical se podría asignar conforme con el marcador morfológico (i.e., la terminación). En ruso, además, se podría comprobar el género gramatical mediante su tipo de declinación.

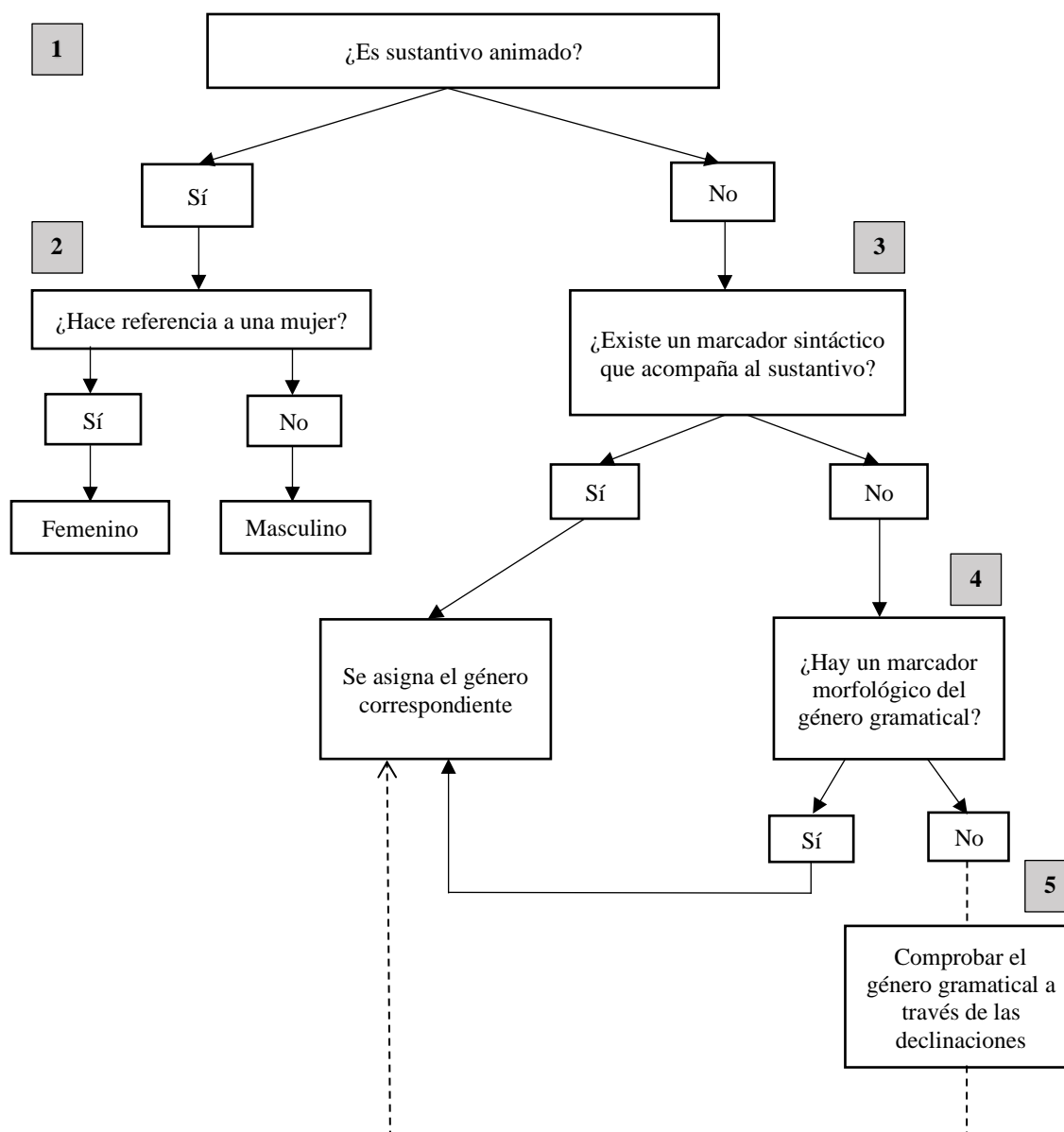


Figura 9. Resumen del proceso de asignación del género gramatical. La línea discontinua indica el paso adicional para los sustantivos rusos

3.2.5 Las diferencias principales entre ambas lenguas

Con el objetivo de averiguar si existen diferencias en la adquisición del género gramatical, resulta relevante realizar un breve análisis contrastivo entre los sistemas del

género en español y en ruso. Por tanto, en este apartado se van a resumir de forma concisa las diferencias principales entre los sistemas del género gramatical que nos permite evaluar el grado de transparencia de estos que, por su parte, facilitaría la adquisición.

Observamos que, en general, el sistema del género gramatical en español es más transparente (Tabla 13). En primer lugar, destaca el número distinto de géneros presente en cada lengua que estamos estudiando, en el caso de español son 2 (masculino y femenino) y en ruso son 3 (masculino, femenino y neutro). Además, la distribución de los géneros es más uniforme en español que en ruso¹¹.

Por otro lado, el español dispone del determinante obligatorio que, como se comprobó en las investigaciones previas, es una fuente de información que ayuda a los niños y niñas hispanohablantes a utilizar el género gramatical (véase el apartado 3.5). Ambas lenguas tienen presentes los casos opacos en el sistema del género gramatical. Sin embargo, como el ruso tiene tres géneros gramaticales que están relacionados con el sistema de declinación de sustantivos, se considera que la opacidad del sistema es mayor en esta lengua.

Característica	Español	Ruso
Número de géneros	2	3
Determinante obligatorio	Sí	No
Distribución igual de géneros	Sí	No
Sistema de declinaciones de sustantivos	No	Sí
Casos opacos	Sí	Sí
Sincretismo en el paradigma del género	Limitado	Sí

Tabla 13. Diferencias principales entre español y ruso en el sistema del género gramatical

En efecto, Kupisch et al. (2018), al estudiar la adquisición del género en alemán por parte de niños rusos, han elaborado un continuum de nivel de transparencia del sistema de género gramatical. En esta escala (véase la Figura 10) vemos que las investigadoras identificaron el español como un idioma que más nivel de transparencia tiene en lo que respecta al género gramatical. El ruso también está clasificado como una lengua con un sistema del género gramatical bastante transparente.

¹¹ Recordemos que en ruso la distribución, según el último estudio de Slioussar y Samojlova (2015), es la siguiente: 47,6% masculino, 34,1% femenino y 18,4% neutro. En español, hasta la fecha no existe un estudio que se haya centrado exclusivamente en el análisis de distribución de géneros en español. Clegg (2010) estudió la distribución de las terminaciones marcadas en cuanto al género. El estudio partía de un corpus de 5000 palabras más empleadas en castellano, de las que 2212 palabras son sustantivos. De estas, 1091 palabras son masculinas (=49,3%) y 1121 son femeninas (=50,7%).

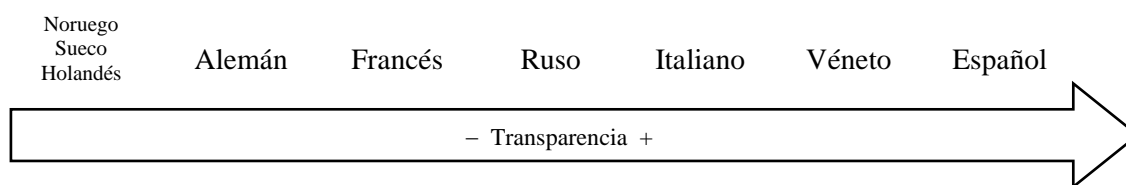


Figura 10. La escala de transparencia de las lenguas (adaptado de Kupisch et al., 2018)

Respecto a la concordancia, en la Tabla 14 se recogen los ítems de concordancia que comparten ambas lenguas y, también, aquellos que no. Principalmente, las lenguas se diferencian en dos aspectos, en concreto, la presencia de los artículos determinados e indeterminados en español y su ausencia en ruso y la existencia de las formas verbales en pasado que deberían concordar en el género con el sujeto en ruso, lo que no se aprecia en español.

	Español	Ruso
Artículos determinados e indeterminados	el / la, un / una	-
Adjetivos	bueno / buena	<i>horošij / horošaja</i> ‘bueno/a’
Participios	enviado / enviada	<i>otpravlennyj / otpravlennaja</i> ‘enviado/a’
Números ordinales	primero / primera	<i>pervyj / pervaja</i> ‘primero/a’
Números cardinales	uno / una	<i>dva_(M) / dve_(F)</i> ‘dos’
Pronombres	algún / alguna	<i>čej / č’ja</i> ‘cuyo/a’
Formas verbales en pasado	-	<i>sdelal_(M) / sdelala_(F)</i> ‘hizo’.

Tabla 14. Algunos elementos comunes de concordancia en español y en ruso

En definitiva, tras la revisión del sistema del género gramatical en español y en ruso, podemos afirmar que ambas lenguas son bastante transparentes, lo cual debería facilitar el proceso de adquisición de esta característica gramatical. Además, teniendo en cuenta que en español los niños reciben más o menos la misma cantidad de sustantivos masculinos y femeninos en su input, mientras que en ruso predomina el masculino y el neutro es el género que menos input en el lenguaje infantil tiene, es probable que los niños rusohablantes necesiten más tiempo para completar el proceso de adquisición del género gramatical.

A continuación, procedemos a revisar algunos estudios centrados en el procesamiento del género gramatical por parte de los hablantes adultos antes de continuar con el tema de adquisición de esta característica lingüística en la infancia.

3.3 Los estudios sobre el procesamiento del género gramatical

Antes de darle el paso al tema de adquisición del género gramatical en la infancia, conviene mencionar algunos estudios centrados en el procesamiento del género y de la concordancia por parte de los hablantes adultos de algunas lenguas. De modo que resulta relevante saber si las regularidades de una lengua facilitan el procesamiento del habla y, por tanto, pueden facilitar el proceso de adquisición.

La cuestión sobre el procesamiento del género gramatical en adultos ha sido debatida durante años (Alencar de Resende et al., 2018; Bates et al., 1995b, 1996; Bates y Devescovi, 1989; Caffarra y Barber, 2015; Caffarra et al., 2014, 2015; Clark, 1985; Gollan y Frost, 2001; Jescheniak y Levelt, 1994; Levelt et al., 1999; Miozzo y Caramazza, 1997). Dada la circunstancia que los nativos de español no cometen errores (o los cometen ocasionalmente) de concordancia de género, los investigadores se preguntaban cómo los hablantes nativos de una lengua “saben” el género gramatical de los sustantivos inanimados, puesto que este no se basa en el criterio semántico.

Una de las explicaciones es la presencia de la clave fonológica en los sustantivos que ayudan a reconocer y procesar el género de muchas palabras (Tucker et al., 1968). Sin embargo, como hemos mencionado en el apartado anterior, la correlación entre el género gramatical y el fonema final de un sustantivo no siempre es consistente. A pesar de que el sustantivo pueda ser opaco, los hablantes nativos saben el género gramatical igualmente. Ahora bien, el debate sobre el procesamiento del género se centró en la siguiente pregunta: ¿cómo los hablantes nativos pueden procesar la concordancia del género gramatical a pesar de la relación arbitraria entre la forma y el género? Precisamente, se discute si hay una única ruta de procesamiento o si son varias (Bates y Devescovi, 1989; Bates et al., 1995b, 1996; Clark, 1985).

Un grupo de investigadores considera que los hablantes nativos extraen la información sobre el género gramatical de una palabra a través de una única vía léxica (Alencar de Resende et al., 2018; Jescheniak y Levelt, 1994; Levelt et al., 1999). Según esta teoría, el género gramatical de cada sustantivo está almacenado en el lexicón mental de los hablantes nativos. En un estudio de Alencar de Resende (2018) se ha investigado el procesamiento de la concordancia de género por parte de los hablantes de portugués brasileño. Se ha comprobado el procesamiento del género durante la lectura de enunciados en dos condiciones (enunciados congruentes e incongruentes) utilizando tanto sustantivos transparentes como opacos. A pesar de que sus resultados demuestran la

activación del mismo mecanismo neurocognitivo, es decir, la activación de una única vía del procesamiento para extraer el género gramatical, se han observado diferentes señales ERP a la hora de procesar la falta de concordancia entre sustantivos transparentes y opacos. Así, el sistema neurocognitivo detecta más rápidamente la falta de concordancia en **roup-a_F bonit-o_(M)* ‘ropa bonita’ que en **noite_F estrelado_(M)* ‘noche estrellada’. Las investigaciones neuropsicológicas también están a favor de la teoría de una ruta procedimental. Según los resultados, la ruta léxica siempre proporciona el género correcto de un sustantivo a pesar de sus características formales (Badecker et al., 1995; Miozzo y Caramazza, 1997; Vigliocco et al., 1997).

Sin embargo, como señalan Caffarra y Barber (2015), sería sorprendente que el sistema neurocognitivo no se aprovechara de las regularidades disponibles en una lengua. Otro grupo de investigadores, por tanto, han propuesto la teoría de dos rutas del procesamiento del género gramatical, la ruta léxica y formal (Caffarra y Barber, 2015; Caffarra et al., 2014, 2015; Gollan y Frost, 2001). Conforme con esta idea, el género se extrae según la disponibilidad de las claves en el sustantivo. Consideremos dos sustantivos en español, por ejemplo, “cajón” y “libro”. En este caso, el género gramatical de las dos palabras se va a procesar por dos rutas distintas: el género de la palabra “libro” se puede extraer por las dos vías, tanto la léxica como la formal, mientras que en el caso de “cajón” solo la vía léxica está disponible, puesto que la terminación del sustantivo no es informativa.

Los estudios que han empleado la técnica de potenciales evocados con hablantes nativos de español confirman la hipótesis de dos rutas. Caffarra et al. (2014) investigaron el procesamiento del género en una tarea de juicio de gramaticalidad. Los investigadores utilizaron pares de artículos y sustantivos con faltas y sin faltas de concordancia. Por ejemplo, *el queso* y **la queso* en la condición de sustantivos transparentes y *el reloj* y **la reloj* en la condición de sustantivos opacos. Los resultados demuestran que ambos hemisferios computan el procesamiento del género gramatical, el hemisferio izquierdo es sensible a la presencia de claves formales en la etapa temprana del procesamiento. Del mismo modo, los participantes demuestran más rapidez y más precisión en la condición de concordancia. Asimismo, el nivel más alto de precisión se observa en los sustantivos transparentes, lo que nos indica que la transparencia del género facilita el procesamiento.

Otro estudio de Caffarra y Barber (2015) con hablantes nativos de español en el que estudiaron el procesamiento del género gramatical durante la comprensión de enunciados con el objetivo de explorar el rol de las claves formales en este proceso. Según

sus resultados, el sistema neurocognitivo detecta las claves formales del género en la etapa temprana. Los autores sugieren que este reconocimiento temprano de las claves puede formar parte del proceso de reconocimiento de palabras. El mismo resultado se observó en italiano, una lengua con un sistema de género gramatical parecido al español (Caffarra et al., 2015). Los estudios que emplearon la técnica IRMF también han demostrado una activación más intensa del área de Broadmann BA45 a la hora de procesar los sustantivos opacos (Hernandez et al., 2004, 2007; Padovanni et al., 2005).

Los estudios conductuales que se han llevado a cabo también demuestran que el sistema neurocognitivo es sensible a las claves formales del género gramatical (Bates et al., 1995b, 1996; Hernandez et al., 2004, 2007; Hohfeld, 2006). Por ejemplo, se observó el tiempo de reacción más rápido y el nivel de precisión más alto en la tarea de decisión del género gramatical para sustantivos transparentes que para los opacos.

En lo referente al procesamiento del género gramatical y la concordancia por parte de los hablantes nativos de ruso, los estudios no son muy numerosos. Dos de ellos se enfocan en los pacientes diagnosticados con afasia (siendo los participantes sanos el grupo control) (Akhutina et al., 1991, 2001), dos se centran en los aprendices de ruso como lengua extranjera (Romanova y Gor, 2017; Taraban y Kempe, 1999) y, finalmente, dos estudios investigan a adultos monolingües de ruso (Slioussar y Malko, 2016; Slioussar, 2018). Las investigaciones de Akhutina et al. (1999, 2001) y de Romanova y Gor (2017) han utilizado pares de sustantivos y adjetivos en condiciones de congruencia o incongruencia. Akhunina et al. (2001), a partir de los resultados obtenidos, concluyen que se ha observado el efecto de facilitación en sustantivos femeninos y neutros, mientras que en sustantivos masculinos se ha notado el efecto de inhibición. Los resultados de Romanova y Gor (2017) reflejan que en condiciones congruentes con sustantivos marcados en cuanto al género se observa un mayor efecto de facilitación, mientras que en condiciones incongruentes con sustantivos no marcados se observa el efecto de inhibición.

Slioussar y Malko (2016), por su parte, estudiaron el fenómeno de atracción de concordancia de género. El famoso ejemplo “*the key to the cabinets are rusty*” refleja un error de atracción de concordancia de número. En esta frase, el verbo “are” establece la concordancia no con el sustantivo “key”, el sujeto de la frase nominal, sino que con otro sustantivo “cabinets”. Dado que el fenómeno de atracción de concordancia se ha estudiado principalmente con la categoría gramatical de número, Slioussar y Malko (2016) llevaron a cabo cuatro experimentos (uno de producción y tres de comprensión)

relacionados con la atracción de concordancia en el género. Lo que se observó en este estudio es que la atracción está presente en los sustantivos femeninos y neutros, mientras que los sustantivos masculinos se resisten más a este fenómeno.

En los estudios de Slioussar (2018) y de Taraban y Kempe (1999) el enfoque de ambas investigaciones han sido los sustantivos del tipo III de declinación¹². Taraban y Kempe (1999) han seleccionado una serie de sustantivos masculinos y femeninos que terminan en el signo suave (condición opaca) y sustantivos femeninos transparentes (los que terminan en -a o -ja) y los presentaron a hablantes nativos de ruso y los aprendices de ruso como lengua extranjera en una frase (21a). Los participantes tenían que leer el principio de la frase y después elegir una u otra forma verbal en la siguiente frase (21b). En algunas condiciones, los fragmentos de frases contenían adjetivos.

- (21) a. *Daže (obyčnaja) muka/sol' teper'...*
 incluso normal_(F) harina_F/sal_F ahora
 'Incluso la harina/sal normal ahora...'.
 b. *isčez/isčezla iz magazinov.*
 desapareció_(PRT.M/F) de tiendas
 'Desapareció de las tiendas'.

Según los resultados, cuando el adjetivo está presente en la oración, los participantes, tanto nativos como no nativos, son más rápidos en la tarea de lectura y en la elección de la forma verbal correcta en el segundo fragmento del texto. Respecto a la transparencia de las terminaciones, mientras que los aprendices de ruso demuestran más lentitud a la hora de procesar los sustantivos opacos, en concreto, tardan más en elegir la forma correcta del verbo, no hay efecto similar para los hablantes nativos.

En definitiva, el procesamiento del género gramatical parece estar relacionado con la transparencia del sistema en cuestión. Los resultados de diversas investigaciones reflejan, asimismo, que los sustantivos transparentes facilitan el procesamiento y los sustantivos opacos, en cambio, lo dificultan en el sentido de que el sistema cognitivo tarda más en procesar la concordancia entre estos sustantivos y determinantes e identificar los posibles errores de concordancia. A continuación, procedemos a revisar el proceso de adquisición del género gramatical desde la perspectiva interlingüística.

¹² Recordemos que son aquellos sustantivos femeninos que terminan en signo suave. Sin embargo, los nombres que terminan en el signo suave, del mismo modo, pueden ser masculinos, por lo que se consideran opacos.

3.4 La adquisición del género gramatical: una revisión global

El proceso de adquisición del género gramatical ha suscitado mayor interés en los investigadores de la lingüística y psicología a lo largo de las últimas décadas y ha sido estudiado en una serie de lenguas tales como islandés, galés, alemán, holandés, noruego, español, francés portugués, italiano, ruso, búlgaro, croata, etc. (Björnsdóttir, 2021; Blom et al., 2008; Boloh e Ibernón, 2010; Ceitlin, 2005; Corrêa y Name, 2003; Corrêa et al., 2011; Gathercole et al., 2001; Gvozdev, 1961; Karmiloff-Smith, 1979; Levy, 1983a, 1983b; Mills, 1986; Mulford, 1985; Pérez-Pereira, 1991; Popova, 1973; Rodina, 2008; Rodina y Westergaard, 2011; Rodina y Westergaard, 2013, 2015; Tucket et al., 1977; Velnič, 2020). Del mismo modo, se ha investigado la adquisición del género gramatical por parte de hablantes de herencia y hablantes bilingües¹³ (Hur et al., 2020; Montrul et al., 2008; Montrul et al., 2014; Montrul e Ionin, 2019).

En general, las investigaciones sobre la adquisición del género gramatical pretendían contestar dos preguntas principales. En primer lugar, cuando los niños y niñas empiezan a asignar el género gramatical a las palabras que van aprendiendo, ¿utilizan la información semántica o descubren las claves formales antes? La segunda pregunta tiene que ver con el proceso de adquisición del género gramatical: ¿aprenden los niños el género gramatical de cada palabra en concreto o son capaces de extraer las regularidades del sistema del género gramatical de una lengua, esto es, las claves lingüísticas al género? El presente apartado se va a centrar en la revisión exhaustiva de los estudios llevados a cabo en diferentes lenguas. Nos vamos a focalizar en las lenguas romances y las eslavas, dadas las similitudes entre los sistemas del género gramatical de estas lenguas y las lenguas que estamos estudiando en este trabajo.

La gran mayoría de las investigaciones afirman que, a pesar de que puedan aparecer algunos errores de asignación del género y concordancia en el lenguaje espontáneo infantil, el género gramatical se da por adquirido aproximadamente a los 3-4 años. La adquisición del género gramatical procede de formal a no-formal, es decir, los niños empiezan a asignar el género gramatical utilizando las claves formales (las morfológicas y sintácticas) y posteriormente se integra la clave semántica.

¹³ A pesar de que estos estudios no forman parte del enfoque principal el presente trabajo, mencionaremos algunos hallazgos relevantes para nuestra investigación, dado que en muchos se estableció un grupo control de niños y niñas monolingües con el desarrollo típico del lenguaje.

3.4.1 Lenguas romances

El proceso de adquisición del género gramatical en las lenguas romances ha recibido mucha atención por parte de los investigadores. En este apartado analizamos los principales estudios llevados a cabo con niños y niñas hablantes de francés y portugués.

3.4.1.1 Francés

Las investigaciones sobre la adquisición del género gramatical y el uso de la clave morfofonológica toman su inicio en los años 70 cuando Tucker et al. (1968) llevaron a cabo una serie de estudios con hablantes de francés de entre 7 y 17 años. El estudio fue motivado por la curiosidad de Tucker quien, siendo estudiante de francés como segunda lengua, había experimentado dificultades con esta característica lingüística. El francés tiene el sistema del género gramatical parecido al español, de modo que, los sustantivos son masculinos o femeninos y están marcados a través del determinante indefinido o definido (*un/le* para los sustantivos masculinos o *une/la* para los femeninos). Con anterioridad al trabajo de Tucker et al. (1977)¹⁴, en el que se analizó detalladamente la distribución de los últimos fonemas en sustantivos franceses en relación con su género gramatical en el corpus del diccionario *Petit Larousse*, el francés se había considerado un idioma con un sistema del género gramatical muy opaco. No obstante, las conclusiones de Tucker et al. (1977, p. 57) indican que, al contrario de lo que se estimaba antes, “las terminaciones de sustantivos correlacionan de manera sistemática y predecible con el género”. Aunque el género en francés se puede predecir por su forma, estas reglas no son suficientes para determinar el género de todos los sustantivos: un 71% de sustantivos que terminan en una consonante (siendo la /k/ una excepción) se asocian con el femenino, mientras que un 75% de los sustantivos que terminan en una vocal (siendo la /i/ una excepción) se asocian con el masculino (Kupisch et al., 2002).

En la investigación de Tucker et al. (1968), se ha preguntado a 402 hablantes jóvenes de francés a elegir el género gramatical de sustantivos de poca frecuencia y de palabras inventadas. Han utilizado las claves morfofonológicas, en las que las terminaciones -aix, -illon y -tion se consideraban como claves fiables del género y otras terminaciones (-eure, -oire) eran opacas. Se ha observado que los hablantes jóvenes son

¹⁴ Los datos de este análisis se pueden consultar en el trabajo original de Tucker et al. (1977, p. 68-125) o en la obra de Corbett (1991, p. 59) en la que están corregidos algunos errores de menor importancia.

capaces de asignar perfectamente el género gramatical a las palabras desconocidas. De esta forma, este estudio fue el primero en proponer la idea que los hablantes utilizan las reglas morfológicas para asignar el género gramatical. Se ha sugerido también que, en el caso de terminaciones opacas, las sílabas iniciales de una palabra pueden tener efecto en la asignación del género gramatical. Además, cuando se les preguntó a los participantes por las estrategias que utilizaban para asignar el género gramatical a una palabra nueva, muchos contestaron que lo que hacían era pronunciar la palabra con el artículo indefinido masculino y femenino para comprobar cuál de los dos suena mejor. Algunos niños también mencionaron que para identificar el género gramatical del sustantivo en cuestión pensaban si este sonaba parecido a algún otro sustantivo que ya conocían. Los estudios de Tucker et al. (1968, 1977) han proporcionado evidencia de que, en vez de ser completamente arbitrario, el género gramatical se correlaciona con los marcadores morfofonológicos. A pesar de esto, estas investigaciones no se enfocaron en cómo los hablantes nativos utilizan otras claves lingüísticas, por ejemplo, la información semántica (i.e., el género natural) o la información sintáctica (i.e., el determinante). Esta cuestión se retomó unos años después por parte de Karmiloff-Smith (1979) quien estudió el uso de determinantes por parte de niños franceses.

Karmiloff-Smith (1979), en cinco experimentos que formaron parte de un estudio exhaustivo sobre determinantes en francés, exploró la función que desempeñan los determinantes como marcadores del género gramatical. En el estudio que llevó a cabo la investigadora participaron 341 niños monolingües de francés (3;2-11;11) y tenía por objetivo descubrir si los niños utilizan el criterio formal (fonológico) o el criterio semántico (el sexo biológico del referente) a la hora de determinar el género gramatical de sustantivos nuevos. En uno de los experimentos había un conflicto entre el sexo biológico del referente (p.ej., una figura de marcialina femenina) y el nombre inventado para esta figura en términos de su sufijo (en este caso, *bicron*, en el que el sufijo *-on* se asocia con el género masculino). Se demostró que los niños de 4 años seguían la clave fonológica en la selección del artículo. Asimismo, se observó que ni la información sintáctica (el artículo indeterminado proporcionado por la investigadora) ni la información semántica (rasgos sexuales secundarios) determinaban la concordancia del género. De hecho, los resultados más bajos se observaron en la condición experimental en la que el ítem contenía un artículo indeterminado como el indicador del género y un sufijo arbitrario, por ejemplo, *un coumile* o *une dilare*. Los niños, especialmente los más

pequeños (de 3 y 4 años), no eran capaces de establecer el género cuando el ítem no tenía la clave fonológica.

Por otro lado, los niños pequeños (menores de 6 años) trataban como híbridos aquellos ítems que contenían dos claves en conflicto. En estos casos, la concordancia en la frase nominal se basaba en el criterio fonológico, mientras que fuera de la frase nominal se basaba en el criterio semántico, tal y como se observa en el ejemplo (22) (Karmiloff-Smith, 1979, p. 164).

- (22) *Bon, y avait une fois un bicron vert et un bicron brun.*
 bueno, y había una vez un_(M) bicron verde_(M) y un bicron marrón_(M)
Elles étaient très amies.
 ellas_(F) eran muy amigas
 ‘Bueno, y había una vez un bircon verde y un bicron marrón. Ellas eran muy amigas’.

En caso de un ítem con conflicto entre el género natural y la forma fonológica, los niños y niñas de 10 años mayoritariamente se fiaban del criterio formal. Por ejemplo, se utilizaba el pronombre *il* ‘él’ para establecer la concordancia con la palabra *bicron*. Sin embargo, en otras ocasiones, los niños también usaban el criterio semántico con el pronombre de concordancia *elle* ‘ella’ y la modificación del sustantivo inventado a *bicronne*. Así, Karmiloff-Smith llega a la conclusión que “...*the phonological procedures are gradually (in some cases from 6 years, but more frequently at roughly 9 years) replaced by the natural gender clues and by the more foolproof syntactic ones...*” (1979, p. 167). El proceso gradual de incorporación de diferentes claves del género gramatical que sugiere Karmiloff-Smith resulta relevante para nuestro estudio. Es probable que, en el caso de los niños diagnosticados con TEL, este proceso sea más tardío que en niños con DT.

En otros estudios se han obtenido resultados semejantes. En la investigación de Seigneuric et al. (2007), los niños franceses asociaban la terminación masculina o femenina de una palabra con los determinantes *un* y *une*. Asimismo, se ha observado que a partir de los 4 años en la tarea de elección de dibujo los niños se apoyan más en la información morfofonológica, por lo cual, los autores consideran que la sensibilidad a los sufijos afecta a la categorización. No obstante, Boloh e Ibernou (2010), tras llevar a cabo varios experimentos con niños franceses de entre 4 y 10 años, han manifestado la idea que la clave fonológica no juega un papel tan importante en el proceso de asignación del

género gramatical como lo habían indicado los estudios anteriores. De hecho, sus resultados demuestran que cuando un sustantivo inventado no tiene una clave sintáctica, la estrategia por la que optan los niños para asignar el género gramatical es utilizar el “masculino por defecto”. Por lo que las autoras consideran que la competencia completa (o casi completa) de concordar correctamente los adjetivos y los artículos en francés se puede adquirir alrededor de los 7 años. Este estudio, sin embargo, ha sido criticado, sobre todo, por haber propuesto la estrategia de “masculino por defecto”. Kerkhoff (2013) cuestiona si realmente la mayor frecuencia de respuestas masculinas (60/40, aproximadamente) puede considerarse como la evidencia clara de dicha estrategia.

Un estudio sobre el uso del masculino genérico se llevó a cabo por parte de Gygax et al. (2019). En su experimento, los niños franceses de entre 3 y 5 años veían dos pares de dibujos (un par de dos chicos y un par de un chico y una chica) y se les pedía mirar al dibujo de, por ejemplo, “enfermeros”. La lista de ítems incluye las profesiones estereotípicamente femeninas (p.ej., peluquera, profesora, bailarina), masculinas (p.ej., boxeador, conductor de taxi, mecánico) y no estereotípicas (p.ej., escritores, atletas, músicos). Los autores del estudio calcularon a cuál de los pares de dibujos se dirigía la mirada al escuchar uno de los estímulos. Los resultados reflejan que, cuando los niños escuchan la instrucción de mirar a profesionales que indican una profesión estereotípicamente femenina, miran hacia el par de chico-chica. En contrario, cuando tienen que mirar a profesionales que indican una profesión estereotípicamente masculina, dirigen la mirada hacia el par de chico-chico. Esto indica, por tanto, que los niños franceses de 3-5 años ya han establecido la forma del masculino genérico para aquellos sustantivos que denotan profesiones estereotípicamente asociadas con la labor del hombre. Además, como señalan los autores, cuando se trata de sustantivos no marcados por estereotipos, los niños dirigen la mirada hacia el par de chico-chico. Los autores explican este resultado que, como lo niños no tienen ningún estereotipo asociado con este sustantivo, están buscando una clave formal para extraer el género. Puesto que los ítems se presentaban en forma masculina, los niños dirigían la mirada hacia el par de chico-chico. No se ha observado la correlación entre la elección de par de dibujos con el propio sexo de los participantes, al contrario de un estudio anterior. Resulta curioso que, en el estudio previo, en el que se ha utilizado un paradigma similar con niños franceses más jóvenes (2-3 años), se ha concluido que los niños no prestan atención a las claves morfosintácticas, es decir, que la elección de pares de dibujos no se atribuye al género

gramatical, sino al propio sexo de participantes (sobre todo, se ha notado en niños de 3 años) (Lévy et al., 2016).

Por otro lado, resultan de gran interés los estudios que han explorado el procesamiento del género gramatical durante el reconocimiento de palabras (van Heughten y Shi, 2009). En su experimento, los niños franceses de 25 meses de edad veían pares de dibujos de dos objetos del mismo género gramatical o de diferente género y, al mismo tiempo, escuchaban una instrucción de mirar hacia un objeto u otro. Los resultados indican que los niños son más rápidos en dirigir la mirada hacia un objeto cuando los nombres de dos objetos tienen el género gramatical diferente, es decir, el determinante, en este caso, jugaba el papel de la clave sintáctica. Los estudios con adultos franceses demuestran el mismo resultado (Dahan et al., 2000).

3.4.1.2 Portugués

Otra lengua romance que se ha estudiado en cuanto a la adquisición del género gramatical es el portugués (Corrêa, 2001; Corrêa et al., 2011; Corrêa y Name, 2003). El sistema del género gramatical en portugués es parecido al sistema en español. Los sustantivos se reparten en dos clases nominales: masculinos y femeninos. El género gramatical está marcado tanto en los determinantes (*um/os* y *uma/as*) como en las terminaciones (-o para masculinos, -a para femeninos). Igual que en español, existe una serie de excepciones en el sistema del género gramatical y las terminaciones de sustantivos opacas (la terminación en -e y en consonante). Sobre todo, según Corrêa et al. (2011), la terminación -a resulta ser más opaca para un aprendiz de portugués, dado que puede ser una vocal temática (p.ej., *mesa* o *criança* ‘niño/a’) o una flexión morfológica (p.ej., *menin-a* ‘niña’ o *macac-a* ‘mona’).

Corrêa y Name (2003) estudiaron la adquisición temprana del género gramatical en tres grupos de niños brasileños (23, 31 y 54 meses de media). La investigación partía de la idea que los niños son capaces de identificar las claves morfológicas dentro del sintagma determinante. El segundo experimento, de principal interés para nuestra investigación, tuvo por objetivo averiguar si la correlación existente entre la forma fonológica del sustantivo y su género gramatical afecta al procesamiento del género gramatical en diferentes fases del desarrollo. En efecto, los niños eran capaces de utilizar la información morfológica proporcionada por el determinante para identificar el género gramatical correcto de un sustantivo nuevo.

Posteriormente, Corrêa et al. (2011) han investigado a 80 niños brasileños y portugueses de 2 y 4 años y se han enfocado en el rol de concordancia en la tarea de adscripción del género gramatical a sustantivos animados. Según los resultados obtenidos, los niños que están adquiriendo portugués de cualquier variedad prestan atención a los determinantes cuando han de asignar el género gramatical a una palabra nueva. La evidencia de este estudio hace rechazar el enfoque basado en claves¹⁵ para explicar la adquisición del género gramatical en portugués, al contrario de lo observado en ruso (Rodina y Westeergard, 2012). Las autoras, sin embargo, consideran que sus resultados no entran en conflicto con los datos obtenidos en español (Pérez-Pereira, 1991). En esencia, concluyen que, a pesar de se observó un cierto efecto del patrón distribucional (la terminación del sustantivo y su género gramatical), la mayoría de las respuestas se basa en el determinante. En cuanto al sintagma determinante en el que existía un conflicto entre la terminación del sustantivo y su determinante, el desajuste afecta más al sintagma determinante femenino que masculino, en otras palabras, el femenino resulta más complicado que el masculino en portugués. Además, las autoras sugieren que la animacidad favorece la representación del género como una característica opcional. Esta afirmación, como veremos a continuación, también va en contra de los resultados de Pérez-Pereira (1991), dado que en su estudio no se ha observado el efecto de animacidad de los sustantivos.

3.4.2 Lenguas germánicas

En este apartado, examinamos las investigaciones que se han llevado a cabo con niños y niñas que están adquiriendo el género gramatical en las lenguas germánicas.

Mills (1986) fue la primera en investigar la adquisición del género gramatical en alemán y en inglés. Los dos sistemas del género son diferentes, así, en inglés el sistema es puramente semántico, es decir, solo se hace la distinción entre el género natural y la concordancia se refleja en los pronombres de tercera persona (*he* ‘él’, *she* ‘ella’, *his_(M)/her_(F)* ‘su’ (Corbett, 1991; Corbett, 2013b). El alemán, a su vez, presenta un sistema complejo que combina el criterio semántico y el formal para establecer y asignar el género gramatical a sustantivos. La investigadora realizó varias observaciones de nuestro interés. Por ejemplo, en lo que se refiere a la relación entre dos claves, la semántica y la formal,

¹⁵ Según este enfoque, los niños prestan atención a la correlación de la terminación de un sustantivo y el género gramatical.

basándose en los datos de la observación de tres niños alemanes (el rango de edad: 1;8-2;6) y datos de una tarea de elicitación, Mills (1986) propone que la adquisición de las reglas procede en el orden determinado por la transparencia del sistema del género gramatical de una lengua. Así, la adquisición será más rápida en las lenguas con unas reglas gramaticales transparentes y con pocas excepciones.

Conforme con Mills (1986), la primera regla formal se adquiere por parte de los niños alemanes es la de la asignación del femenino a los sustantivos que terminan en -e, puesto que esta regla “afecta a la gran parte del vocabulario, tiene pocas excepciones y está muy representada en el vocabulario infantil” (Mills, 1986, p. 85). Otras reglas formales se van adquiriendo conforme vaya aumentando el vocabulario de los niños. Mills (1986, p. 112) sugiere que “[t]h semantic rule of natural gender is also learnt early for certain forms”, lo que se evidencia tanto en los datos observacionales como en los experimentales. Por ejemplo, no se observaron errores en el habla de niños de tres y cuatro años cuando se les preguntaba utilizar un pronombre personal en relación con un referente que se nombraba por su nombre propio. Esto significa que los niños siempre utilizaban el pronombre “él” para referirse a los varones y “ella” si hacían referencia a las mujeres. No obstante, como indica Mills (1986), en algunas ocasiones, los participantes utilizaban ambos pronombres para nombrar a la misma persona, lo que puede indicar que aún no han adquirido esta regla. Los únicos errores de producción en los datos observacionales que señala la investigadora son: **die*_(F) *Kind*_N en lugar de *das*_(N) *Kind*_N ‘el niño/la niña’ y **die*_(F) *Opa*_M en vez de *der*_(M) *Opa*_M ‘el abuelo’. En el primer caso, el error se debe a la priorización de la clave semántica, dado que el referente del sustantivo *Kind* fue una chica. En el segundo caso, según indica Müller (2000), cuando los niños alemanes descubren la regla que correlaciona el artículo definido femenino *die* y la terminación -a, pueden realizar sobregeneralizaciones basadas en esta regla.

Szagun (2004) estudió la adquisición del sistema de casos nominales y del género gramatical por parte de dos grupos de niños alemanes: los niños con desarrollo típico (de entre 1;4 y 3;8 años) y los niños con implante coclear (de entre 1;8 y 7;0 años). Según sus resultados, los niños con audición normal cometen más errores con el caso nominal, mientras que las respuestas de los niños con audición deteriorada contienen más errores en el uso del género gramatical. Unos años más tarde Szagun et al. (2007) realizaron un estudio longitudinal en el que investigaron la adquisición del género gramatical en alemán por parte de niños jóvenes (1;4-3;8). Se encontró que el uso de los artículos del género gramatical aparece desde los 1;5 años. Al llegar a los 3 años, los errores en el uso de los

artículos se reducen en un 10%. En definitiva, este estudio concluye que las regularidades fonológicas de la estructura del sustantivo facilitan la adquisición del género gramatical.

Debemos tener en cuenta que las regularidades fonológicas en alemán no siguen el patrón de las regularidades de las lenguas romances. Köpcke (1982) y Köpcke y Zubin (1983) analizaron el vocabulario adulto y encontraron que hay asociaciones entre el inicio y el final de un sustantivo con su género gramatical. Así, pues, sustantivos monosilábicos que empiezan por /kn/, /dr/, /tr/ o /f/ + consonante y los que acaban en un sonido nasal + consonante tienden a ser masculinos. Este sistema no es transparente debido a que algunos sustantivos monosilábicos están asociados con el género femenino. No obstante, como se demuestra en el estudio de Szagun et al. (2007), incluso los niños muy jóvenes son capaces de utilizar estas regularidades.

En el estudio de Bobb y Mani (2013), los investigadores exploraron la interacción entre el género implícito y la categoría semántica¹⁶ en el proceso de identificación de objetos. Los niños alemanes de dos años veían pares de dibujos (un objeto diana y un objeto distractor que coincidían o no en el género gramatical y la categoría semántica) y al mismo tiempo escuchaban un estímulo auditivo que nombraba uno de los objetos. Conforme con los resultados, los niños alemanes de 24 meses presentan dificultades en reconocer el objeto diana cuando la información semántica y del género gramatical coincide entre el nombre del objeto diana y del objeto distractor.

Otra lengua germánica que ha recibido atención por parte de las investigaciones psicolingüísticas es el holandés. En uno de los primeros estudios en los que se demostró la sensibilidad de niños al género gramatical, Johnson (2005) investigó la adquisición de los determinantes en holandés. El sistema del género gramatical en holandés está compuesto por dos géneros: el común (*de*) y el neutro (*het*) y está marcado en los determinantes definidos. Los niños y niñas holandeses de 2;4 años veían dos dibujos y escuchaban la instrucción de mirar uno de los dos dibujos. Una parte de los ítems contenía dibujos del mismo género, mientras que otra contenía dibujos de género diferente. Según los resultados, los niños son más rápidos en identificar el dibujo correcto cuando el género es informativo, es decir, cuando los nombres de los dibujos son de género diferente. Por el contrario, van Heughten y Johnson (2011) utilizando un test similar al de Johnson (2005) con niños holandeses más jóvenes (2;0 años), no han obtenido los mismos resultados. En este estudio se utilizaron los artículos reales (*de* y *het*) y los artículos

¹⁶ Los autores hacen referencia a la misma parte del vocabulario. Por ejemplo, los sustantivos “pez” y “perro” pertenecen a misma categoría semántica.

inventados (*se*) que precedían a la palabra. El hallazgo principal de este estudio es que los niños son más eficientes en el reconocimiento de los sustantivos cuando estos están acompañados de un artículo real. Sin embargo, no se encontraron diferencias entre la prueba con sustantivos del mismo género gramatical y de géneros diferentes. Los estudios de van Heugten y Shi (2009) con niños franceses y de Lew-Williams y Fernald (2007) con los niños hispanohablantes demostraron los hallazgos similares a los de estudio de Johnson (2007).

3.4.3 Lenguas eslavas

En este apartado describimos los hallazgos principales de las investigaciones que han explorado la adquisición del género gramatical en las lenguas eslavas, en concreto, en checo, búlgaro y croata. Las tres lenguas tienen un sistema del género gramatical relativamente semejante al ruso. Los sustantivos se dividen en tres grupos: masculinos, femeninos y neutros y la asignación del género gramatical se lleva a cabo siguiendo el criterio de sexo biológico del referente y el criterio formal.

Algunos datos iniciales sobre la adquisición del género gramatical en checo provienen de una serie de experimentos basados en la producción elicitada con tres niños de 1;9-4;2 años (Henzl, 1975). Los resultados reflejan que los niños producen menos errores en la concordancia entre el sustantivo y adjetivo con la forma fonológica transparente que en los casos ambiguos cuando el género gramatical no coincide con la terminación típica masculina o femenina. En un estudio llevado a cabo por Smolík y Bláhová (2018) se ha investigado el procesamiento del género gramatical por parte de niños checos de 21-24 meses. Se ha utilizado el mismo paradigma metodológico que en los estudios previos en francés, español y holandés (Johnson, 2005; Lew-Williams y Fernald, 2007; van Heugten y Shi, 2009). Los hallazgos reflejan que solo algunos niños son capaces de utilizar el determinante (en este caso, los autores habían utilizado adjetivos y pronombres adjetivales, dado que en checo los artículos que preceden al sustantivo no son obligatorios) para identificar el objeto diana.

En lo referente al búlgaro, la concordancia, igual que en ruso, se expresa en los ítems dependientes (p.ej., los adjetivos) y también en los artículos pospuestos, como se observa en (23a) y (23b). El morfema pospuesto, según Ivanova-Sullivan y Sekerina (2017, p. 313-314), se añade al primer elemento de un sintagma nominal conforme con un criterio morfofonológico. En concreto, el morfema *-ta* se añade a los sustantivos

masculinos y femeninos que terminan en *-a/-ya*, mientras que el morfema *-to* se añade a los sustantivos de cualquier género con terminación en *-o, -e, -i, -u*.

- (23) a. *kniga* – *knigata*.
 ‘libro_F’ – ‘el libro_F’
 b. *nebe* – *nebeta*.
 ‘cielo_N’ – ‘el cielo_N’

Conforme con lo indicado en Ivanova-Sullivan y Sekerina (2017), el género gramatical en búlgaro se adquiere a los 3 años. Basándose en los datos observacionales, parece ser que la clave fonológica juega un papel importante en el proceso de adquisición. En concreto, Popova (2004, en Ivanova-Sullivan, 2017) menciona un ejemplo interesante que refleja el uso de un fonema más reconocible desde el punto de vista acústico:

- (24) **malkoto mečo*.
 pequeño-el osito
 ‘el pequeño osito’.
 enunciado correcto: *malkoto meče*

Hasta la fecha solo existe una investigación experimental en búlgaro que ha explorado la sensibilidad de niños hacia las claves del género gramatical (Ivanova-Sullivan y Sekerina, 2017)¹⁷. En el estudio han participado 22 niños búlgaros de entre 3;10 y 6;8 años. En una tarea de producción elicitada, los niños veían dos dibujos del mismo objeto con la única diferencia en el color o en el tamaño del objeto. Los participantes escuchaban una instrucción sobre los objetos y luego se les preguntaba de qué tamaño o de qué color son. Los resultados reflejan que la transparencia del sistema ayuda a los niños búlgaros a asignar el género gramatical correcto, por lo que el género de sustantivos femeninos opacos se considera más difícil para adquirir.

Velnič (2020) ha investigado la adquisición del género gramatical en croata y en italiano a través de una tarea de producción elicitada. Sus resultados reflejan que en italiano el género parece estar dominado ya a los 2;6 años y, además, el masculino y el femenino se adquieren simultáneamente. En cambio, en croata el género gramatical

¹⁷ Los resultados de este estudio con niños rusos y la comparación con los niños búlgaros se revisarán detalladamente en el apartado 3.6.

todavía no se domina por el grupo de niños de 3 años. Asimismo, la investigadora ha concluido que el femenino es el primer género gramatical que se adquiere en croata, dada su regularidad. El neutro, por su parte, resulta ser más complicado, debido a que hay menos sustantivos neutros en el input y algunas formas neutras (p.ej., las del caso genitivo o dativo) coinciden con las masculinas.

3.4.4 Resumen de estudios interlingüísticos

En definitiva, los resultados de los estudios interlingüísticos nos permiten concluir lo siguiente:

- 1) El género parece ser adquirido aproximadamente a los tres años en muchas lenguas.
- 2) Existe evidencia de que los niños son capaces de utilizar las claves formales de asignación del género gramatical.
- 3) Los errores de sobregeneralización demuestran que los niños utilizan las reglas formales de asignación del género gramatical.
- 4) La adquisición del género gramatical parece estar afectada por la transparencia del sistema en el idioma en cuestión.
- 5) En lenguas con el determinante obligatorio, los niños son capaces de utilizar el patrón de cocurrencia del determinante y terminación para predecir el género gramatical de una palabra.
- 6) El conocimiento sobre la semántica se integra gradualmente en el proceso de adquisición del género gramatical.

3.5 La adquisición del género gramatical en español

Los estudios previos sobre la adquisición del género gramatical en español consisten en varios estudios longitudinales y experimentales. Hoy en día disponemos de una serie de estudios que han empleado una variedad de métodos, entre ellos, los estudios longitudinales basados en las observaciones en contexto natural (Hernández Pina, 1984; Mariscal, 2008), los estudios experimentales basados en la producción (Martínez-Nieto, 2018; Pérez-Pereira, 1991; Pérez-Tattam et al., 2019) y también estudios experimentales basados en la comprensión (Arias-Trejo y Alva, 2012; Arias-Trejo et al., 2013; Lew-Williams y Fernald, 2007). A continuación, analizamos los resultados principales de

estudios longitudinales y experimentales sobre la adquisición del género gramatical en español.

3.5.1 Estudios longitudinales

Los primeros datos sobre la adquisición del género gramatical provienen de una investigación llevada a cabo por Hernández Pina (1984), quien examinó el desarrollo del lenguaje de su hijo Rafael. Las observaciones que nos interesan se estructuran conforme con la evolución morfosintáctica de los artículos y sustantivos. Según los resultados, aún en la etapa de holofrases, entre los 16 y 18 meses, aparecen las formas silábicas incorporadas a las oraciones. Estos elementos han recibido distintos nombres, entre ellos, protoformas, protodeterminantes, mecanismo presintáctico (Dore et al., 1976), relleno monosilábico (Bottari et al., 1993) y sonidos de relleno (Peters, 2001).

En el trabajo de Hernández Pina (1984) este fenómeno se ha llamado “protoartículos”, por ejemplo, *e néne, *ta táta. Sin embargo, estas formas pueden ser parte del sintagma nominal, por lo que no está claro si son precursores de los determinantes. Un poco más tarde, en la etapa de dos palabras¹⁸, aparece el artículo ya separado de la frase nominal, no obstante, se observan errores de concordancia: *un llave, *una pájaro, *un leche al mismo tiempo que las producciones correctas de concordancia: un botón, el coche, el gato.

Respecto a los tipos de determinantes, Rafael empieza utilizando los artículos determinados *el* y *la*, pero los más comunes en el repertorio infantil son los artículos indeterminados *un*, *uno* y *una*. Además, Hernández Pina (1984, p. 233) observa ejemplos de frases en las que se omite el artículo, por ejemplo, *tiene camelo o *Juan tiene pipa. Este dato resulta relevante para nuestra investigación, puesto que nos demuestra que en una etapa inicial de desarrollo del lenguaje los niños hispanohablantes omiten el artículo, lo que nos puede servir de referencia para identificar en qué etapa evolutiva están los niños con TEL. En lo referente a la distinción entre el sexo biológico de los referentes, parece que Rafael comienza a diferenciar entre el masculino y el femenino a los 21 meses, aproximadamente (*áito-aita* = abuelito-abuelita) y a los 22-25 meses aparecen *niño-niña*. Desde la edad temprana, Rafael se muestra sensible a las claves morfosintácticas del género gramatical, por lo que entre los 1;9 y 2;1 se observan errores de

¹⁸ La autora no menciona cuándo exactamente aparecen estas formas.

sobregeneralización, p.ej., *tierra azul y *mota rota. A partir de los 1;11, se aprecia la sobregeneralización del género masculino con los sustantivos morfológicamente no marcados en cuanto al género, p.ej., *un llave, *un leche, *un verde. Un poco más tarde¹⁹, Rafael cambia la estrategia de asignar el masculino a los sustantivos opacos, asignándoles el femenino, p.ej., *una camión, *una pez. Estas producciones indican los esfuerzos de Rafael por encontrar una regularidad existente en la lengua que está adquiriendo.

Otro trabajo longitudinal se llevó a cabo por Mariscal (2008) quien observó el desarrollo del lenguaje de cuatro niños hispanohablantes (de entre 1;10 y 2;02) durante varios períodos temporales. La autora concluye que, en primer lugar, los niños aprenden adjetivos correlacionándolos con los sustantivos específicos. Por tanto, la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo está condicionado por este factor y no puede generalizarse inmediatamente a otros ítems. Mariscal (2008) señala que la adquisición de concordancia entre el sustantivo y el determinante se procede de manera gradual: los niños van añadiendo nuevos recursos de información (fonológica, distribucional y funcional) a medida que van extrayendo nueva información del input del habla adulta. En el estudio anterior, Mariscal (2001) ha observado una fase inicial en la que los niños emplean sintagmas nominales como *é pe, en los que hay un elemento vocal que ocupa la posición que, más adelante, ocuparán los artículos. Este hallazgo es similar al observado en la investigación de Hernández Pina (1984).

En definitiva, los estudios longitudinales proporcionan una fuente información importante para conocer el proceso de adquisición del género gramatical. A continuación, analizamos las investigaciones experimentales realizadas con la población hispanohablante.

3.5.2 Estudios experimentales

Uno de los primeros estudios experimentales con niños hispanohablantes, inspirados por el trabajo de Karmiloff-Smith (1979), lo llevó a cabo Pérez-Pereira (1991). En su estudio, en el que han participado 160 niños hispanohablantes de entre 4 y 11 años, los niños veían un dibujo de un animal de fantasía asociado con un pseudosustantivo asignado arbitrariamente. Las pseudopalabras podrían ser masculinas (las que terminaban en -o), femeninas (con la terminación en -a) y opacas (que terminaban en -e o en una

¹⁹ En el trabajo original no se hace referencia al período temporal exacto.

consonante). Los ítems experimentales se organizaron en diferentes condiciones: i) ítems en los que solamente está presente una clave (p.ej., un tantén presenta solamente la clave sintáctica ya que la terminación no es informativa), ii) ítems en los que había un conflicto de concordancia entre dos claves del género (p.ej., *una linolo* presenta dos claves conflictivas: el artículo femenino “una” y la terminación típica masculina -o); iii) ítems en los que había concordancia entre dos claves (p.ej., *una lodena* presenta la concordancia entre la terminación femenina -a y el artículo femenino “una”). Asimismo, para reflejar la clave semántica algunos dibujos de animales de fantasía llevaban atributos típicamente masculinos (corbatas, bigotes, etc.) y femeninos (bolsos, collares, etc.). Durante la tarea de producción elicitada, los niños veían un dibujo de un animal de fantasía acompañado con un estímulo auditivo, por ejemplo, “Aquí hay una lodena”. A continuación, se le mostraba un dibujo exactamente igual, pero de diferente color, y se le preguntaba “¿qué hay aquí?”

Los resultados obtenidos en este estudio proporcionan información relevante sobre el proceso de adquisición del género gramatical y el uso de las claves lingüísticas en diferentes etapas evolutivas. El hallazgo más importante de esta investigación es que los niños hispanohablantes parecen prestar mucha más atención a las claves sintácticas y morfofonológicas que a la semántica. De hecho, en el ítem experimental OFO (en el que solo estaba disponible una clave semántica o el género natural del animal de fantasía) los niños apenas asignaban el género gramatical femenino a este animal (100% de respuestas de niños de 4 años y un 90% de los niños de 11 años han sido masculinas). Curiosamente, y al contrario con los estudios en ruso (Rodina, 2008; Rodina y Westeergard, 2012), no se observó apenas el cambio en el uso de la clave semántica.

Otro descubrimiento importante, que ya hemos mencionado de otros estudios interlingüísticos, es que los niños pequeños comienzan utilizando la clave morfofonológica para asignar el género gramatical y, a medida que se hacen mayor, le prestan más atención a la clave sintáctica. Este dato se observa en los resultados para los ítems FOO (en el que solo está disponible la clave sintáctica) y OOF (en el que solo está disponible la terminación). Así, los niños de 4 años eligen el género gramatical correcto para el ítem FOO en un 65%, mientras que los niños de 11 años aciertan en un 90%. Para el ítem OOF se observa lo contrario, los niños de 4 años seleccionan el género gramatical femenino en un 95%, mientras que los de 11 años aciertan en un 85%. Parece ser que con la edad la clave morfofonológica va perdiendo su importancia. Con referencia a los ítems experimentales en los que había un conflicto de concordancia entre dos claves (tanto *una*

linolo FOM, como *un satila* MOF), los niños prefieren el género gramatical masculino. Conforme con este resultado, es posible que el masculino se adquiriera antes que el femenino o que los niños opten por la estrategia de masculino por defecto, postulada por Boloh e Ibernou (2010) para niños franceses. Finalmente, hace falta mencionar que en los casos de concordancia entre dos ítems (sobre todo, la clave sintáctica y la terminación) los niños incluso más pequeños demuestran un nivel muy alto de respuestas correctas. En concreto, en el ítem con dos claves masculinas (*un nepo*), todos los grupos de edad asignaron el masculino a la pseudopalabra, mientras que para el ítem con dos claves femeninas (*una lodena*) los niños de 4 años obtienen un 95% de respuestas correctas, los niños de 5 años un 90% y los demás un 100%. Otro estudio llevado a cabo por Martínez-Nieto (2018), en el que se ha utilizado el método de producción elicitada, demostró que tanto los niños monolingües hispanohablantes como los hablantes de herencia sobregeneralizan más las formas masculinas de los artículos y clíticos y utilizan el masculino con más precisión comparado con el género femenino. Hur et al. (2020) también han encontrado sobregeneralizaciones del masculino en la tarea de producción elicitada por parte de hablantes de herencia, mientras que en la tarea de elección forzada los hablantes de herencia suelen emplear el femenino.

Pérez-Tattam et al. (2019) han estudiado la asignación del género gramatical a pseudopalabras por parte de niños monolingües hablantes de español y niños bilingües euskera-español (de entre 5 y 6 años). Los ítems experimentales empleados en su estudio partían de una misma raíz, por ejemplo, *nolet-o*, *nolet-a* y *nolet-e* (uno en contexto masculino y otro en contexto femenino). Las pseudopalabras se presentaban con ninguna clave gramatical (*ahora vamos a ver tres noletes*), con una clave (*ahora vamos a ver unas noletes o noletes simpáticas*) o con dos claves (*unas noletes simpáticas*). Los resultados generales obtenidos en este estudio reflejan la preferencia de los niños hacia el género masculino (un 64% de respuestas en el caso de niños monolingües y un 83% en el caso de niños bilingües). Hace falta subrayar que los casos de respuestas en los que el artículo no coincide con la terminación típica (p.ej., *el nolete roja*, *el + -a* o *la + -o*) son minoritarios (un 0,4% de respuestas). En cuanto a la asignación del género a las pseudopalabras que tenían un referente masculino o femenino, los resultados demuestran, de nuevo, una preferencia clara hacia el género gramatical masculino. En concreto, cuando el referente es un animal con rasgos masculinos, los niños le asignan el género gramatical masculino en 74% de casos. Cuando el referente tiene los rasgos femeninos,

el género gramatical femenino se elige en 39%. En el caso de referentes sin género biológico marcado, los niños seleccionan principalmente el género masculino (65%).

En resumen, los resultados de Pérez-Tattam et al. (2019) nos indican que las claves morfológicas juegan un rol más importante que las claves semánticas. Comparando a los niños monolingües y bilingües, se ha notado que los monolingües prestan más atención a los indicadores del género gramatical femenino, en comparación con los bilingües que muestran preferencia por el género masculino y sus marcadores. Lo que nos indica, según autores, que existen diferencias del efecto de patrones de claves en el proceso de asignación del género gramatical.

A continuación, pasamos a revisar los estudios experimentales basados en comprensión. Este tipo de investigaciones nos permiten ver el procesamiento temprano del género gramatical, incluso cuando los niños aún no emiten producciones orales (Ogneva, 2020b). Además, los niños en las etapas evolutivas tempranas comprenden más de lo que producen, por lo que es interesante explorar cómo se utiliza el género gramatical en estas etapas. El estudio piloto de Lew-Williams y Fernald (2007) ha investigado si los niños de entre 34 y 42 meses hispanohablantes son capaces de utilizar la clave sintáctica para predecir el sustantivo en una oración. En el experimento se utilizó la técnica del seguimiento ocular los niños veían pares de dibujos con dos objetos que tenían el nombre del mismo género gramatical (p.ej., la pelota y la galleta) o diferente (p.ej., la pelota y el zapato). Al mismo tiempo, los niños escuchaban una frase-estímulo que se refería a uno de los dibujos, por ejemplo, *encuentra el zapato, ¿lo ves?* En los estímulos con dos géneros diferentes, como demuestran los resultados, el artículo es potencialmente informativo para los niños. En concreto, aunque el tiempo de procesamiento variaba de manera considerable de los resultados obtenidos por los adultos, los niños eran 60 ms más rápidos en identificar el objeto correcto cuando había una variabilidad entre dos artículos. Una de las grandes limitaciones de este estudio es que las autoras no han utilizado los sustantivos opacos en su experimento, por lo que no podemos saber cómo se procesa este tipo de sustantivos ni tampoco si la clave sintáctica ayuda a establecer el género gramatical de dichos sustantivos.

Esta investigación ha sido extendida posteriormente por Arias-Trejo et al. (2013). En su estudio se han incluido, además de sustantivos transparentes, los nombres opacos de objetos familiares para niños de 24, 30 y 36 meses (p.ej., llave, calcetín). Los niños veían un dibujo diana (p.ej., plátano) y un dibujo distractor (p.ej., manzana) y, al mismo tiempo, escuchaban una instrucción de mirar hacia el dibujo diana, p.ej., “mira el

plátano”. De modo que, en algunos ítems experimentales el nombre del dibujo diana y el de distractor tenían el mismo género gramatical, mientras que en otros ítems no había esta coincidencia. Según los resultados, cuando los dos objetos tienen el género gramatical diferente, los niños hispanohablantes son capaces de utilizar el artículo para predecir el sustantivo tanto transparente como opaco. Curiosamente, los niños más pequeños de 24 meses solo han podido utilizar los artículos indefinidos “un” y una” pero aún no definidos. Este hallazgo está en contra con las observaciones longitudinales de Hernández Pina (1984) quien observó que Rafael empezó a utilizar los artículos definidos en primer lugar.

Otro estudio de Arias-Trejo y Alva (2013) refleja que los niños hispanohablantes de 30 meses son capaces de utilizar la información del género gramatical que se almacena en los adjetivos. En este estudio, los niños se han entrenado para asociar un objeto nuevo (una boca de incendio y un diábolo) con un adjetivo. Por ejemplo, cuando veían la boca de incendio escuchaban “mira, es rojo”, mientras que cuando veían el diábolo escuchaban “mira, es amarilla”. A continuación, en la segunda parte del experimento, los niños veían los dos objetos a la vez y escuchaban un estímulo auditivo que consistía en una palabra inventada masculina o femenina (*un pileco* y *una betusa*). Los resultados demuestran que los niños miraban hacia el objeto del mismo género gramatical que habían aprendido en la fase de entrenamiento. Es decir, si en la fase de entrenamiento escuchaban que el diábolo es rojo (i.e., masculino), en la fase experimental miraban hacia *el pileco*. En otras palabras, eran capaces de identificar el objeto según el patrón de coocurrencia de terminaciones -o/-a en los adjetivos.

En resumen, los resultados de estudios llevados a cabo con niños hispanohablantes se pueden resumir con los siguientes puntos:

- 1) Los niños son sensibles a la información sobre el género gramatical antes de los 3 años, por lo que la adquisición de este aspecto gramatical se inicia, probablemente, antes del tercer cumpleaños.
- 2) La transparencia del sistema del género gramatical ayuda a su adquisición.
- 3) Los niños hispanohablantes parecen adquirir antes el masculino que el femenino o utilizan el masculino por defecto con los sustantivos morfológicamente no marcados.
- 4) El criterio semántico (o el género biológico del referente) no parece tener importancia para los niños hispanohablantes.

- 5) Los estudios previos no proporcionan evidencia clara de en qué momento exactamente los niños comienzan a prestarle atención al componente semántico del género gramatical.
- 6) Todavía queda por descubrir cómo los niños hispanohablantes asignan el género gramatical a los sustantivos de profesión que a menudo se utilizan en forma de masculino genérico (Lévy et al., 2016; Gygax et al., 2019) y sustantivos híbridos o de género común (p.ej., astronauta).

3.6 La adquisición del género gramatical en ruso

Los estudios previos sobre la adquisición del género gramatical en ruso consisten en varias investigaciones longitudinales basadas en las observaciones en contexto natural (Gvozdev, 1961) y basadas en el corpus (Ceitlin, 2005, 2009) y los estudios experimentales centrados en la producción (Mitrofanova et al., 2018; Rodina, 2008; Rodina y Westergaard, 2012). A continuación, revisamos los resultados principales de estudios sobre la adquisición del género gramatical en ruso.

3.6.1 Estudios longitudinales

Los estudios previos relacionados con el género gramatical en ruso no son numerosos están compuestos de un estudio observacional y tres estudios empíricos. El primer estudio se remonta al año 1961. Gvozdev (1961) mantuvo un diario detallado en el que apuntaba el desarrollo lingüístico de su hijo desde su primer cumpleaños en el 1922 hasta los 9 años. Popova (1973) llevó a cabo una investigación con 55 niños entre los 1;10 y 3;6 años que acudían a varias guarderías en Moscú. Sus observaciones proporcionan resultados interesantes, sin embargo, algunos aspectos del estudio no están muy claros y deberían considerarse con cautela (por ejemplo, la presentación de los resultados por grupos de edad y el tipo de concordancia). Kemple et al. (2003) llevaron a cabo un estudio de producción elicitada con 46 niños monolingües rusos entre de 2;9 y 4;8 años utilizando en la investigación sustantivos transparentes (*dom_M* ‘casa’) y las formas diminutivas (*domik_M* ‘casita’). Rodina (2008) estudió a 25 niños con desarrollo típico de entre 2;6 y 4;0 años con el enfoque en los sustantivos irregulares e híbridos. Por último, Ceitlin (2005, 2009) realiza una recopilación acerca de la adquisición del género gramatical por parte de niños rusos.

Gvozdev (1961) observa que entre los 1;10 y 2 años en el lenguaje de su hijo Zhenya aumenta la longitud de las frases de dos a cuatro palabras, aparecen los marcadores morfológicos de número, caso y género. La adquisición del género gramatical va más atrasada en comparación con la adquisición del número y caso, debido a la arbitrariedad del sistema y otros factores. Asimismo, se propone la idea de que el desarrollo del género gramatical puede ser retrasado, dado que los niños aún no entienden la distinción entre distintos sexos. Alrededor de los 2 años, Zhenya desarrolla un sistema dual del género gramatical, es decir, relaciona sustantivos con el femenino o masculino, todavía no aparece el género neutro. Este hallazgo demuestra que los niños, antes de adquirir completamente el sistema de flexión gramatical, se fían de las terminaciones más transparentes: la terminación *-a* en los sustantivos femeninos y la terminación en consonante en los masculinos. Como se ha mencionado anteriormente, en cuanto al neutro, la forma singular en caso nominativo no es un marcador fiable para identificar el género, dado que muchos acaban en una *-o* átona. Se señala que en torno a los 2;4 el género es adquirido para la mayoría de los nombres masculinos y femeninos de las declinaciones I y II, sobre todo, los que tienen la forma morfológica transparente. Rodina (2008) añade que, inicialmente y hasta por lo menos 2;4, Zhenya se guía por el criterio morfológico en la asignación del género gramatical. Estos mismos hallazgos se han demostrado en alemán, checo y otras lenguas en las que los niños se basan en el criterio formal y no en el semántico. Otra observación importante de Gvozdev indica que Zhenya aún no sabe la función del género natural en la concordancia en la primera y segunda persona de pronombres en singular *ja* ‘yo’ y *ty* ‘tú’. Así, se evidencian bastantes errores en este aspecto entre los 2 y 3 años (véase el ejemplo 25).

(25) a. **ty xotel-a* (hablando sobre el padre) (Zhenya, 2;6)

tú querer_(PRT.F)

‘Tú querías’.

enunciado correcto: *ty xotel-Ø*_(PRT.M)

b. **ja rasskazyval-a* (hablando sobre sí mismo) (Zhenya, 2;11)

yo contar_(PRT.F)

‘Yo estaba contando’.

enunciado correcto: *ja rasskazyval-Ø*_(PRT.M)

Según Gvozdev (1961), la concordancia con el pronombre *ty* ‘tú’ es completamente adquirida sobre los 2;8 años, mientras que con el pronombre *ja* ‘yo’ se adquiere alrededor de los 3 años. Además, se comenta que los pronombres personales de la tercera persona *on* ‘él’ y *ona* ‘ella’ son adquiridos en torno a los 2;1. Sin embargo, cuando los pronombres se utilizan como anáforas, los errores ocurren hasta los 3 años aproximadamente. Por ejemplo, con los 2;5 años Zhenya hace referencia a *sobaka_F* ‘perro’ como *on* ‘él’ y a *karandash_M* ‘lápiz’ como *ona* ‘ella’.

También se observaron casos problemáticos en el uso del género neutro opaco (ejemplo 26) y de formas masculinas y femeninas que terminan en signo blando en el período entre los 2 y 3 años. Se ha mencionado anteriormente que los sustantivos neutros pertenecen al tipo IV de declinación, los sustantivos masculinos como *den’_M* ‘día’ pertenece al tipo I, mientras que los sustantivos como *sol’_F* ‘sal’ forman parte del tipo III. Por lo tanto, si los niños extraen la información sobre el género gramatical a partir de la terminación de una palabra, que en estos casos es ambigua, se observan errores. Desde esta perspectiva, los nombres neutros que terminan en -o átona pueden confundirse con los nombres femeninos. Gvozdev (1961) señala que los errores de este tipo son muy frecuentes entre los 2 y 3 años y persisten después de estas edades.

- (26) *tést-[ə] *kak-ája gorjách[əjə]*. (Zhenya 2;4)
 masa_N qué_(F) caliente
 ‘La masa está muy caliente’.
 enunciado correcto: *kakóje_(N) tésto_N gorjacheje_(N)*

Zhenya modifica algunos sustantivos neutros, dado que su forma parece ser confusa para el niño. El ejemplo (27) demuestra que el niño sigue las reglas morfológicas de asignación del género gramatical y, además, concuerdan con aquellos disponibles en español. En el apartado anterior mencionamos que el niño estudiado por Hernández Pina (1984) pasó por la etapa de adaptación de sustantivos y adjetivos para que estén en concordancia: *tierra azul y *mota rota.

- (27) **jablok-Ø xorosij*. (Zhenya 2;4)
 manzana_M bueno_(M)
 ‘La manzana es buena’.
 enunciado correto: *jáblok-o_N xoros-eje_(N)*

A partir de los 3 años, durante un período largo, Zhenya asigna erróneamente el género masculino a los sustantivos femeninos, dada la terminación ambigua de estas palabras (ejemplo 28). No obstante, no se observó ningún caso del proceso contrario, es decir, los nombres masculinos como *den'*_M 'día' no se convertían en femeninos.

- (28) *ten'* **upal-Ø*. (Zhenya 4;7)
 sombra_F cayó_(PRT.M)
 'La sombra cayó'.
 enunciado correcto: *ten' upala*_(PRT.F)

3.6.2 Estudios experimentales

Uno de los primeros estudios experimentales sobre la adquisición del género gramatical en ruso es el de Popova (1973). Ella llevó a cabo una serie de experimentos de producción elicitada con 55 niños rusohablantes entre 1;10 y 3;6 años que acudían a varias guarderías en Moscú. Los hallazgos principales incluyen, por ejemplo, una etapa de sobregeneralización del femenino para establecer la concordancia, pero no se especifica cuánto tiempo ha durado esta etapa ni tampoco cuántos niños han pasado por ella. Asimismo, Popova (1973) observa que los niños tienen adquirido el género gramatical de los sustantivos femeninos y masculinos morfológicamente transparentes, mientras que con los sustantivos híbridos se observan errores ocasionales²⁰. Kempe et al. (2003) han comparado la proporción de errores en diferentes tipos de concordancia y han concluido que la concordancia adjetival es más propensa a los errores que la concordancia entre los sustantivos y la tercera persona singular de los pronombres (*on* 'él' y *ona* 'ella'). Más concretamente, los niños en su estudio (entre 2;9 y 4;8) producían 27 estructuras incorrectas en la concordancia adjetival y 43/769 en la concordancia pronominal.

En el estudio de Rodina (2008), el uso del género aparece operativo y dominado entre los 2;6 y 4;0 años. Según la investigadora, la adquisición del criterio semántico no se procede de forma simultánea para todo tipo de sustantivos. Sin embargo, se subraya que hay un proceso único de adquisición de la regla semántica para todos los nombres. A continuación, el análisis gramatical formal basado en características morfológicas se sustituye por el análisis no formal basado en el criterio semántico. Además, el uso de las reglas morfológicas tiene más influencia en niños más pequeños (2;6 y 3;3 años). En caso

²⁰ A partir del estudio de Popova no está claro a qué edad sucede este fenómeno.

de sustantivos irregulares (femeninos que terminan en -ik/-ok), la transición de lo formal a lo no-formal se muestra más explícitamente. En las etapas tempranas, Rodina (2008) asume que los niños categorizan los nombres como *papa* ‘papá’ y *mama* ‘mamá’ como femeninos, dada la misma forma morfológica. Rodina (2008) sugiere que en el proceso de adquisición los niños suelen guiarse por ciertas claves que se deriven del input que reciben los niños. La investigadora considera que los niños, escaneando el entorno lingüístico y buscando las claves, primeramente, descubren lo siguiente: [S-Ø V-Ø_(PRT)]²¹ y [S-a V-a_(PRT)]. Estas claves, por lo tanto, ayudan a la adquisición de reglas morfológicas, pero no revelan ninguna información semántica.

Uno de los estudios más relevantes para la presente investigación es el trabajo de Mitrofanova et al. (2018a), que, a pesar de centrarse en los niños bilingües noruego-ruso, ha incluido también a un grupo control de niños monolingües rusos y ha explorado el rol de las claves lingüísticas en el proceso de asignación del género gramatical. El grupo de niños monolingües se compone de 107 participantes de entre 3;0 y 7;0 años. Los ítems experimentales eran tanto palabras conocidas por los niños (p.ej., *most_M* ‘puente’, *vedró_N* ‘cubo’) como pseudopalabras (p.ej., *punip*, *garpó*). Los ítems reales formaban varios grupos según el tipo de terminación: masculinos, femeninos y neutros transparentes y opacos, mientras que las pseudopalabras se agrupaban en masculinos, femeninos y neutros transparentes y FEM/NEU y FEM/MASC opacos. El procedimiento del experimento se ha adaptado de Rodina y Westergaard (2012, 2017). Los niños veían pares de dibujos en la pantalla del ordenador y escuchaban un estímulo auditivo. Por ejemplo, veían dos dibujos de *punip*, después uno de los dibujos desaparecía y se le preguntaba al niño qué ha desaparecido, como se ejemplifica en el (29) (Mitrofanova et al., 2018a, p. 7).

(29) I²²: *Eto nazyvaetsya punip_M. Posmotri čto zdes’?*

‘Esto se llama *punip*. Mira, ¿qué hay aquí?’

P.: *Eto krasny_(M) punip_M, a eto goluboj_(M) punip_M.*

‘Es un *punip* rojo y este es un *punip* azul claro’

I.: *Čto sejčas propalo?*

‘¿Qué acaba de desaparecer?’

P.: *Krasnyj_(M) punip_M*

‘El *punip* rojo’.

²¹ S = sustantivo, V = verbo.

²² I = investigadora, P = participante.

Los resultados reflejan que los niños monolingües rusohablantes en la condición de palabras reales han obtenido un porcentaje alto de respuestas correctas. En concreto, han contestado 100% correctamente en palabras masculinas transparentes, 99% en palabras masculinas opacas y en femeninas transparentes, 94% en palabras neutras transparentes. Los porcentajes más bajos se observan en las condiciones de palabras femeninas transparentes (84%) y neutras transparentes (85%). En cuanto a la concordancia que han establecido entre las pseudopalabras y los adjetivos, observamos que los niños monolingües han obtenido resultados altos en esta condición también. El porcentaje de respuestas más alto se ve en la condición de pseudopalabras femeninas transparentes (93%), mientras que en las pseudopalabras masculinas transparentes alcanza un 88% y en neutras compone un 73%. En los sustantivos ambiguos F/N y F/M observamos que, en ambos casos, los niños prefieren el género femenino (83% de respuestas femeninas en el primer caso y 78% en el segundo). Dado que las autoras no proporcionan un análisis por edades de participantes, no podemos extraer conclusiones sobre las etapas evolutivas. No obstante, se observa que entre los 3 y 7 años los niños monolingües han alcanzado un dominio casi perfecto del género gramatical en su lengua nativa. Incluso se identifican correctamente las claves lingüísticas de los sustantivos neutros, que se han indicado como los más problemáticos en las investigaciones longitudinales anteriores (Gvozdev, 1961; Ceitlin, 2005).

En otra investigación, Mitrofanova et al. (2018b) han incluido ítems con claves conflictivas y con claves en concordancia. Los grupos de niños monolingües se han formado conforme con su edad (niños jóvenes de entre 3 y 5 años, niños mayores de entre 5 y 7 años). Los ítems experimentales con claves conflictivas se presentaban de la siguiente manera: la pseudopalabra con la clave fonológica masculina se presentaba con el adjetivo femenino o neutro, p.ej., *belaja_(F) punip_M* ‘punip blanca’ o *beloje_(N) punip_M* ‘punip blanco’. Por otro lado, los ítems con claves en concordancia se presentaban con el adjetivo del mismo género gramatical que la clave fonológica, por ejemplo, *golubaja_(F) kluva_F* ‘kluva azul’. Los resultados demuestran que, cuando los dos grupos de niños tienen a los ítems con claves en concordancia, los niveles de precisión de respuestas son muy altos (un 98% para los niños mayores y un 96% para los niños pequeños). En el caso de los ítems conflictivos, los niños mayores parecen guiarse por la clave sintáctica (el adjetivo) con 73% de respuestas coincidiendo con el género del adjetivo y con 25% de respuestas coincidiendo con el género de pseudopalabra. En los niños pequeños, por el contrario, se observa más la tendencia a guiarse por la clave proporcionada por el

sustantivo. Por lo tanto, se concluye que la edad tiene el efecto primordial en el proceso de adquisición del género gramatical: los niños más pequeños se guían por las claves dentro del propio sustantivo y los mayores presentan sensibilidad a la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo.

3.7 La adquisición del género gramatical en el TEL

Además de las investigaciones que se están llevando a cabo con niños monolingües actualmente, algunos estudios interlingüísticos se han centrado en la adquisición del género gramatical por parte de niños diagnosticados con TEL.

El TEL puede afectar a cualquier habilidad lingüística, pero especialmente se caracteriza por las dificultades en la gramática de una lengua (Leonard, 2014). Por consiguiente, suponemos que el género gramatical puede provocar dificultades para estos niños. Entre los idiomas que han recibido atención en este aspecto se encuentran el holandés (Duinmeijer, 2017; Keij et al., 2012; Orgassa y Weerman, 2008), el francés (Roulet-Amiot et al., 2004; Roulet-Amiot y Jakubowicz, 2006), el portugués (Silveira, 2011), el griego (Varlokosta y Nerantzini, 2013), el español (Anderson y Lockowitz, 2009; Anderson y Souto, 2005; Bedore y Leonard, 2001; Bosch y Serra, 1997; Jackson-Maldonado y Maldonado, 2017; Perona Jara, 2015; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001) y el ruso (Rakhlin et al., 2014; Tribushinina y Dubinkina, 2012; Tribushinina et al., 2018). A continuación, revisamos los resultados principales de los estudios centrados en la adquisición del género gramatical por parte de niños con TEL, empezando por los estudios interlingüísticos y, después, continuamos con los estudios llevados a cabo con niños y niñas hispano y rusohablantes.

Roulet-Amiot y Jakubowicz (2006) investigaron la concordancia del género gramatical en niños franceses con TEL (4;4-4;11). Los resultados demuestran que la complejidad sintáctica juega un papel importante. Los investigadores confirman que los niños con TEL producen más errores de concordancia en el género si en la frase nominal hay muchos elementos además del determinante. Del mismo modo, al contrario de los resultados de la investigación previa (Roulet et al., 2004), no se señalan omisiones del determinante. Otro hallazgo importante es que los niños con TEL cometen más errores en la concordancia del género entre el adjetivo y nombre que entre el sustantivo y el determinante. Los autores creen que el factor del input puede ser la razón de este resultado. Los determinantes en francés son ítems obligatorios mientras que los adjetivos

son opcionales. Otra explicación que proponen los autores consiste en que la forma de los determinantes femeninos (artículos definidos e indefinidos, posesivos, etc.) es normalmente invariable, teniendo el sufijo transparente -a o -e. A su vez, los adjetivos femeninos pueden ser iguales o diferentes a los adjetivos masculinos y no siempre son transparentes fonológicamente.

Los datos disponibles en portugués (Silveira, 2011) de niños con TEL de entre 5;5 y 9 años confirman resultados de Roulet et al. (2004, 2006). Los niños no utilizan los posfijos para la concordancia en el género entre el sustantivo y el determinante. Asimismo, se ha demostrado que los niños con TEL tienen más dificultad al establecer la concordancia entre el nombre y el adjetivo que entre el nombre y el determinante. De manera similar, la investigadora afirma que no existe una gran diferencia en el uso del género gramatical entre los niños con TEL y los niños con DT. Hay que tener en cuenta que en el estudio llevado a cabo por Silveira (2011) participaron 4 niños y 2 niñas, por lo tanto, el número de la muestra no es lo suficientemente grande para poder generalizar los datos.

Orgassa y Weerman (2008) compararon a los niños hablantes de holandés (como primera o segunda lengua) con desarrollo típico y con TEL. Los resultados de su estudio retratan que los grupos de niños con TEL omiten más determinantes definidos y sobregeneralizan el determinante común en las situaciones en las que se debe emplear el determinante neutro. Por otro lado, comparando a los niños con TEL hablantes nativos del holandés con los niños con desarrollo típico hablantes no nativos, concluyen que el rendimiento del primer grupo es mucho mejor que el del segundo. Del mismo modo, el estudio de Keij et al. (2002) investigó el uso del género gramatical por parte de niños holandeses. Los resultados afirman un rendimiento más bajo en el uso del género gramatical, en particular, la diferenciación entre el género común y neutro. En cuanto a las edades, no se encontró evidencia del efecto de la edad en el uso del género gramatical.

Mastropavlou (2006) y Varlokosta y Nerantzini (2013) ofrecen datos sobre la adquisición del género gramatical en griego. En el estudio de Mastropavlou (2006) se ha observado que los niños con TEL no cometen errores en la concordancia de nombres reales y determinantes. Sin embargo, se señalan errores en la concordancia entre el adjetivo y el determinante. Los resultados del estudio de Varlokosta y Nerantzini (2013) demuestran que los niños con TEL tienen dificultad a la hora de establecer el género gramatical de los determinantes y adjetivos. Las investigadoras suponen que es debido a la limitación en el uso de reglas morfológicas y sintácticas.

3.7.1 Estudios en español

Los resultados de las investigaciones previas centradas en la adquisición del género gramatical por parte de niños hispanohablantes con TEL reflejan resultados contradictorios. Por una parte, algunas investigaciones sugieren que los niños con TEL no presentan dificultades con el género gramatical y lo utilizan de manera bastante correcta (Anderson y Souto, 2005; Bosch y Serra, 1997), mientras que otros estudios indican que los niños con TEL tienen limitaciones en el uso del género gramatical, tales como problemas con el establecimiento de la concordancia u omisión y sustitución de elementos del género gramatical (determinantes y clíticos) (Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001; Bedore y Leonard, 2001; Jackson-Maldonado y Maldonado, 2017).

En el estudio de Anderson y Souto (2005) participaron los niños monolingües hispanohablantes diagnosticados con TEL. Las investigadoras llevaron a cabo tanto una tarea observacional como una experimental. Los resultados generales indican que los niños con TEL no presentan dificultades en la concordancia del género gramatical y los únicos errores encontrados en la muestra del lenguaje espontáneo son los errores de omisión de los artículos y los morfemas del número. En la tarea experimental en la que se pretendía comprobar el uso de la concordancia entre el nombre y el determinante, los niños con DT (21 errores en unas 25 emisiones) producían más errores que los niños con TEL (28 errores de un total de 180 emisiones). Este resultado se puede explicar por el diseño experimental empleado en esta investigación. Así, las autoras utilizan el término transparencia semántica para aquellos sustantivos que tienen el género inherente. Por ejemplo, en la condición del género femenino atípico con terminación transparente se agrupan los nombres “la mujer”, “la bebé” y “la piloto”. El sustantivo “mujer” solo se refiere a un referente femenino, por tanto, se considera transparente, mientras que tanto “bebé” como “piloto” pueden hacer designar a un referente masculino, siendo ambiguos. De este modo, los niños podían haberse guiado por la clave morfofonológica en el caso de “piloto” y asignarle el género masculino.

Algunos estudios se centraron en el uso de claves lingüísticas y en la sensibilidad de los niños con TEL a esta fuente de información. Anderson y Lockowitz (2009) exploran si los niños con TEL (rango de edad: 4;3-5;7) son sensibles a las claves lingüísticas del género gramatical. Los ítems experimentales se crearon de manera que las palabras inventadas contenían la clave morfofonológica, la clave semántica o la clave sintáctica (artículo y adjetivo). Los resultados reflejan que los niños con TEL utilizan con

menor precisión la clave sintáctica para asignarle el género gramatical a un sustantivo nuevo (puntuación global de 6,55 de 12 en el grupo TEL y 9,09 de 12 en el grupo DT). Sin embargo, otras claves resultaron ser aún menos útiles para el grupo TEL. Por ejemplo, en los ítems con la clave morfofonológica los niños con TEL obtuvieron la puntuación global de 5,55.

En el trabajo de Perona Jara (2015), los niños con TEL (3;3-5;11) veían dos pares de dibujos de dos animales (uno del género masculino y otro femenino) y escuchaban un estímulo auditivo “el perro está descansando, ¿me lo pueden señalar?”. Los ítems experimentales incluían sustantivos conocidos (perro/perra, gato/gata) y los sustantivos inventados (coto/cota) y eran de dos condiciones: regulares (el determinante está en concordancia con la terminación) e irregulares (el determinante no concuerda con la terminación del sustantivo). Según los resultados, los niños con DT contestan significativamente mejor que los niños con TEL cuando disponen de la clave distribucional (el determinante está en concordancia con la terminación del sustantivo). Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas en el uso de ítems reales e inventados en el grupo TEL. De hecho, la investigadora concluye que los niños con TEL contestan de manera aleatoria en todas las condiciones experimentales excepto en los sustantivos conocidos con la terminación opaca (p.ej., el pez), es decir, que no se guían por ninguna clave específica para asignar el género gramatical. En el caso de sustantivos como el pez, la investigadora considera que los niños con TEL procesan con más facilidad este tipo de nombres porque solo hay una clave sintáctica disponible y en el caso cuando hay dos claves los niños con TEL presentan las limitaciones de procesamiento (Gathercole y Baddeley, 1990; Kail y Müller, 2006; Leonard, 2014). Roa-Rojas et al. (2021) han investigado el procesamiento de los pronombres clíticos por parte de niños hispanohablantes con TEL y con DT. Los participantes escuchaban unas frases (p.ej., “el papá lo filmó”) y, al mismo tiempo, veían un dibujo que representaba esta situación. El dibujo podía estar en concordancia con la frase (p.ej., el papá grabando a un niño) o no (p.ej., el papá grabando a una niña). Los resultados de este estudio reflejan que, mientras los niños con DT presentan sensibilidad a la condición con la falta de concordancia, los participantes con TEL no son tan sensibles a este tipo de agramaticalidad.

En definitiva, dada la heterogeneidad de la población TEL, resulta bastante complicado obtener muestras de niños con un diagnóstico parecido, por lo tanto, los resultados de los estudios no son consistentes y varían según la población y las variables estudiadas. Sin embargo, es necesario subrayar que el uso del género gramatical y el

establecimiento de concordancia por parte de niños con TEL parece diferir del patrón de los niños con DT (Ogneva, 2023).

3.7.2 Estudios en ruso

Las investigaciones centradas en la adquisición del género gramatical por parte de niños rusohablantes no son numerosas. Rakhlin et al. (2014) llevaron a cabo un estudio en el que querían explorar cómo asignan el género gramatical y cómo procesan la concordancia del género gramatical los niños y niñas rusos con TEL (de entre 7;2 y 15;10 años). En el primer experimento, en el que se han utilizado palabras conocidas, los niños tenían que elegir el género gramatical de la última palabra en una frase (30):

- (30) a. *Na stene visit krasiva-ja kartin-a.*
 en pared cuelga bonito_(F) cuadro_F
 ‘Un bonito cuadro está colgado en la pared’.
- b. *Na stene visit krasiv-yj portret-Ø.*
 en pared cuelga bonito_(M) retrato_M
 ‘Un bonito retrato está colgado en la pared’.

En concreto, los niños escuchaban las frases y tenían que pulsar un botón con un dibujo de una niña (que representa el género femenino) o un botón con un dibujo de un niño (que representa el género masculino) tan rápido como podían. Los resultados de este experimento reflejan que los niños con TEL demuestran unos porcentajes de respuestas correctas más bajos que los participantes con DT. No obstante, no se han hallado diferencias significativas en los tiempos de reacción entre dos grupos. Estos resultados indican que, a pesar de que los niños con TEL presentan un déficit en la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo, el conocimiento acerca del proceso de concordancia no está totalmente ausente. En el segundo experimento, se investigó si los niños con TEL tienen el conocimiento de la correlación entre el tipo de declinación y el género gramatical. Por lo que, además de palabras reales, se han creado pseudopalabras con el sufijo derivacional similares a sustantivos reales del tipo I y II de declinación²³. El procedimiento del segundo experimento era similar al de primero. Según los resultados

²³ Recordemos que el tipo I de declinación corresponde a sustantivos masculinos que terminan en consonante, el tipo II de declinación incluye sustantivos femeninos que terminan en -a.

obtenidos, a nivel cuantitativo los niños con TEL han demostrado un nivel de rendimiento mucho más bajo que los niños con DT.

Resumiendo, los autores llegan a la conclusión que los niños con TEL contestan considerablemente peor debido a las limitaciones en la memoria de trabajo. Así, parece ser que los niños con TEL tienen el conocimiento del género gramatical y la concordancia en el nivel implícito, pero presentan limitaciones en el explícito (Rakhlin et al., 2014, p. 18). Para tener en cuenta los resultados del estudio, hace falta subrayar que la edad media de los participantes de esta investigación es 10 años. Es un dato muy importante, puesto que los estudios señalan que, con el diagnóstico temprano del trastorno y el tratamiento adecuado, los niños con TEL pueden llegar a tener un nivel del lenguaje aceptable y los errores gramaticales pueden ser mínimos (Goorhuis-Brower y Knijff, 2002). Por eso, dado que no sabemos si los niños en el estudio de Rakhlin et al. (2014) han estado recibiendo intervención logopédica (y en el caso afirmativo, durante cuánto tiempo), los resultados pueden ser discutibles.

Por otro lado, Tribushinina y Dubinkina (2012) y Tribushinina et al. (2018) han estudiado el uso de adjetivos por parte de niños y niñas con TEL. A pesar de que la concordancia en el género gramatical no ha sido el enfoque principal de dichos estudios y dado que los adjetivos tienen que concordar con los sustantivos a los que acompañan, resulta interesante saber cómo establecen la concordancia entre los sustantivos y los adjetivos los niños con TEL. En el primer estudio (Tribushinina y Dubinkina, 2012) han participado 60 niños rusohablantes diagnosticados con TEL. La edad de los niños fluctuaba entre los 7 y 10 años. El experimento consistía en dos tareas: una tarea de adjetivos antónimos (p.ej., *bolšoj* ‘grande’ – *malen’kij* ‘pequeño’) y otra tarea de adjetivos graduales (p.ej., *malen’kij* ‘pequeño’ – *bolee malen’kij* ‘más pequeño’). Así, se les presentaban dibujos de objetos reales (p.ej., una vela pequeña y otra vela grande) y se les elicita una respuesta sobre el segundo dibujo. Los resultados han demostrado que hay diferencias en el uso de adjetivos entre el grupo de niños con TEL y los niños con DT. Las autoras nos señalan que el uso de adjetivos antónimos y los adjetivos graduales no está igualmente afectado en los niños con TEL. En concreto, la antonimia se adquiere alrededor de los 8 años (es decir, los niños con TEL presentaban menos errores en esta tarea), pero los adjetivos graduales resultan ser difíciles en todas las edades, lo que indica

que el TEL es, sobre todo, un trastorno morfosintáctico²⁴. Además, solo los participantes con TEL han presentado errores de concordancia en este estudio, la mayoría de los que consistía en la elección errónea del género gramatical. Los niños con TEL sustituyen las formas neutras por masculinas o femeninas. Como hemos anteriormente, esto se debe a que el género neutro es menos transparente desde el punto de vista fonológico, y, además, resulta difícil incluso para los niños con DT²⁵.

Tribushinina et al. (2018) han extendido el estudio anterior y, además de niños rusohablantes con DT, han incluido a participantes bilingües holandés-ruso con el fin de comprobar si existían diferencias en el uso de adjetivos en ruso por grupos de personas con input reducido (los bilingües) y con intake reducido (los niños con TEL). En esta investigación han participado niños con TEL de 4, 5 y 6 años y se han llevado a cabo dos experimentos similares a los de Tribushinina y Dubinkina (2012). Los resultados reflejan que, tanto los participantes bilingües como los monolingües con TEL, experimentan dificultades con la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo. No obstante, dadas las puntuaciones obtenidas en la tarea (i.e., el número de errores cometidos), no fue posible distinguir entre los dos grupos de participantes, por lo tanto, desde el punto de vista evolutivo, los niños y niñas con TEL se parecen a los bilingües. Por otro lado, el rendimiento más bajo del grupo TEL, en comparación con los participantes con DT, se observa en la tarea léxica (i.e., los participantes tenían que indicar los antónimos léxicos, p.ej., *čistyj* ‘limpio’ – *grjaznyj* ‘sucio’). Sin embargo, este retraso solo estaba presente en el grupo TEL de 6 años, por lo cual, los niños con TEL de 4 y 5 años eran capaces de producir los antónimos léxicos de la misma forma que los participantes con DT. En general, el grupo TEL muestra un vocabulario de adjetivos más reducido y se observan más errores de sustitución en comparación con el grupo DT.

3.8 Recapitulación

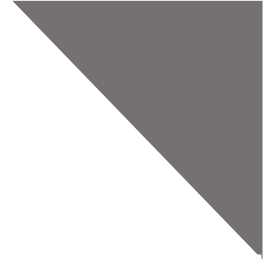
En este capítulo nos hemos centrado en la descripción del sistema del género gramatical en español y en ruso. En concreto, se han señalado los diferentes criterios que sirven para asignar el género gramatical a un sustantivo y establecer la concordancia. Se

²⁴ El uso de antónimos requiere conocimiento léxico. Sin embargo, los adjetivos graduales que en ruso se forman a partir de diferentes sufijos (de la misma manera que en castellano, con la ayuda de sufijos -ito/a o -azo/a), por lo que requieren conocimiento de morfología de una lengua.

²⁵ Recordemos que los errores de concordancia con el género neutro se observan hasta los 6 años.

han revisado, igualmente, los estudios focalizados en la adquisición del género gramatical desde el punto de vista interlingüístico y, particularmente, en español y en ruso, tanto en la población con DT como en los niños con TEL. La revisión de estas investigaciones se ha llevado a cabo considerando las diferentes etapas evolutivas por las que pasan los niños y también el carácter crítico de las claves que ayudan a asignar el género gramatical.

En el siguiente capítulo, basándonos en los estudios previos revisados en el Capítulo II y III, se formula la hipótesis, las preguntas de investigación y las predicciones para el presente estudio empírico.



PARTE II

Estudio empírico



CAPÍTULO IV

Investigando la adquisición del género gramatical

4.1 Introducción

En los capítulos anteriores hemos observado que el desarrollo del género gramatical depende en gran medida de la claridad y consistencia del input que reciben los niños. Además, hemos visto que existen ciertos casos y excepciones que dificultan el proceso de adquisición y que, por su parte, se refleja en las diferencias existentes entre el lenguaje de los niños y el de los adultos. Las investigaciones anteriores nos aportan información relevante acerca de las etapas de adquisición del género gramatical en niños con DT. Así, sabemos que inicialmente los niños comienzan empleando el género gramatical basándose en las sobregeneralizaciones de la estructura formal del sustantivo, resultando en errores de producción. Este dato se ha observado en varias lenguas, por ejemplo, en español (p.ej., **mota rota* en Hernández Pina, 1984) y en ruso (**jabloka_F upala_(F)* en lugar de *jablok_{ON} upalo_(N)* ‘la manzana se cayó’ en Gvozdev, 1961). Con el paso de tiempo los niños van integrando las diferentes fuentes de información que utilizan en el proceso de concordancia o asignación del género gramatical. En lo que se refiere al diagnóstico objeto de la investigación, sabemos que la población con TEL sufre dificultades con la gramática de su primera lengua, pero existe relativamente poca evidencia sobre la adquisición del género gramatical. Tras realizar una revisión bibliográfica acerca del Trastorno Evolutivo del Lenguaje y sobre la adquisición del género gramatical, en este capítulo planteamos el marco metodológico en el que se apoya esta tesis doctoral. En primer lugar, presentamos la hipótesis principal, las preguntas de investigación, así como las predicciones establecidas a partir de la revisión bibliográfica (4.2). En segundo lugar, se explica la metodológica empleada en el estudio (4.3), que incluye una descripción detallada de los participantes, los instrumentos utilizados, así como el procedimiento seguido en la investigación. Por último, se ofrece una aproximación al tratamiento y el análisis de los datos obtenidos (4.4). El capítulo se resume en el apartado (4.5).

4.2 Hipótesis y preguntas de investigación

El objetivo de esta tesis doctoral consiste en estudiar el proceso de adquisición del género gramatical por parte de niños diagnosticados con Trastorno Evolutivo del Lenguaje en comparación con la población con desarrollo típico del lenguaje. Para ello, establecemos la siguiente hipótesis general que, aunque se puede desprender de un acercamiento intuitivo a la materia de estudio, es preciso refutar o corroborar a partir de la investigación:

- Desde la perspectiva interlingüística, la población diagnosticada con TEL presenta un retraso significativo en las tareas de asignación y establecimiento de la concordancia en el género gramatical en comparación con los niños con desarrollo típico.

Con base en esta hipótesis, este estudio persigue responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. En cuanto a la adquisición del género gramatical en español y en ruso, ¿existen diferencias entre los niños y niñas con DT (mayor y joven) y con TEL?
2. Respecto al uso de las claves lingüísticas y extralingüísticas en español y en ruso, ¿existen diferencias significativas entre la población con DT (mayor y joven) y con TEL?
3. ¿Existen diferencias en el proceso de adquisición del género gramatical en español y en ruso por parte de los niños y niñas con DT y con TEL debidas a la complejidad del sistema del género gramatical?
4. ¿Qué variable(s) (i.e., el diagnóstico del TEL, la lengua nativa) pueden predecir mejor el resultado en la tarea del género gramatical?

A partir de la revisión de los estudios previos y teniendo en cuenta las preguntas de la presente investigación, establecemos las siguientes predicciones en relación con la adquisición del género gramatical en español y en ruso:

1. Desde la perspectiva evolutiva, los niños con TEL presentarán resultados semejantes a los del grupo DT joven en la tarea del género gramatical, y se observarán más diferencias entre el grupo TEL y el grupo DT mayor.

2. Los participantes hispanohablantes, tanto aquellos con DT como aquellos con TEL, utilizarán con más precisión el género gramatical masculino que el femenino (Pérez-Pereira, 1991; Perona Jara, 2015).
3. Los niños y niñas hispanohablantes con DT se guiarán por la información sintáctica y morfológica a la hora de asignar el género gramatical a un sustantivo nuevo (Pérez-Pereira, 1991; Pérez-Tattam et al., 2019).
4. Los niños hispanohablantes con TEL se apoyarán en la clave sintáctica y morfológica para asignar el género gramatical y establecer la concordancia, pero con menor precisión en comparación con los grupos DT.
5. Los participantes hispanohablantes con DT serán capaces de extraer las claves lingüísticas para utilizarlas en el proceso de asignación y concordancia con los adjetivos (Arias-Trejo y Alva-Canto, 2012; Pérez-Pereira, 1991).
6. Los niños hispanohablantes con TEL mostrarán sensibilidad a las claves lingüísticas, sobre todo a las del masculino.
7. La combinación de varias claves ayudará a los participantes hispanohablantes con DT y con TEL a asignar más fácilmente el género gramatical y a establecer la concordancia.
8. En el caso de dos claves conflictivas, los participantes hispanohablantes utilizarán con más frecuencia el masculino sobregeneralizado.
9. Los participantes rusohablantes utilizarán con mayor precisión el género masculino en comparación con el femenino y el neutro (Ceitlin, 2007, 2009; Gvozdev, 1961; Popova, 1973).
10. Para los niños rusohablantes del grupo TEL el género más complejo para su adquisición será el neutro, dada su baja presencia en el input (Tribushinina y Dubinkina, 2012).
11. Los niños rusohablantes con DT se guiarán por la información morfológica y sintáctica para asignar el género gramatical y establecer la concordancia (Mitrofanova et al., 2018; Rodina, 2008; Rodina y Westergaard, 2012).
12. Los participantes rusohablantes diagnosticados con TEL se guiarán por la información morfológica y sintáctica para asignar el género gramatical a los sustantivos nuevos, pero lo harán con menor precisión en comparación con los grupos DT (Rakhlin et al., 2014).
13. Los participantes rusohablantes serán capaces de extraer las claves lingüísticas para utilizarlas en el proceso de asignación y concordancia.

14. Todos los grupos de niños utilizarán mejor el género gramatical cuando dispongan de dos claves en concordancia.
15. En el caso de dos claves conflictivas, los participantes rusohablantes utilizarán con más frecuencia el masculino sobregeneralizado.
16. El patrón de adquisición del género gramatical en español y en ruso será similar en los grupos de niños igualados por su diagnóstico.
17. El diagnóstico del TEL sería mejor predictor de los resultados en la tarea del género gramatical que la lengua nativa.

4.3 Metodología del estudio

En este estudio se va a emplear una metodología interdisciplinar que combina varios métodos. En concreto, el estudio incluye un cuestionario de los progenitores, unas pruebas estandarizadas y unas tareas de producción elicitada.

Las tareas de elicitación son de amplio uso en el estudio del lenguaje infantil (Thornton, 1996). El diseño de las tareas de producción elicitada permite observar la gramática infantil porque los niños y niñas producen las estructuras gramaticales específicas que les exige la tarea. Conforme con Thornton (1996), esta técnica puede utilizarse de manera satisfactoria a partir de los 2;6 años, por lo que no supondría ningún inconveniente emplearla en esta investigación. El uso de esta técnica en el presente estudio resulta especialmente relevante por varias razones. En primer lugar, dado que nos centramos en el uso de diferentes claves lingüísticas y extralingüísticas y empleamos una serie de sustantivos inventados, en un contexto de observación del lenguaje espontáneo sería imposible encontrar este tipo de nombres. Por esta razón, fue necesario crear un entorno apropiado en el que pudiésemos observar el uso de estos pseudosustantivos en el habla y su respectiva concordancia con los adjetivos. De esta manera, la técnica de tarea de elicitación nos ha permitido situar a los participantes en una situación en la que tenían que utilizar el sustantivo inventado y establecer correctamente la concordancia con este. En segundo lugar, esta metodología, junto con el uso de los pseudosustantivos, nos permite crear unas combinaciones de claves que no son tan comunes en el input de los niños (p.ej., “una zizo” combina un determinante femenino y una terminación típica masculina), por lo cual, podemos observar cómo se comportan los participantes ante estos casos. Asimismo, el uso de palabras inventadas evita el efecto de experiencia previa que

podría interferir en la tarea. En tercer lugar, es posible evaluar a los niños de diferentes edades y en diferentes condiciones (DT y TEL), lo cual permite extraer unas conclusiones sobre el desarrollo gramatical de cada edad específica y en cada condición. Por último, esta técnica permite recoger un corpus de datos relativamente grande en un período bastante reducido.

4.3.1 Participantes del estudio

Dado el carácter interlingüístico, esta investigación cuenta con dos grupos lingüísticos (español y ruso). Cada grupo lingüístico está compuesto por tres grupos de participantes. Por un lado, dos grupos de niños hispanohablantes con DT (joven y mayor) y un grupo de niños con TEL. Por otro lado, dos grupos de niños y niñas rusohablantes con DT (joven y mayor) y un grupo TEL.

En la Tabla 15 resumimos los datos descriptivos de los participantes hispanohablantes. El primer grupo, que constituyen los niños con TEL consta de 12 participantes (6 niños y 6 niñas) de entre 4;0 y 8;0 años (edad media = 5;2). El segundo grupo de niños jóvenes con desarrollo típico (DT joven) consta de 24 participantes (14 niños y 10 niñas) de entre 3;5-5;5 años (edad media = 4;8). Por último, el grupo DT mayor incluye a 24 niños mayores con desarrollo típico (13 niños y 11 niñas) de entre 5;7-7;3 (edad media = 6;2). Los grupos de niños con desarrollo típico han sido seleccionados por los profesores del colegio infantil al que acudían. Se le pidió al profesorado que seleccionasen a niños con desarrollo lingüístico y con habilidades comunicativas adecuadas según su edad, que no tuviesen ningún trastorno de comportamiento, motor o psicológico. Los niños del grupo TEL se han seleccionado en los centros de logopedia dónde recibían tratamiento. Todos los participantes de este grupo han sido diagnosticados con TEL por parte de un logopeda y un neurólogo²⁶. Los niños del grupo TEL no tenían diagnosticado ningún otro trastorno, problemas de audición, discapacidad motora o psicológica. Todos los niños eran hablantes de español, aunque también tenían contacto lingüístico con otros idiomas, entre ellos, gallego e inglés.

²⁶ En la mayoría de los casos, la investigadora tuvo acceso a los documentos médicos acerca del diagnóstico de los pacientes. Por motivos de confidencialidad, esta información no se incluye en este trabajo.

Grupo	TEL n = 12	DT joven n = 24	DT mayor n = 24
Sexo (h/m)	6/6	14/10	13/11
Rango de edad	4;0-8;0	3;5-5;5	5;7-7;3
Edad media (en meses)	68 (18)	58 (5)	75 (8)
Edad media (en años)	5;2	4;8	6;2

Tabla 15. Datos descriptivos de los participantes hispanohablantes

En la Tabla 16 que se encuentra a continuación se resumen las características de los participantes rusohablantes. El grupo TEL cuenta con 15 participantes (13 niños y 2 niñas) de entre 4;2-6;7 (edad media = 5;5). Por su parte, el grupo de niños DT joven consta de 19 participantes (10 niños y 9 niñas) de entre 4;0 y 5;0 años (edad media = 4;6). Finalmente, el grupo DT mayor que cuenta con 17 participantes (6 niños y 11 niñas) de entre 5;3-6;11 (edad media = 6;2). De la misma manera que en el caso de participantes hispanohablantes, los niños y niñas rusohablantes con DT se seleccionaron por parte del profesorado de la institución educativa. Los sujetos con TEL se seleccionaron en un grupo específico de niños con problema del lenguaje (en ruso, *logopedičeskaja gruppá* ‘grupo logopédico’). En concreto, cada uno de los participantes con trastorno tenían el diagnóstico del TEL (en ruso, *obščee nedorazvitie reči II-III urovnja*), efectuado por un grupo de expertos en la terapia del lenguaje, pediatras y neurólogos. Todos los niños eran hablantes monolingües de ruso.

Grupo	TEL n = 15	DT joven n = 19	DT mayor n = 17
Sexo (h/m)	13/2	10/9	7/10
Rango de edad	4;2-6;7	4;0-5;0	5;3-6;11
Edad media (en meses)	65 (9)	54 (4)	74 (5)
Edad media (en años)	5;5	4;6	6;2

Tabla 16. Datos descriptivos de los participantes rusohablantes

En términos generales, los participantes de cada grupo lingüístico están igualados por la edad. Así, la edad media de los participantes del grupo DT mayor hispano y rusohablante coincide en 6;2, a pesar de que el rango de edad varía ligeramente. Las diferencias entre los grupos de niños y niñas con TEL y entre los niños DT joven hispano y rusohablantes son 3 meses a favor de los niños rusos en el caso de TEL y 2 meses a favor de los niños españoles en el caso del grupo DT joven.

4.3.2 Instrumentos

4.3.2.1 Cuestionario de los progenitores

Los cuestionarios de los progenitores se utilizan habitualmente en el estudio del lenguaje infantil, puesto que los padres pueden proporcionar datos del historial del desarrollo lingüístico de sus hijos e hijas (Elbert, 2017). El cuestionario que empleamos en el presente estudio se compone de una serie de preguntas relevantes al desarrollo prenatal y posnatal de los niños, dado que, como se ha explicado en el Capítulo II, existen algunos factores de riesgos que pueden influir en el desarrollo lingüístico posterior. También incluye preguntas para conocer el ambiente familiar en el que crecen los participantes y algunos aspectos del desarrollo lingüístico relevantes para la investigación.

En términos generales, el cuestionario está compuesto por seis bloques de preguntas: 1) los datos de identificación del participante, 2) los datos de los padres, 3) los datos sociodemográficos, 4) el embarazo y parto, 5) los datos de la familia, 6) el desarrollo lingüístico. Así, en los primeros tres bloques se les pregunta a los padres la información sobre su lugar de origen, el de residencia, la ocupación, la formación, etc. Los estudios previos demuestran que el nivel educativo de la madre influye en el desarrollo cognitivo (González et al., 2020; Flores et al., 2014) y lingüístico (Hart y Risley, 1995; Magnuson et al., 2009) de sus hijos e hijas.

En el bloque cuatro nos interesan los datos relativos al embarazo y parto, como, por ejemplo, la edad de la madre al quedarse embarazada, las enfermedades durante el embarazo y las complicaciones a lo largo del parto. El bloque cinco se focaliza en los datos de la familia, por ejemplo, el número de hijos e hijas, el tipo de juegos que le atraen al participante, si se le lee cuentos antes de dormir y la lengua habitual que se utiliza en el entorno familiar. Por último, el bloque seis se centra en los antecedentes lingüísticos del participante. Estas preguntas resultan especialmente relevantes para el presente estudio, dado que nos proporcionan información acerca de las habilidades lingüísticas de un sujeto. El cuestionario se ha desarrollado en castellano y consecuentemente se ha traducido al ruso por la investigadora. Los cuestionarios se ofrecen en los Anexos 1 y 2.

4.3.2.2 Pruebas estandarizadas

Hemos empleado dos pruebas estandarizadas en el estudio con el objetivo de controlar el desarrollo lingüístico de los participantes, así como su inteligencia no verbal. El test de vocabulario en imágenes Peabody (PPVT-III) (Dunn et al., 2006) nos ha servido para clasificar a los participantes en grupos, mientras que la parte de matrices del test breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT) (Kaufman et al., 2000) se ha aplicado en relación al criterio de exclusión para el TEL. A continuación, se describen detalladamente las pruebas empleadas en la investigación.

4.3.2.2.1 Prueba de vocabulario en imágenes Peabody (PPVT-III)

El test de vocabulario en imágenes Peabody (PPVT-III) (Dunn et al., 2006) evalúa el nivel de vocabulario receptivo. La prueba consiste en 192 ítems agrupados en 16 bloques con 12 ítems en cada grupo. Durante la aplicación de la prueba, el participante ve una lámina con cuatro dibujos y escucha un estímulo auditivo que nombra una de estas ilustraciones. A continuación, tiene que señalar con el dedo el dibujo que acaba de nombrar la persona que realiza la prueba. El test se finaliza cuando el participante comete 8 o más faltas en cualquier conjunto de ítems. Esta prueba, cuya duración es de unos 15 minutos, se administra individualmente con cada participante. Debido a la inexistencia de una adaptación de la prueba Peabody al ruso, en este estudio se ha realizado una adaptación. En concreto, se han traducido los ítems de cada bloque de ítems. Por ejemplo, en la Tabla 17 a continuación se pueden observar los ítems del primer conjunto.

1	Escoba	<i>Metla</i>
2	Avión	<i>Samoljot</i>
3	Beber	<i>Pit'</i>
4	Pala	<i>Lopata</i>
5	Columpiarse	<i>Kačat'sja</i>
6	Lámpara	<i>Lampa</i>
7	Dinero	<i>Den'gi</i>
8	Helicóptero	<i>Vertoljot</i>
9	Valla	<i>Zabor</i>
10	Llave	<i>Kluč</i>
11	Tambor	<i>Baraban</i>
12	Subir	<i>Podnimat'sja</i>

Tabla 17. Algunos ejemplos de ítems de la prueba Peabody adaptados al ruso

4.3.2.2.2 Test breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT)

El K-BIT es una prueba de screening que evalúa la inteligencia general. Está compuesta de tres subtests: vocabulario expresivo, definiciones y matrices. El subtest de definiciones no se ha utilizado, puesto que solo se aplica a participantes mayores de 8 años. En la parte de vocabulario expresivo, los niños veían 9 grupos de dibujos (5 ítems por grupo) y tenían que nombrar lo que veían. El test finaliza cuando el participante falla todos los ítems en un grupo.

La parte de matrices consta de 48 ítems: 2 grupos que contienen 4 ítems (el primero y el último) y 8 grupos de 5 ítems. Esta subtest consta de varias tareas, todas relacionadas con el razonamiento lógico no verbal y espacial. Por ejemplo, incluye ejercicios de analógicas entre figuras y ejercicios de completar un dibujo al que le falta una pieza. Un ejemplo de este subtest se puede observar en la Figura 11.

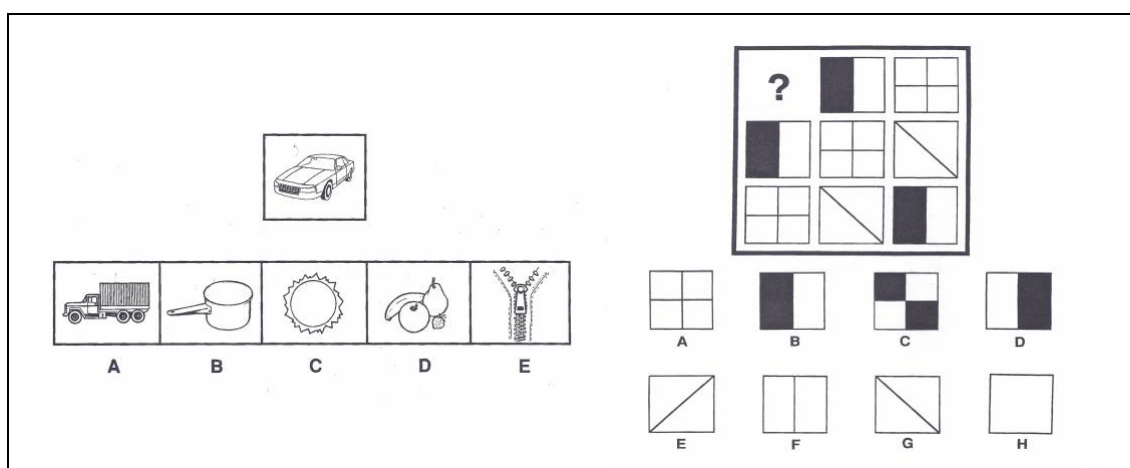


Figura 11. Ejemplo de las tareas en el subtest de matrices (K-BIT)

En la parte de vocabulario expresivo, dado que la prueba tampoco está adaptada al ruso, se han empleado las traducciones directas de las respuestas correctas. Por ejemplo, el primer ítem en la prueba de vocabulario es cama, por lo que si un participante rusohablante lo nombraba como *krovat* 'cama' se consideraba como una respuesta correcta, mientras que si decía *divan* 'sofá' se trataba de una respuesta incorrecta.

4.3.2.3 Tarea de producción elicitada en español

El método que empleamos en el presente estudio es un experimento de producción elicitada inspirado por Pérez-Pereira (1991) y Karmiloff-Smith (1979). Se han creado 24 ítems experimentales, son palabras inventadas desconocidas para los niños. De esta manera, se asegura que los niños nunca habían oído ninguna de los presentes sustantivos y no pueden recuperarlos de memoria ni utilizar la coocurrencia distribucional entre la terminación del sustantivo y el determinante que le acompaña. Las condiciones experimentales son tres:

1. Una clave disponible (morfofonológica, semántica o sintáctica).
2. Dos claves en concordancia (morfofonológica y semántica, fonológica y sintáctica, semántica y sintáctica).
3. Dos claves conflictivas (morfofonológica y semántica, fonológica y sintáctica, semántica y sintáctica).

De esta manera, la clave morfofonológica se aporta por la terminación del pseudosustantivo (-o en los pseudosustantivos masculinos y -a en los femeninos), la clave sintáctica se aprecia en el artículo indeterminado (un/una) y la información semántica se proporciona por los rasgos sexuales del referente. Por ejemplo, en el ítem 4 “una talán” (FOO) solo está disponible la clave sintáctica (el determinante femenino “una”), puesto que la terminación del sustantivo es ambigua (no es la terminación típica masculina -o ni tampoco la terminación típica femenina -a). Por otro lado, en el ítem 8 “un vifo” (MOM) observamos una combinación de la clave sintáctica (el determinante masculino “un”) y de la clave morfofonológica (la terminación típica masculina -o). Por otro lado, la ausencia de la clave sintáctica en español se controlaba utilizando el número “dos” que no tiene variación en cuanto al género: “dos lenoros” (OOM) y “dos gulatas” (OOF). En el caso del ítem 9 “dos ninipos” (OMM), la información semántica está representada en la representación gráfica del ser de fantasía (Figura 12). En concreto, los dibujos correspondientes a los ítems con una clave semántica poseían rasgos sexuales secundarios o atributos masculinos (p.ej., bigotes, corbatas, etc.) y femeninos (p.ej., faldas, collares, pendientes, etc.). Aquellos pseudosustantivos que no presentan una clave semántica (p.ej., “un ictí” (MOO)), carecían de cualquier tipo de atributos masculinos o femeninos.

La lista completa de los ítems utilizados en el experimento se encuentra en la Tabla 18. Se puede observar que hay más ítems que presentan un conflicto de dos claves

lingüísticas. Este hecho se debe a que los pseudosustantivos con dos claves conflictivas constituyen un caso interesante, puesto que a través de ellos podemos observar qué clave utilizan los participantes. Por ejemplo, en el ítem 17 “una zizo” (FOM) esperamos que la concordancia se establezca con el género femenino, mientras que en el ítem 14 “un ñota” (MOF) se espera una respuesta en masculino, puesto que se estima que la clave sintáctica es la información más fiable sobre el género gramatical en español (Harris, 1991). En el caso de que no existe una clave sintáctica (p.ej., en el ítem OFM), a pesar de la jerarquía establecida por Corbett (1991) en la que prevalece el criterio semántico, siguiendo los estudios previos, se espera que la concordancia se establezca con la clave morfofonológica, es decir, la terminación del sustantivo.

N	Condición	Género esperado	Ítem
1	MOO*	M	Un ictí
2	OMO	M	Dos pucaris
3	OOM	M	Dos lenoros
4	FOO	F	Una talán
5	OFO	F	Dos bañilus
6	OOF	F	Dos gulatas
7	MMO	M	Un libe
8	MOM	M	Un vifo
9	OMM	M	Dos ninipos
10	FFO	F	Una zatén
11	FOF	F	Una uspa
12	OFF	F	Dos fiolas
13	MFO	M	Un pupir
14	MOF	M	Un ñota
15	OFM	M	Dos mabodos
16	FMO	F	Una bami
17	FOM	F	Una zizo
18	OMF	F	Dos valitas
19	FMM	M	Una nono
20	MMF	M	Un niba
21	MFm	M	Un tofo
22	MFF	F	Un tusna
23	FFM	F	Una nedo
24	FMF	F	Una esba

Tabla 18. Los ítems empleados en la tarea en español y sus correspondientes condiciones. *Las claves se indican mediante M (Masculino), F (Femenino) y O (Opaco/Ausente) y están colocadas en una posición fija: en la primera posición está la clave sintáctica (el determinante), en la segunda posición está la clave semántica (el género natural), en la tercera posición está la clave morfofonológica (la terminación).

4.3.2.4 Tarea de producción elicitada en ruso

El modelo del experimento en ruso es semejante al español y está inspirado por estudios previos de Pérez-Pereira (1991) y Karmiloff-Smith (1979). El experimento incluye 39 sustantivos inventados, creados respetando la fonología de la lengua rusa. Cada ítem correspondía a una de las tres posibles condiciones experimentales:

1. Una clave disponible (fonológica, semántica o sintáctica).
2. Dos claves en concordancia (fonológica y semántica, fonológica y sintáctica, semántica y sintáctica).
3. Dos claves conflictivas (fonológica y semántica, fonológica y sintáctica, semántica y sintáctica).

Así, la clave morfofonológica se proporciona por la terminación del pseudosustantivo (la terminación en una consonante en los ítems masculinos, -a en los ítems femeninos y -o en los pseudosustantivos neutros), la clave sintáctica se aprecia en el adjetivo que acompaña al pseudosustantivo (*belyj_(N)*, *belaja_(N)* y *beloje_(N)* ‘blanco’) y, por último, la información semántica se aporta por los rasgos sexuales del referente. Por ejemplo, en el ítem 3 “*rypal*” (OOM) solo está disponible la clave morfofonológica, es decir, la terminación en consonante típica del género masculino. En este caso, la ausencia de la clave sintáctica se controla mediante la omisión del determinante que no es de uso obligatorio en ruso. En el ítem 13 “*belaja iktá*” (FOF), se observa una combinación de la clave sintáctica (el adjetivo *belaja* ‘blanca’ que juega el papel del determinante) y morfofonológica (la terminación típica femenina -a). De la misma manera que en la tarea en español, la información semántica se aprecia en la representación del referente. En concreto, los dibujos correspondientes a los ítems con una clave semántica poseen rasgos sexuales secundarios o atributos masculinos (p.ej., bigotes, corbatas, etc.) y femeninos (p.ej., faldas, collares, pendientes, etc.). Aquellos pseudosustantivos que no presentan una clave semántica (p.ej., “*belyj kle*” (MOO)), carecían de cualquier tipo de atributos masculinos o femeninos. La lista completa de los ítems utilizados en el experimento se encuentra en la Tabla 19. De la misma manera que en el experimento en español, disponemos de un número más grande de los ítems con dos claves conflictivas.

Siguiendo los estudios previos, se estima que la elección del género gramatical en los ítems con dos claves conflictivas se realice, en primer lugar, fiándose por la clave sintáctica (el determinante) y, en segundo lugar, por la clave morfofonológica (la

terminación). Así, en el ítem 23 “*belaja_(F) xakó_N*” (FON) esperamos que la concordancia se establezca con el género femenino, mientras que en el ítem 28 “*beloje_(N) blos_M*” (NOM) se espera la concordancia en neutro. Cuando no existe una clave sintáctica (p.ej., en el ítem OMF), a pesar de la jerarquía establecida por Corbett (1991) en la que prevalece el criterio semántico, siguiendo los estudios previos, se estima que la concordancia se establezca con la clave morfofonológica, es decir, la terminación del sustantivo.

N	Condición	Género esperado	Ejemplo del ítem
1	MOO	M	<i>belyj kle</i>
2	OMO	M	<i>loni</i>
3	OOM	M	<i>rypal</i>
4	FOO	F	<i>belaja kas'</i>
5	OFO	F	<i>buane</i>
6	OOF	F	<i>zana</i>
7	NOO	N	<i>beloje ori</i>
8	OON	N	<i>nakó</i>
9	MMO	M	<i>balyj pilini</i>
10	MOM	M	<i>belyj iok</i>
11	OMM	M	<i>telesuets</i>
12	FFO	F	<i>belaja vylupen'</i>
13	FOF	F	<i>belaja iktá</i>
14	OFF	F	<i>pilitá</i>
15	NON	N	<i>beloje juraló</i>
16	MFO	M	<i>belyj filabun'</i>
17	MOF	M	<i>belyj čaka</i>
18	OFM	M	<i>lanaš</i>
19	MON	M	<i>belyj milerčó</i>
20	FMO	F	<i>belyj gavalus'</i>
21	FOM	F	<i>balaja nuk</i>
22	OMF	F	<i>siopa</i>
23	FON	F	<i>belaja xakó</i>
24	NMO	N	<i>beloje rit'</i>
25	NFO	N	<i>beloje liomir'</i>
26	OMN	N	<i>banó</i>
27	OFN	N	<i>ralitó</i>
28	NOM	N	<i>beloje blos</i>
29	MOF	N	<i>beloje loka</i>
30	FMM	M	<i>belaja plon</i>
31	MMF	M	<i>belyj bulažka</i>
32	MMN	M	<i>belyj sabaló</i>
33	MFM	M	<i>belyj niot</i>
34	MFF	F	<i>belyj sisa</i>
35	FFM	F	<i>belaja yunat</i>
36	FFN	F	<i>belaja kanó</i>
37	FMF	F	<i>belaja ljusba</i>
38	NMN	N	<i>beloje alukó</i>
39	NFN	N	<i>beloje flodó</i>

Tabla 19. Los ítems empleados en la tarea en ruso y sus correspondientes condiciones. *Las claves se indican mediante M (Masculino), F (Femenino) y O (Opaco/Ausente) y están colocadas en una posición fija: en la primera posición está la clave sintáctica (el determinante), en la segunda posición está la clave semántica (el género natural), en la tercera posición está la clave morfofonológica (la terminación).

4.3.2.5 Materiales

En relación con los dibujos empleados, se han utilizado dibujos coloreados de seres de fantasía. Algunos de ellos tienen rasgos sexuales típicos masculinos o femeninos, mientras que otros no presentan género natural. Dos ejemplos de animales de fantasía se presentan en la Figura 12. Cada uno de los dibujos estaba asociado con un pseudosustantivo indicado en la Tabla 18 y Tabla 19. En la medida de lo posible, se utilizaron los mismos dibujos tanto con los participantes españoles como con los rusos. Dado que en ruso la lista de ítems es más grande, se creó más material.

Todo el material se ha elaborado por la investigadora. Los dibujos eran del mismo tamaño y se laminaron para crear unas pequeñas tarjetas. La lista completa de los materiales se encuentra en el Anexo 5 y 6.

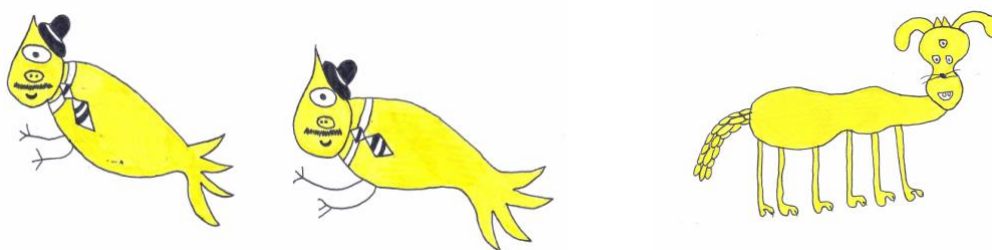


Figura 12. Ejemplos de los dibujos empleados. A la izquierda es un dibujo de dos ninipos (OMM) y a la derecha es un dibujo de un vifo (MOM)

4.3.3 Procedimiento

Antes de realizar el estudio, se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de A Coruña (2019-0009) y los consentimientos informados por parte de los progenitores de los niños y niñas. El modelo del consentimiento informado se proporciona en el Anexo 1 y 2. La recogida de datos se llevó a cabo en diferentes centros de educación infantil. En concreto, se acudió a cuatro centros en España y dos centros en Rusia²⁷. En lo referente a los participantes hispanohablantes con desarrollo típico, estos estaban inscritos en un colegio de educación infantil y primaria y estaban en el segundo ciclo de la educación infantil (3-6 años). Los participantes rusos acudían a *detskiy sad* ‘jardín infantil’ y estaban inscritos en 3 grupos según su edad. Los datos de los participantes hispanohablantes diagnosticados con TEL se recogieron en el centro

²⁷ Por cuestiones de confidencialidad, omitimos los nombres de los centros.

logopédico dónde recibían el tratamiento. La recogida de datos se llevó a cabo entre abril y septiembre de 2018.

Los grupos de niños en los jardines infantiles en Rusia se organizan por edades de la siguiente manera: *gruppa kratkovremennogo prebyvaniia* ‘grupo de estancia corta’ (de 1 a 3 años), *mladšaja gruppa* ‘grupo más joven’ (de 3 a 4 años), *srednia gruppa* ‘grupo medio’ (de 5 a 6), *podgotovitel’naia gruppa* ‘grupo preparatorio’ (de 6 a 7 años). Los niños y niñas rusohablantes con TEL fueron evaluados en el colegio infantil al que acudían. La recogida de datos se realizó durante octubre-diciembre de 2019. Hemos de señalar que la recogida de datos de ambos grupos lingüísticos estaba programada para completarse durante el año 2020 y se vio afectada por la eclosión de la pandemia provocada por la COVID-19.

Conforme con los estudios previos (Schaeffer, 2000; Rodina, 2008), es muy importante establecer un contacto previo con los niños antes de comenzar el experimento con el fin de conseguir un nivel de interés adecuado en la actividad y un ambiente cómodo para los participantes. Por lo que antes de llevar a cabo el estudio, la investigadora hizo el intento de acercamiento a los niños hablando con ellos sobre lo que les gusta hacer, a lo que les gusta jugar, etc. Antes de iniciar el experimento, se les preguntaba a los niños si le querían ayudar a la investigadora viendo unos dibujos con ella. En general, todos los sujetos mostraban interés y estaban dispuestos a participar.

En cada centro, los niños y la investigadora estaban en una habitación tranquila que no se utilizaba por ningún otro miembro de la institución educativa. En todos los casos, las habitaciones estaban equipadas con una mesa y dos sillas en las que se situaba la investigadora enfrente al participante. De manera general, todos los participantes tuvieron 3 sesiones conforme con el número de las pruebas realizadas. Las sesiones se grabaron con el teléfono móvil. Cada sesión duraba aproximadamente 15-20 minutos. Si el participante estaba cansado o no mostraba interés en la actividad, la sesión se finalizaba y se completaba más tarde. En España, el estudio con los niños con DT se realizaba por las mañanas. Los niños con TEL se evaluaban por las tardes que es cuando tenían las sesiones de tratamiento logopédico. En Rusia, las sesiones se realizaban tanto por la mañana como por la tarde, dado que los niños se quedaban a dormir por la tarde en la institución.

Acerca del procedimiento en la tarea de asignación del género gramatical, antes de empezar el experimento, se realizaba una tarea de entrenamiento para que los participantes entendiesen qué es lo que tenían que hacer exactamente. El entrenamiento

consistía en tres ítems experimentales. En la medida de lo posible, se intentó que la fase de entrenamiento se llevase a cabo de la misma manera para todos los participantes. Se ha seguido el mismo procedimiento general en ambos experimentos. A continuación, describimos el procedimiento para los niños del grupo hispanohablante. La investigadora presentaba un dibujo en blanco y negro (Figura 13) al participante diciendo al mismo tiempo el estímulo auditivo, por ejemplo, “mira, aquí hay una gamla” o “aquí está una gamla”.

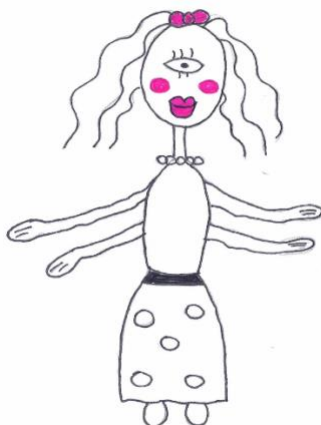


Figura 13. El ítem de entrenamiento “gamla”

Después, se presentaba un dibujo del mismo animal pintado de otro color. Para los ítems del experimento en español se han utilizado dos colores: el amarillo y el rojo, debido a que existe la variación entre los géneros masculino y femenino. En los ítems rusos, se han utilizado otros colores también, puesto que estos adjetivos se cambian en cuanto al género. Al enseñar otro dibujo (Figura 14), la investigadora decía lo siguiente: “Mira, aquí tienes otro dibujo. ¿Qué ves aquí?”.

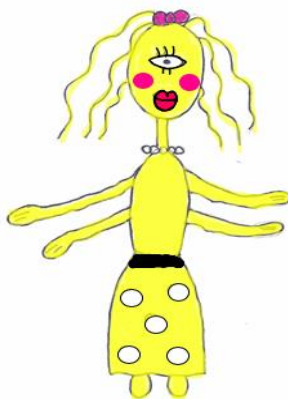


Figura 14. El ítem de entrenamiento “gamla amarilla”

La respuesta esperada de los participantes tenía que consistir en la repetición del nombre inventado y, además, había que especificar el adjetivo de color. Por ejemplo, en el caso mencionado anteriormente, las respuestas correctas serían las siguientes: “una gamla amarilla” o “la gamla amarilla”, mientras que “la gamla amarillo”, “un gamla amarilla” o “un gamla amarillo” no se aceptaría como correctas, puesto que presentan una falta de concordancia dentro de la frase nominal. También se realizaba alguna acción sobre el dibujo del animal de fantasía, por ejemplo, se le daba la vuelta o se le ponía algo encima. Posteriormente, se le preguntaba al sujeto “¿qué acabo de hacer?”, y la respuesta esperada era “le has puesto un lápiz encima de una gamla amarilla”. En el caso de que el participante no especificaba el color del animal, se le hacían preguntas adicionales. Por ejemplo, “¿de qué color es?, ¿cómo es?, etc. De esta manera, las respuestas de los niños contenían obligatoriamente un adjetivo de color marcado en el género gramatical. En el ejemplo (31) se pueden observar cómo se codificaban las respuestas según el adjetivo que utilizaban los participantes.

- (31) Un ictí rojo => correcto
 Es otro ictí pero rojo => correcto
 Un ictí roja => incorrecto
 Una ictí roja => incorrecto

Se estima que, en el caso de los ítems que presentan dos claves conflictivas (p.ej., FOM, OFM, MFO) prevalecerá, en primer lugar, la clave sintáctica que la clave más fiable del género gramatical en español (Harris, 1991). Así, en FOM se espera la asignación del género femenino. En segundo lugar, se prevalecerá la terminación del sustantivo, de modo que en OFM se espera que los niños asignarán el género masculino. La presentación de los ítems fue controlada de manera que los ítems masculinos, femenino y neutros (en ruso) fueron contrabalanceados para evitar el efecto de orden. Asimismo, se utilizaba el orden inverso de presentación para la mitad de los sujetos en cada grupo.

El control de las respuestas se realizaba a través de una ficha de respuestas en la que se especificaban el nombre del participante, su edad, así como la fecha de la prueba. En la propia hoja de respuestas, aparecían el número de los ítems (primera columna), los ítems con sus respectivas representaciones físicas (segunda columna), la condición de cada ítem (tercera columna), el género empleado por el participante (cuarta columna) y

la respuesta completa (sexta columna). Las fichas de respuestas en español y en ruso se encuentran en el Anexo 3 y 4.

En lo referente al procedimiento del experimento en ruso, la dinámica del desarrollo del experimento es semejante a la del español. La tarea de elitación se muestra en el ejemplo (32). En primer lugar, la investigadora enseñaba al participante un dibujo de un animal de fantasía en blanco y negro con un estímulo auditivo (32a). A continuación, se le enseñaba al participante otro dibujo del mismo animal, pero en otro color y se le preguntaba qué era lo que veía en este dibujo (32b). Para asegurarnos de qué género gramatical empleaba el sujeto, añadíamos una pregunta más (32d) tras realizar una acción sobre el dibujo del animal, por ejemplo, poner un lápiz encima. Esta parte fue imprescindible en los casos ambiguos.

- (32) a. I²⁸: *Posmostri, na etoj kartinke – belyj kle.*
 mira, en este dibujo – blanco_(M) kle
 ‘Mira, en este dibujo hay un kle blanco’.
- b. I: *Posmotri, a kto na etoj kartinke?*
 mira, y quien en este dibujo?
 ‘Mira, ¿quién está en este dibujo?’
- c. P: *Eto krasnyj kle.*
 esto rojo_(M) kle.
 ‘Este es un kle rojo’.
- d. I: *A čto ja sdelala seičas?*
 y qué yo hice ahora?
 ‘¿Qué acabo de hacer ahora?’
- P: *Ty položila ručku na krasnogo kle.*
 tú pusiste bolígrafo encima rojo_(GEN.M) kle.
 ‘Has puesto el bolígrafo encima del kle rojo’.

De esta manera, las respuestas de los participantes siempre contenían un adjetivo marcado en el género gramatical. Las frases en el ejemplo (33) representan el caso de respuesta correcta (33a) y de respuestas incorrecta (33b, 33c).

²⁸ I = investigadora, P = participante.

- (33) a. *Eto krasnyj kle. Ty položila ručku na krasnogo kle.*
 esto rojo_(M) kle. tú pusiste bolígrafo encima roja_(GEN.F) kle.
 ‘Esto es un kle rojo. Pusiste el bolígrafo encima del kle rojo’.
- b. *Eto krasnaja kle. Ty položila ručku na krasnuju kle.*
 esto roja_(F) kle. tú pusiste bolígrafo encima roja_(GEN.F) kle.
 ‘Esto es una kle roja. Pusiste el bolígrafo encima de la kle roja’.
- c. *Eto krasnoje kle. Ty položila ručku na krasnogo kle.*
 esto rojo_(N) kle. tú pusiste bolígrafo encima roja_(GEN.N) kle.
 ‘Esto es un kle rojo. Pusiste el bolígrafo encima del kle rojo’.

Al final de todas las pruebas, los participantes recibieron un pequeño regalo a modo de agradecimiento y, además, se les proporcionó un informe con los resultados generales a los profesores y los padres que se mostraron interesados por el estudio.

4.4 Tratamiento de los datos y su análisis

Por último, finalizamos este capítulo de metodología exponiendo los puntos principales sobre el tratamiento de los datos y su análisis estadístico. Conforme con lo expuesto en el formulario del consentimiento informado, los datos personales de los participantes se han guardado siempre en un lugar seguro de tal manera que ninguna persona ajena al presente estudio pudiese acceder a esta información, cumpliendo así la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales.

Para el análisis de los datos obtenidos en la investigación, hemos utilizado el programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versión 26. Entre los procedimientos que se pueden aplicar en el análisis, hemos optado principalmente por el análisis de varianza (ANOVA, Kruskal-Wallis y Mann-Whitney), las pruebas de comparaciones múltiples *post hoc*, la prueba no paramétrica chi-cuadrado, la prueba de rangos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas y la regresión lineal. En el ANOVA, las comparaciones múltiples se realizan aplicando la prueba de Bonferroni. En la prueba de Kruskal-Wallis se utiliza la prueba de comparaciones múltiples de Dunn.

En primer lugar, para analizar los datos obtenidos a través del cuestionario paternal, optamos por la prueba no paramétrica chi-cuadrado que se utiliza para comprobar si existe una relación entre dos variables de tipo cualitativo. Así, se van a tener en cuenta las diferencias en el nivel de estudios maternos, la lengua que se habla en el

entorno del participante, la existencia de problemas en el embarazo, o las expectativas de los padres acerca del desarrollo lingüístico de sus hijos. Para el análisis de datos de tipo cuantitativo recogidos mediante el cuestionario (p.ej., el peso o la talla al nacer) se aplica la prueba ANOVA.

En segundo lugar, con el objetivo de confirmar o rechazar la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en las pruebas estandarizadas entre los grupos de participantes, se han efectuado los análisis de varianza (ANOVA) que permite comprobar los efectos de una variable independiente (grupo) sobre las variables dependientes (puntuación obtenida). En este caso, a pesar de que el tamaño de la muestra es pequeño ($n < 30$ en cada grupo de participante), se cumplía el requisito de la distribución homogénea de la varianza comprobado a través de la prueba Leven, se ha optado por una prueba paramétrica (López-Roldan y Fachelli, 2016).

En tercer lugar, referente a las tareas de elicitación, las respuestas de los participantes se transcribieron y se codificaron como correctas (1) o incorrectas (0), según los criterios expuestos anteriormente (véanse los apartados 4.3.2.3 y 4.3.2.4). Se han calculado las medias de respuestas correctas en total, por cada género gramatical (masculino y femenino en ambos grupos lingüísticos y, además, el neutro en el grupo de rusohablantes) y por cada condición (una clave, dos claves en concordancia y dos claves conflictivas). En este caso, se utilizaba la prueba ANOVA cuando se cumplía el requisito de la distribución homogénea de la varianza y, cuando no se cumplía, se optaba por la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

Por último, con el objetivo de comprobar qué variable (el diagnóstico del TEL o la lengua nativa) predice mejor el resultado en la tarea de género gramatical, hemos utilizado la regresión lineal múltiple paso a paso (stepwise), en la que las variables diagnóstico de TEL y la lengua nativa figuraban como predictores de las variables dependientes (número de respuestas correctas en total, número de respuestas correctas en el género masculino y número de respuestas correctas en el género femenino).

El nivel de significación estadística que hemos considerado en todos los análisis realizados es igual o inferior a 0,05 ($p < 0,05$), de acuerdo con la pauta habitual que suele establecerse en estudios psicolingüísticos. Por tanto, todas las diferencias significativas halladas en el estudio tienen una probabilidad menor del 5% de deberse al azar, es decir, que la probabilidad de rechazar la hipótesis nula de que no hay diferencias entre las varianzas de las variables analizadas es igual o superior al 95%

4.5 Recapitulación

En este capítulo se ha especificado la metodología empleada en el estudio. Hemos indicado la hipótesis principal del estudio y las preguntas de investigación a las que queremos hallar respuestas. A partir de la revisión bibliográfica de los trabajos anteriores, hemos establecido una serie de predicciones en relación con la adquisición del género gramatical en español y en ruso. A continuación, se ha proporcionado una descripción detallada de los participantes, así como los diferentes instrumentos que se han aplicado en la investigación. Entre ellos, se encuentran el cuestionario de los progenitores, las pruebas estandarizadas y dos tareas que evalúan el uso del género gramatical tanto en español como en ruso. Se han detallado los materiales creados especialmente para el presente trabajo y el procedimiento que se siguió a lo largo de la experimentación. Por último, hemos resumido las cuestiones relativas al tratamiento de los datos obtenidos y su análisis estadístico. Los resultados y el análisis, por tanto, se presentan en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO V

Resultados de la investigación

5.1 Introducción

En los capítulos anteriores hemos visto que los niños y niñas con TEL sufren dificultades persistentes en el lenguaje que se manifiestan, sobre todo, a nivel gramatical. En este capítulo vamos a exponer los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estandarizadas y experimentales. En primer lugar, se describen los resultados de los cuestionarios de los progenitores en ambos grupos lingüísticos (5.2). En segundo lugar, resumimos los resultados de las pruebas estandarizadas (5.3). A continuación, nos centramos en las diferencias existentes en el uso del género gramatical y de las claves lingüísticas por parte de los niños con DT y con TEL en español y en ruso. Presentamos, por un lado, los resultados descriptivos por género gramatical (5.4.1) y por condición (5.4.2) en los grupos de niños hispanohablantes, así como realizamos comparaciones respectivas entre los grupos DT y TEL (5.5). Por otro lado, se exponen los resultados descriptivos por género gramatical (5.6.1) y por condición (5.6.2) en los grupos de niños rusos y, además, se comparan grupos con DT y TEL (5.7). Del mismo modo, se realizan comparaciones entre los grupos de niños y niñas hispanohablantes y rusohablantes y se comprueba si la variable del diagnóstico o la lengua nativa pueden predecir el resultado en la tarea del género gramatical (5.8). Finalmente, el capítulo se concluye con un resumen (5.9).

5.2 Resultados de los cuestionarios de progenitores

En este apartado presentamos el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario de los progenitores. En primer lugar, analizamos los cuestionarios de los padres de los participantes hispanohablantes y, después, de los rusohablantes. Resulta importante señalar que, aunque el cuestionario es extenso, en los siguientes apartados vamos a resumir la información de mayor relevancia

Recordemos que, en general, el cuestionario estaba compuesto por seis bloques de preguntas: 1) los datos de identificación del participante, 2) los datos de los padres, 3) los datos sociodemográficos, 4) el embarazo y parto, 5) los datos de la familia, 6) el desarrollo lingüístico.

5.2.1 Participantes hispanohablantes

El cuestionario de los progenitores se ha rellenado por un total de 55 personas, de las que 43 eran padres de los niños con DT (19 en el grupo DT joven y 24 en el grupo DT mayor) y 12 eran progenitores de los niños con TEL.

En primer lugar, en cuanto a los primeros tres bloques de preguntas, el lugar del nacimiento de los sujetos es A Coruña en la mayoría de los casos (98,2%), un 1,8% hace referencia a otros lugares de nacimiento sin especificar. El lugar de origen de los padres, en segundo lugar, se distribuye de la siguiente manera: un 80% de las madres de los participantes proviene de A Coruña, un 9% del extranjero, un 7,2% indica que habían nacido en otras provincias de España y un 3,6% ha preferido no contestar a esta pregunta. En relación con los padres, un 72,7% es de A Coruña, un 16,4% proviene de otras provincias de España, un 5,5% es de origen extranjero y un 5,5% no ha indicado ninguna respuesta. La mayoría de los participantes reside en la zona urbana: un 44,4% de los participantes vive en un barrio de la ciudad, un 37% reside en la zona central de la ciudad. Un 11,1% corresponde a las familias que residen en la zona semiurbana y, por último, un 7,4% vive en la zona rural.

En lo referente al nivel educativo, en el grupo TEL, un 8,3% de las madres tiene la educación primaria, un 33,3% la secundaria y otros 33,3% la formación profesional (FP). Finalmente, un 25% posee un título universitario. Por otro lado, en el grupo DT joven, un 5,3% corresponde a las madres sin escolarizar, un 15,8% hace referencia a aquellas que tienen la educación secundaria, un 21,1% posee un título de la FP y un 57,9% tiene la formación universitaria. En el grupo DT mayor, la mitad de las madres posee un título de la universidad, un 37,5% tiene el grado de FP y un 12,5% tiene la educación secundaria. Esta información se resume en la Figura 15. La prueba chi-cuadrado no ha hallado diferencias significativas en el nivel educativo materno entre los grupos de participantes ($\chi^2(8) = 10,81, p = 0,25$).

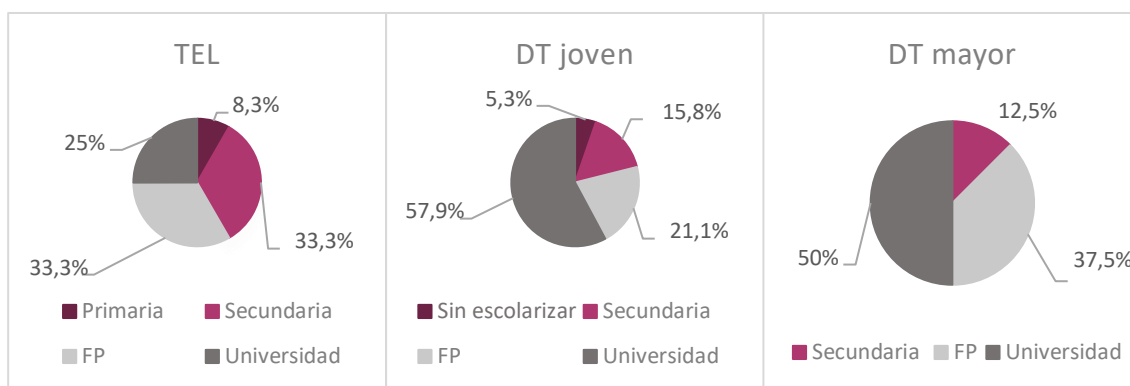


Figura 15. Nivel educativo de las madres de cada grupo de participantes hispanohablantes

Continuamos con el cuarto bloque de preguntas sobre el embarazo y parto. En lo que se refiere a la edad la madre en el momento del embarazo, en los tres grupos este dato es semejante: una media de 31 años en el grupo TEL, 32 años en el grupo DT joven y 34 años en el grupo DT mayor. Además de esta información, hemos preguntado a las madres si durante el embarazo sufrían algún tipo de problemas (p.ej., amenaza de aborto o de parto prematuro). Como se aprecia en la Figura 16, más de la mitad de las madres no tuvo ninguna complicación durante el período prenatal.

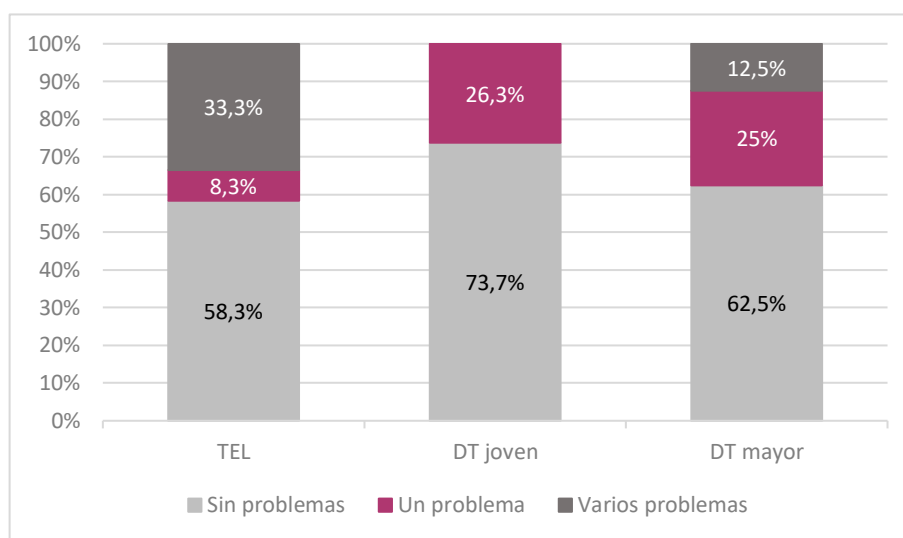


Figura 16. Problemas surgidos durante el embarazo por las madres de los participantes hispanohablantes

En concreto, en el grupo TEL, un 8,3% señala haber tenido un problema, en concreto, la amenaza de parto prematuro, mientras que un 33% indica que había sufrido varios problemas. En el grupo DT joven, un 26,3% de las madres tuvo una complicación a lo largo del embarazo (p.ej., vómitos persistentes, infecciones). Por último, en el grupo DT mayor, un 25% indica que había tenido un problema (p.ej., hemorragias, amenazas

de parto prematuro) y un 13% tuvo varias complicaciones. Respecto a ello, el análisis estadístico de chi-cuadrado no ha encontrado diferencias significativas entre los grupos de participantes ($\chi^2(12) = 15,48, p = 0,21$).

Otro aspecto que resulta relevante saber es el peso y la talla de los participantes al nacer. Como podemos apreciar en la Tabla 20, los valores medios son muy semejantes entre los tres grupos de niños. Así, el peso medio de todos los grupos de participantes es de más de tres kilogramos, mientras que la talla varía entre 49 y 50 centímetros. El análisis estadístico ANOVA unidireccional no ha reflejado diferencias significativas entre los grupos de participantes ni en el peso al nacer ($F(2,49) = 0,42, p = 0,65$) ni tampoco en la talla al nacer ($F(2,46) = 0,52, p = 0,59$).

	Peso al nacer		Talla al nacer	
	Media	Rango	Media	Rango
TEL	3149	980-4340	49	40-53
DT joven	3361	2460-3890	49	38-54
DT mayor	3225	1400-4400	50	42-55

Tabla 20. Estadísticos descriptivos referentes al peso y a la talla al nacer de los participantes hispanohablantes

En el quinto bloque de preguntas, preguntamos a los padres la información sobre la familia del participante. Una de las preguntas que hacemos es qué lengua se habla en casa. Con esta pregunta nos queremos asegurar, principalmente, de que la mayoría de los participantes son hispanohablantes. No es de extrañar, dada la procedencia de los participantes hispanohablantes del presente estudio, que tengamos dos opciones de respuestas sobre la lengua que se habla en el hogar de los sujetos: el español y una combinación de español y gallego. En algunos casos, se indica que los niños tienen clases de inglés en el colegio o ven los dibujos animados en inglés, por lo que también tienen el contacto con esta lengua. Los resultados demuestran que en el grupo TEL la distribución es la siguiente: un 58,3% de los participantes utiliza solo el español en su casa, mientras que un 41,7% emplea tanto el español como el gallego. En lo referente a los grupos DT, observamos unos porcentajes muy similares, en concreto el español se habla en un 73,7% de las familias del grupo DT joven y en un 75% del grupo DT mayor, mientras que una cuarta parte de las familias utilizan ambas lenguas en su casa. Esta información se resume en la Figura 17. No se han encontrado diferencias significativas en el uso de la lengua habitual entre los grupos de participantes. La prueba de chi-cuadrado no ha hallado diferencias significativas entre los grupos de participantes ($\chi^2(2) = 1,18, p = 0,55$).

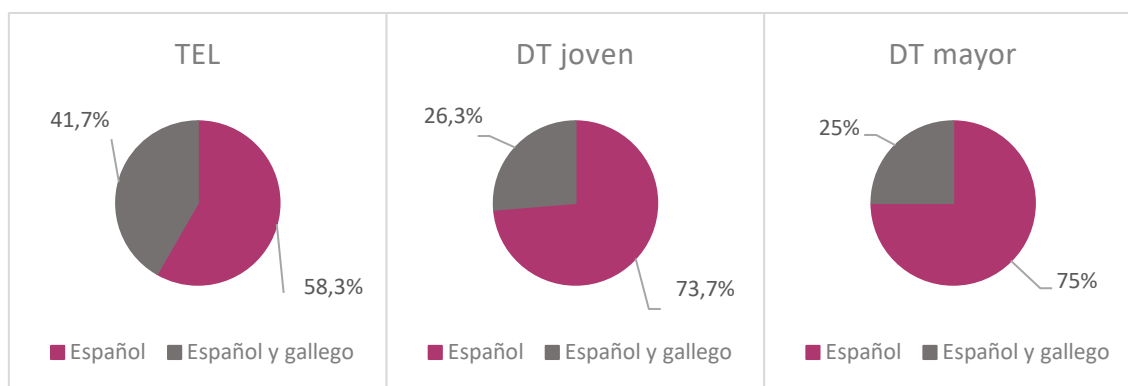


Figura 17. Las lenguas que se hablan en casa de los participantes hispanohablantes

En este bloque de preguntas también nos informábamos si los niños y niñas acudían al jardín de infancia antes de empezar el colegio, dado que, puede tener influencia en el desarrollo del lenguaje a través de la comunicación con los compañeros (Mashburn et al., 2009). De esta manera, en el caso de los participantes con TEL, un 72,7% acudía a un jardín de infancia antes de empezar el colegio infantil. En el grupo DT joven observamos un porcentaje parecido, aunque más alto (84,2%), mientras que en el grupo DT mayor un poco más de la mitad acudía a este tipo de centros (58,3%).

El sexto bloque del cuestionario está compuesto por las preguntas relativas al desarrollo lingüístico de los sujetos. Especialmente, resulta necesario conocer el historial de los niños y niñas con TEL, puesto que, en ocasiones, los padres son los primeros en alarmarse cuando el desarrollo del lenguaje de sus hijos no sigue sus expectativas. La primera cuestión de este bloque tiene que ver, precisamente, con las expectativas de los padres sobre el desarrollo del lenguaje de sus hijos e hijas. Como podemos observar en la Figura 18, casi todos los padres de los participantes diagnosticados con TEL (91,7%) expresan su preocupación por el desarrollo del lenguaje de sus hijos porque este no progresa conforme con sus expectativas. Algunos padres de los niños con DT también indican que el desarrollo lingüístico de su hijo/a no es como se lo esperaba (15,8% en el grupo DT joven y 12,5% en el grupo DT mayor). Como veremos a continuación, estas preocupaciones tienen que ver con algunas dificultades relacionadas con la producción lingüística.

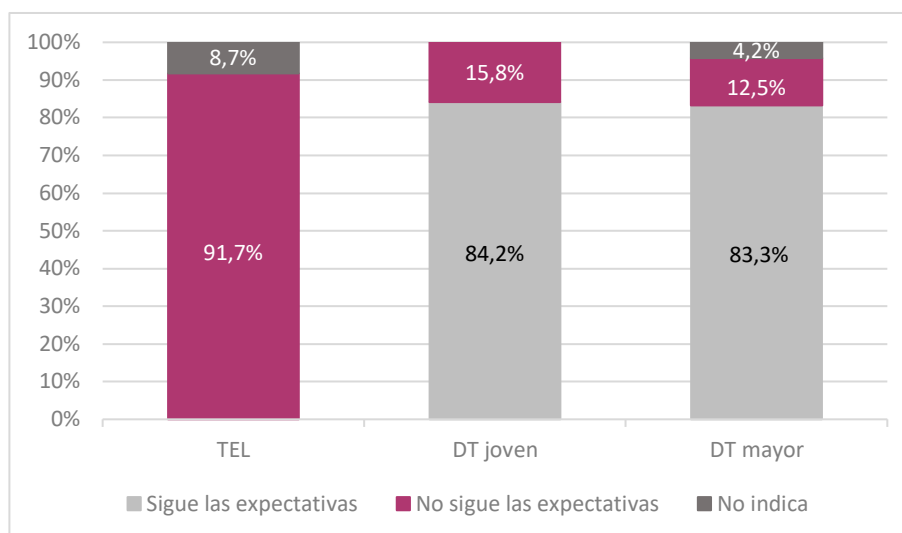


Figura 18. Expectativas de los padres de los participantes hispanohablantes sobre su desarrollo del lenguaje

Otra pregunta que se refiere a la parte de la comprensión del lenguaje es si los padres habían notado que, a veces, sus hijos no contestan correctamente a lo que se les pregunta. Un 41,7% de los progenitores de los niños con TEL indica que, en alguna ocasión, las respuestas de sus hijos son incorrectas. En los grupos DT la gran mayoría de los padres señala que las respuestas de sus hijos son normalmente correctas (100% en el grupo DT joven y 91,7% en el grupo DT mayor). El análisis estadístico ha reflejado diferencias significativas entre los grupos de participantes ($\chi^2(4) = 17,26, p = 0,002$). En lo referente al uso de los gestos, casi todos los padres indican que no se habían visto preocupados por el uso excesivo o escaso de la gesticulación. En concreto, en el grupo TEL solo un 16,7% contesta positivamente. En el caso de los grupos con DT, alrededor de un 90% de los padres señala que el uso de gestos era correcto. No se han hallado diferencias significativas en el uso de gestos entre los tres grupos de participantes ($\chi^2(4) = 5,95, p = 0,202$).

Con referencia a los problemas del lenguaje específicos, observamos que un 58,3% de los padres de los niños con TEL indica que sus hijos e hijas tienen más de un problema relacionado con el lenguaje, mientras que un 16,7% apunta que el problema principal tiene que ver con la producción lingüística y otro 16,7% señala que su hijo/a no presenta ningún problema lingüístico. En el grupo DT, la gran mayoría de los progenitores no observa ningún tipo de problema relacionado con la lengua (84,2% en el grupo DT joven y 70,8% en el grupo DT mayor). No obstante, un 15,8% en el grupo DT joven y un 12,5% en el grupo DT mayor indica que sus hijos experimentan problemas de

producción lingüística, es decir, no pronuncian correctamente algún sonido de español. Estos resultados se resumen en la Figura 19. La prueba de chi-cuadrado ha reflejado diferencias significativas entre los grupos de participantes ($\chi^2(6) = 24,3, p < 0,001$).

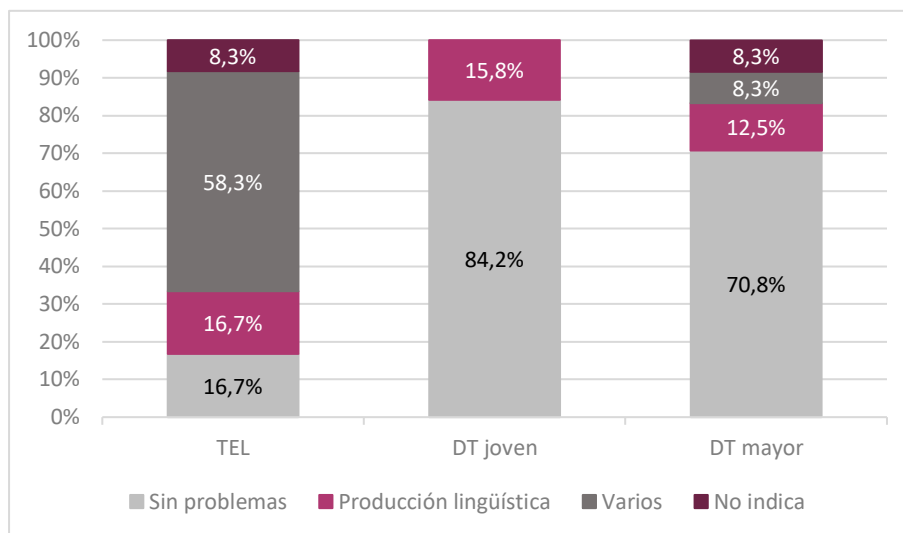


Figura 19. Problemas del lenguaje de los participantes hispanohablantes

En resumen, los datos proporcionados a través del cuestionario de progenitores nos han brindado información imprescindible para entender el desarrollo del lenguaje de los participantes hispanohablantes. A continuación, revisamos los cuestionarios rellenos por los padres de los participantes rusohablantes.

5.2.2 Participantes rusohablantes

En caso de los participantes rusos, 43 personas rellenan el cuestionario de los progenitores. De estas, 13 son padres de los niños con TEL y 30 son padres de los niños del grupo DT (13 en el grupo DT joven y 17 en el grupo DT mayor).

En torno a los primeros tres bloques de preguntas, en primer término, la mayoría de los participantes nació en Moscú (95,3%), mientras que un 4,7% hace referencia a otras localidades situadas en Rusia. En segundo término, el lugar de origen de los padres tiene la siguiente distribución: un 60,5% de las madres procede de Moscú, un 30,2% proviene de otras regiones de Rusia, un 7% no indica su procedencia y un 2,3% nació en el extranjero. En lo referente a los padres, un 78,6% es de Moscú, un 11,9% no indica su origen y un 9,5% procede de otras regiones de Rusia. Por otro lado, respecto al lugar de residencia de las familias, un 90,7% reside en un barrio de la ciudad y un 9,3% vive en la

zona semiurbana. Acerca del nivel educativo, en el grupo TEL, un 7,7% de las madres tiene la formación profesional (FP) y el resto (92,3%) posee una titulación universitaria. En ambos grupos de niños con DT, un 100% de las madres tiene el título universitario. Tras la aplicación de prueba de chi-cuadrado, no se han reflejado diferencias significativas entre los niveles educativos de las madres de los participantes ($\chi^2(2) = 2,44$, $p = 0,3$).

En cuanto al cuarto bloque de preguntas, que hace referencia al embarazo y parto, la edad de la madre al quedarse embarazada es semejante en los tres grupos: una media de 30 años en el grupo TEL y 31 en ambos grupos de niños con DT. También preguntamos a las madres si ellas sufrían problemas durante el embarazo (p.ej., amenaza de aborto o de parto prematuro). De esta manera, como se observa en la Figura 20, en cada grupo de niños, más de la mitad de sus madres no sufrió ningún tipo de complicación. En el grupo TEL, un 33,3% señala haber tenido un problema, entre ellos, hemorragias, infecciones, amenazas de parto prematuro, el resto (66,7%) no indica haber tenido ningún problema. En el grupo DT joven todas las madres afirman no haber sufrido ninguna complicación durante el embarazo. Por último, en el grupo DT mayor un 12% de las madres tuvo varios problemas, un 11,7% sufrió una complicación (p.ej., hemorragia y amenaza de aborto) y un 5,9% indica que había tenido problemas, pero no especifica de qué tipo. El análisis estadístico de estos datos no ha reflejado diferencias significativas entre los grupos de participantes ($\chi^2(12) = 15,48$, $p = 0,21$).

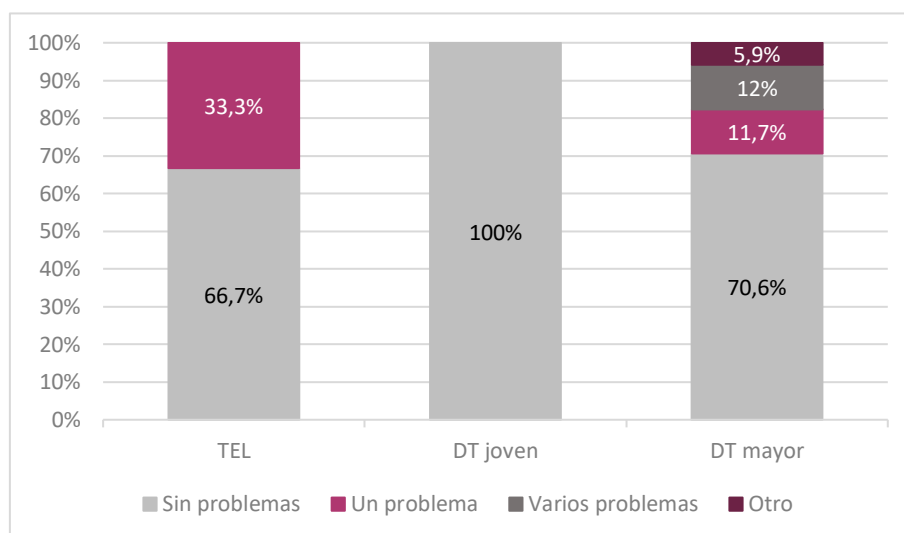


Figura 20. Problemas surgidos durante el embarazo por las madres de los participantes rusohablantes

Otro aspecto que interesa es saber el peso y la talla al nacer de los participantes. Los valores medios son bastante similares entre los grupos de participantes. Así, el peso medio de todos los grupos de participantes es de más de tres kilogramos, mientras que la talla varía entre 51 y 53 centímetros. Estos resultados se resumen en la Tabla 21. No se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de participantes en el peso al nacer ($F(2,40) = 1,034, p = 0,365$) ni en la talla al nacer ($F(2,39) = 2,138, p = 0,132$).

	Peso al nacer		Talla al nacer	
	Media	Rango	Media	Rango
TEL	3209	2090-4400	51	46-56
DT joven	3485	2750-4760	52	49-61
DT mayor	3575	2800-5300	53	51-60

Tabla 21. Estadísticos descriptivos referentes al peso y a la talla al nacer de los participantes rusohablantes

En el quinto bloque de preguntas, preguntamos a los padres la información acerca de la familia del participante. Entre otras cuestiones, nos interesa qué lengua se habla en el hogar del sujeto. En todos los casos la lengua que se habla en casa es el ruso. Por otro lado, para asegurarnos de que los niños son hablantes monolingües de ruso, les preguntamos a los padres si los niños tienen contacto con alguna otra lengua (véase la Figura 21). De esta manera, la gran parte de los cuestionados indica que los niños no tienen ningún contacto con ninguna otra lengua. Un 38,5% de los padres de los participantes con TEL afirma que los niños aprenden inglés en el colegio. Un 15,4% de los padres de los participantes del grupo DT joven y un 29,4% en el grupo DT mayor proporcionan la misma información acerca del contacto con otras lenguas en el colegio. Por último, la prueba de chi-cuadrado no ha reflejado diferencias considerables entre los grupos de participantes ($\chi^2(6) = 7,4, p = 0,285$).

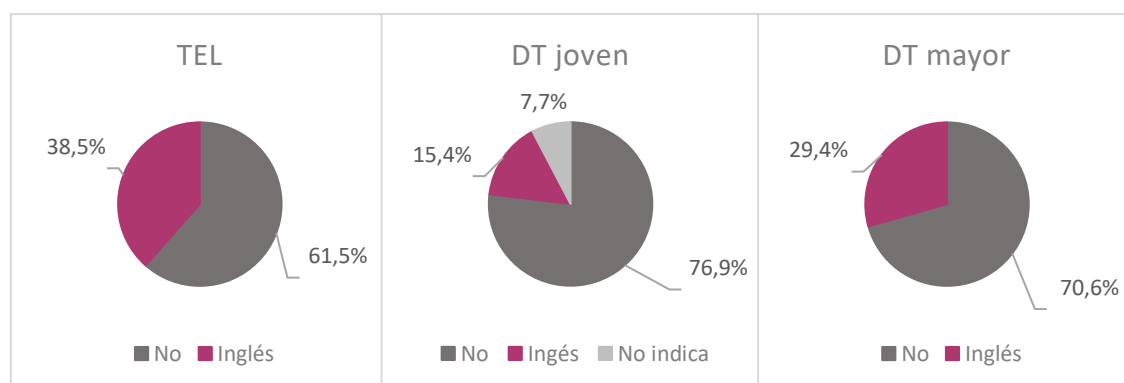


Figura 21. El contacto con otras lenguas de los participantes rusohablantes

En este bloque de preguntas, también preguntábamos si los niños y niñas acudían al jardín de infancia antes de empezar el colegio. De esta manera, en el caso de los participantes con TEL, un 84,6% acudía a un jardín de infancia. En el grupo DT joven observamos un porcentaje un poco más bajo (61,5%), mientras que en el grupo DT mayor casi todos los niños (94,1%) acudían a este tipo de instituciones.

El sexto bloque del cuestionario incluye preguntas relativas al desarrollo lingüístico de los sujetos. Sobre todo, resulta necesario informarnos sobre el historial de los niños y niñas con TEL, puesto que, en ocasiones, los padres son los primeros en alarmarse cuando el desarrollo del lenguaje de sus hijos no sigue sus expectativas. La primera cuestión de este bloque tiene que ver, precisamente, con las expectativas de los padres sobre el desarrollo del lenguaje de sus hijos e hijas. Como podemos observar en la Figura 22, casi la mitad de los padres de los participantes diagnosticados con TEL (46,7%) expresa su preocupación por el lenguaje de sus hijos porque este no se desarrolla conforme con sus expectativas. En cambio, todos los padres de los niños con DT indican que el lenguaje de sus hijos se desarrolla según sus expectativas.

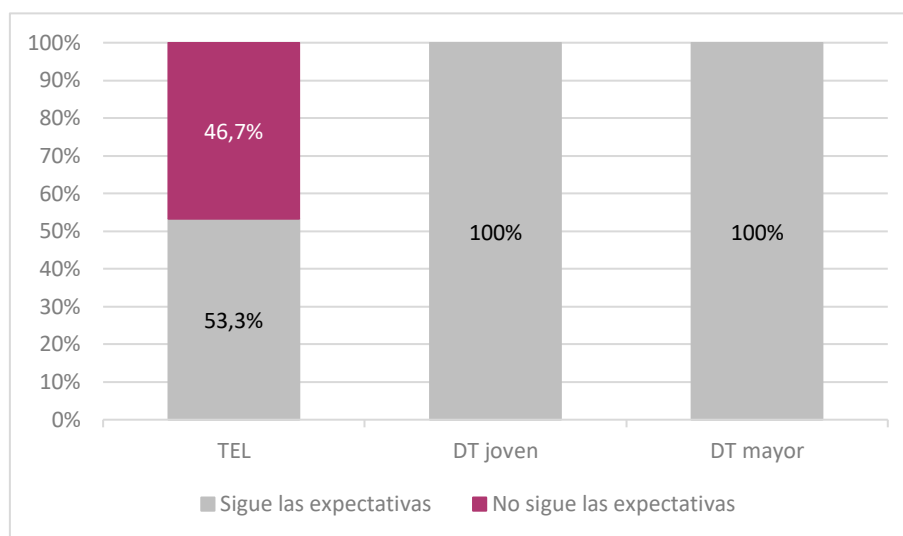


Figura 22. Expectativas de los padres de los participantes rusohablantes sobre su desarrollo del lenguaje

Otra pregunta que hace referencia a la parte de la comprensión del lenguaje es si los padres habían notado que sus hijos no contestan correctamente a las preguntas que se les hacen. Un 53,8% de los progenitores de los niños con TEL expresa su preocupación en este aspecto, indicando que a veces los niños contestan incorrectamente. En los grupos de niños con DT, la mayoría (100% en el grupo DT joven y 88,2%) indica que las

respuestas son normalmente correctas. La prueba chi-cuadrado ha reflejado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2(4) = 17,18, p = 0,002$). Con referencia al uso de los gestos, en el grupo TEL un 7,7% de los padres menciona que se ha notado el uso excesivo o escaso de la gesticulación. En el caso de los grupos DT, un 100% de los progenitores indican que la gesticulación de sus hijos e hijas es correcta. En este caso, no se han hallado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2(2) = 2,36, p = 0,3$).

En relación con los problemas del lenguaje específicos (Figura 23), observamos que un 61,5% de los padres de los niños con TEL indica que sus hijos e hijas tienen más de un problema relacionado con el lenguaje (p.ej., la combinación de problemas articulatorios y gramaticales), mientras que un 23,1% señala que el problema principal de sus hijos e hijas es la articulación de algunos sonidos. Por último, un 15,4% manifiesta que los niños no tienen ningún problema específico. Respecto al grupo DT joven, un 92,3% de los padres indica que sus hijos no tienen ninguna dificultad relacionada con el lenguaje, mientras que un 7,7% afirma haber observado problemas de pronunciación. En el grupo DT mayor, un 58,8% de los progenitores manifiesta que sus hijos no tienen problemas lingüísticos, un 35,3% indica que los niños poseen problemas de articulación y un 5,9%, además, apunta un problema gramatical observado. En este caso, se han encontrado diferencias entre los grupos de participantes ($\chi^2(2) = 29,34, p < 0,001$).

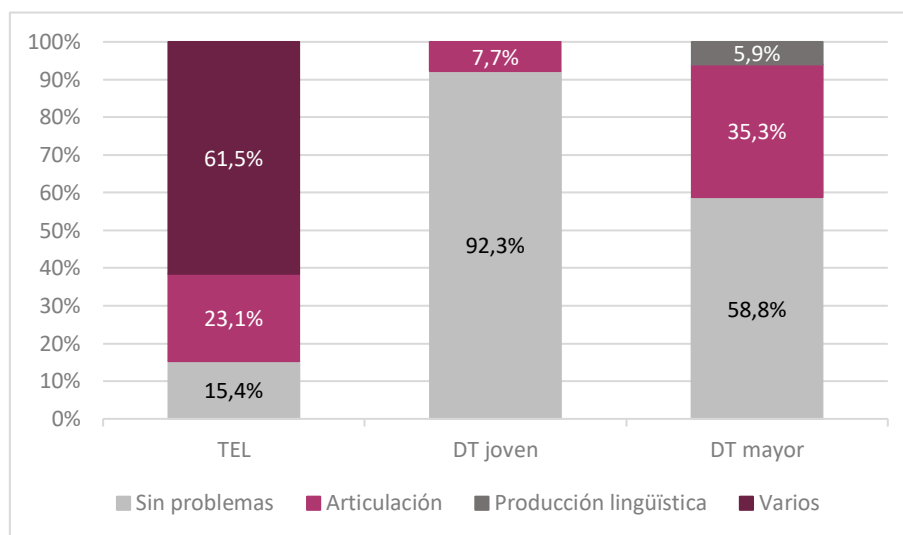


Figura 23. Problemas del lenguaje de los participantes rusohablantes

En definitiva, los datos obtenidos a través del cuestionario de los progenitores nos sirven de base para entender cómo ha sido el desarrollo lingüístico de nuestros

participantes hasta el momento del desarrollo del estudio. En el siguiente apartado, presentamos el análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas.

5.3 Resultados de las pruebas estandarizadas

En este apartado vamos a exponer los resultados obtenidos a través de las pruebas estandarizadas que se han aplicado con el objetivo de evaluar las habilidades lingüísticas (la prueba Peabody) y no verbales (test breve de inteligencia de Kaufman, K-BIT) de los participantes. En primer lugar, informamos acerca de los hallazgos dentro del grupo de participantes hispanohablantes. En segundo lugar, exponemos los resultados de los niños rusohablantes. Por último, realizamos las comparaciones entre dos grupos lingüísticos para confirmar que los grupos de participantes son equiparables.

Como ya hemos mencionado anteriormente, estas pruebas no están adaptadas al ruso, por lo tanto, en este estudio se han empleado sus versiones en español. En el informe de los resultados, se han utilizado, a modo indicativo y con cautela, los baremos disponibles en las versiones españolas de las pruebas para los resultados de niños rusos. Del mismo modo, se han comparado las puntuaciones directas obtenidas en cada prueba de los niños españoles y rusos.

5.3.1 Resultados del grupo hispanohablante

Todos los participantes hispanohablantes presentan un desarrollo cognitivo no verbal normal, según su edad, como se ha comprobado mediante la aplicación de la parte de matrices de la prueba K-BIT. La media de puntuación típica obtenida en el K-BIT por el grupo TEL hispanohablante es de 102. En el grupo DT joven y DT mayor observamos la media de 105 y de 107,5 respectivamente. Todos los niños hispanohablantes han dado la puntuación de 80 o más. Con referencia al CI global obtenido en el test K-BIT (la suma de la parte de matrices y la parte de vocabulario expresivo), los niños con TEL han obtenido una media de 91,4 comparada con 107,7 del grupo DT joven y 110,3 del grupo DT mayor. El resumen de las puntuaciones se encuentra en la Tabla 22.

Estas puntuaciones medias se han sometido al análisis estadístico de ANOVA de un factor, en el que las puntuaciones de cada prueba figuraban como variables dependientes y los grupos como factor. El ANOVA unidireccional ha reflejado la existencia de diferencias entre los grupos en las puntuaciones medias del K-BIT CI

($F(2,57) = 11,02, p < 0,001$). Se han realizado los análisis *post hoc* que han reflejado que las puntuaciones de los grupos con DT joven y mayor no se diferencian de manera considerable. No obstante, sí se han hallado diferencias en las puntuaciones entre el grupo TEL y ambos grupos de niños con DT tanto en la prueba K-BIT ($p = 0,001$ entre los grupos TEL y DT joven y $p < 0,001$ entre el TEL y DT mayor). Al analizar las puntuaciones típicas (PT) obtenidas en la parte de matrices de la prueba K-BIT no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de participantes ($F(2,57) = 0,8, p = 0,45$), proporcionando evidencia que las habilidades cognitivas no verbales de los niños hispanohablantes son similares. Tampoco se han encontrado diferencias entre los niños y las niñas ni en las puntuaciones de K-BIT matrices ($F(1,58) = 2,66, p = 0,108$) ni en el CI global en la prueba K-BIT ($F(1,58) = 0,13, p = 0,714$).

	K-BIT matrices PD		K-BIT matrices PT		K-BIT CI	
	Media	Rango	Media	Rango	Media	Rango
TEL	15,58 (6,7)	8-32	102 (15,8)	80-131	91,4 (11,4)	80-120
DT joven	13,1 (3,2)	7-19	105 (11,1)	82-124	107,7 (12)	90-130
DT mayor	19 (4,7)	8-31	107,5 (11,4)	83-140	110,3 (11,5)	84-132

Tabla 22. Resultados descriptivos de la prueba K-BIT: parte de matrices con puntuación directa (PD), parte de matrices con puntuación típica (PT) y CI global de los participantes hispanohablantes. Se indica la puntuación media y desviación estándar (entre paréntesis) y el rango

Respecto a las habilidades lingüísticas, los resultados de la prueba Peabody reflejan que los niños con TEL tienen más dificultad con el vocabulario receptivo que los niños con desarrollo típico (tanto el grupo DT joven como DT mayor). En concreto, la puntuación media (CI) en esta prueba de los niños con TEL es de 87,4, comparada con 110,3 en el grupo DT joven y 113,9 en el grupo DT mayor. Del mismo modo, hemos observado las puntuaciones en la subprueba de vocabulario expresivo de K-BIT. La puntuación típica de los niños con TEL, que es de 92,5, es más baja comparada con las de los grupos DT (109,9 en el grupo DT joven y 112,6 en el grupo DT mayor). El resumen de las puntuaciones obtenidas en las pruebas de vocabulario se encuentra en la Tabla 23 para cada grupo de niños hispanohablantes.

Las puntuaciones CI obtenido en la prueba Peabody y puntuaciones típicas del subtest de vocabulario de K-BIT se han sometido al ANOVA unidireccional. El análisis estadístico indica que existen diferencias significativas tanto en las puntuaciones medias del Peabody CI ($F(2,57) = 15,38, p < 0,001$) como en las puntuaciones típicas de la

subprueba de vocabulario de K-BIT ($F(2,57) = 10,84, p < 0,001$). Los análisis *post hoc* reflejan que los grupos de niños con DT no se diferencian significativamente, pero sí existen diferencias entre el grupo TEL y ambos grupos de participantes con DT ($p < 0,005$). No se han hallado diferencias entre los niños y las niñas en la prueba de Peabody ($F(1,58) = 0,35, p = 0,35$) ni en la subprueba de K-BIT ($F(1,58) = 0,28, p = 0,59$).

	Peabody PD		Peabody CI		K-BIT vocabulario PD		K-BIT vocabulario PT	
	Media	Rango	Media	Rango	Media	Rango	Media	Rango
TEL	52,5 (25,1)	20-94	87,4 (19,8)	55-124	21,8 (6,7)	14-36	92,5 (11,2)	78-110
DT joven	59,8 (14,3)	35-85	110,3 (11,7)	87-129	24,7 (5,3)	14-32	109,9 (13,5)	90-134
DT mayor	85,2 (17)	58-120	113,9 (12,6)	81-130	30,7 (5,4)	20-40	112,6 (12,1)	88-132

Tabla 23. Resultados descriptivos de la prueba Peabody (puntuación directa y CI global) y de la parte de vocabulario expresivo de la prueba K-BIT (puntuación directa y puntuación típica) de los participantes hispanohablantes. Se indica la puntuación media y desviación estándar (entre paréntesis) y el rango

5.3.2 Resultados del grupo rusohablante

La Tabla 24 resume los resultados descriptivos de las pruebas estandarizadas de los participantes rusohablantes. Dado que en estas pruebas no existen valores normalizados para la población rusa, optamos por utilizar y analizar las puntuaciones directas en cada subtest. En la prueba K-BIT (parte de vocabulario), el grupo TEL obtuvo una media de 24,8 en comparación con 25,8 del grupo DT joven y 33,4 del grupo DT mayor. En lo que respecta a las puntuaciones del subtest de matrices, los niños con TEL lograron una media de 14,9, los participantes del grupo DT joven obtuvieron 12,4 y la puntuación del grupo DT mayor fue de 18,5. Por su parte, en la prueba de vocabulario receptivo Peabody se reflejan los siguientes resultados: 69,7 en el grupo TEL, 67,7 en el grupo DT joven y 105,1 en el grupo DT mayor.

Del mismo modo que en caso de los participantes hispanohablantes, hemos sometido las puntuaciones medias a la prueba estadística ANOVA de un factor. Se han hallado diferencias significativas entre los grupos en la prueba Peabody ($F(2,48) = 19,51, p = 0,001$) y en los dos subtest del K-BIT ($F(2,48) = 11,07, p < 0,001$ en la parte de vocabulario y $F(2,48) = 8,21, p = 0,001$ en la parte de matrices). Las comparaciones múltiples *post hoc* han revelado diferencias entre el grupo TEL y el DT mayor en la prueba Peabody ($p < 0,001$) y en la parte de vocabulario del K-BIT ($p < 0,001$), pero no

entre el grupo TEL y el DT joven. En cuanto a las diferencias observadas en las puntuaciones del subtest de matrices, el análisis estadístico demuestra que las puntuaciones de los niños del grupo DT mayor son significativamente más altas en comparación con el grupo DT joven ($p < 0,001$).

	K-BIT (PD en vocabulario)		K-BIT (PD en matrices)		Peabody (PD)	
	Media	Rango	Media	Rango	Media	Rango
TEL	24,8 (7,1)	16-39	14,9 (7,1)	6-26	69,7 (7,1)	28-108
DT joven	25,8 (5,3)	18-33	12,4 (3)	7-19	67,7 (17,4)	23-95
DT mayor	33,4 (4,9)	23-42	18,5 (3,7)	14-24	105,1 (14,9)	79-141

Tabla 24. Resultados descriptivos de las pruebas K-BIT (puntuación directa (PD) en las partes de vocabulario y matrices) y Peabody de los participantes rusohablantes. Se indica la media y desviación estándar (entre paréntesis) y el rango

Del mismo modo, hemos aplicado los baremos disponibles para la población hispanohablante para calcular el CI en los grupos de participantes rusohablantes con el objetivo de comprobar que ningún participante presente un CI inferior a 80 en la prueba de habilidades cognitivas no verbales. Esta información se presenta en la Tabla 25. En general, los participantes rusohablantes han obtenido un CI igual o superior a 80, salvo un sujeto cuya puntuación típica es de 79. No obstante, debido a que la diferencia es mínima y que el baremo no está adaptado a la población rusohablante, se ha decidido no excluir a este participante del estudio.

	K-BIT (PT en matrices)		K-BIT (CI)		Peabody (CI)	
	Media	Rango	Media	Rango	Media	Rango
TEL	103,8 (15,1)	79-131	103,1 (14,4)	80-126	109,9 (16,2)	72-127
DT joven	108,8 (11,3)	90-138	113,5 (12,6)	92-138	123 (14,9)	78-145
DT mayor	106,3 (11,6)	90-118	111,9 (8)	92-125	129,8 (10,69)	109-145

Tabla 25. Resultados descriptivos de la prueba K-BIT (puntuación típica (PT) en la parte de matrices y CI) y Peabody de los participantes rusohablantes. Se indica la media y desviación estándar (entre paréntesis), la puntuación mínima (Min.) y máxima (Máx.)

5.3.3 Comparaciones entre los grupos lingüísticos

Con el fin de contrastar los grupos lingüísticos de niños igualados por el diagnóstico y la edad, hemos recopilado las puntuaciones directas en cada prueba (véase la Tabla 26). El ANOVA unidireccional ha reflejado que los niños hispano y rusohablantes con TEL no se diferencian de manera considerable en ninguna de las tres pruebas: $F(1,25) = 1,2$, $p = 0,28$ en la PD de vocabulario de K-BIT, $F(1,25) = 0,08$, $p = 0,77$ en la PD de matrices de K-BIT y $F(1,25) = 2,86$, $p = 0,103$ en la PD de Peabody.

Tampoco se han hallado diferencias significativas en los grupos DT joven en ninguna de las tres pruebas: $F(1,41) = 0,44$, $p = 0,507$ en la PD de vocabulario de K-BIT, $F(1,41) = 0,29$, $p = 0,58$ en la PD de matrices de K-BIT y $F(1,41) = 3,3$, $p = 0,076$ en la PD de Peabody. Por último, se han encontrado diferencias entre los niños hispano y rusohablantes del grupo DT mayor en las puntuaciones directas obtenidas en la prueba Peabody ($F(1,39) = 16,54$, $p < 0,001$) a favor de los niños rusos. Los grupos de participantes con DT mayores no se diferencian en las PD de vocabulario de K-BIT ($F(1,39) = 2,63$, $p = 0,113$) ni tampoco en las PD de matrices de K-BIT ($F(1,39) = 0,16$, $p = 0,684$).

	TEL		DT joven		DT mayor	
	ES	RU	ES	RU	ES	RU
K-BIT	21,8	24,8	24,7	25,8	30,7	33,4
(PD vocabulario)	(6,7)	(7,1)	(5,3)	(5,3)	(5,4)	(4,9)
K-BIT	15,58	14,9	13,1	12,4	19	18,5
(PD matrices)	(6,72)	(7,1)	(3,2)	(3)	(4,7)	(3,7)
Peabody	52,5	69,7	59,8	67,7	85,2	105,1
(PD)	(25,1)	(7,1)	(14,3)	(17,4)	(17)	(14,9)

Tabla 26. Puntuaciones directas (PD) obtenidas en los dos subtests de la prueba K-BIT y en la prueba Peabody de los participantes hispanohablantes (ES) y rusohablantes (RU)

5.4 La adquisición del género gramatical por participantes hispanohablantes

En esta parte del análisis de los datos obtenidos nos centramos en el proceso de la asignación del género gramatical y el uso de las claves que ayudan a asignar el género gramatical por parte de los participantes hispanohablantes. En primer lugar, se presentan los resultados descriptivos por género gramatical (masculino y femenino) y, después, por condición (una clave, dos claves en concordancia, dos claves conflictivas) en cada grupo. En segundo lugar, realizamos diferentes análisis estadísticos con el fin de observar las

diferencias existentes en el uso del género gramatical y de las claves tanto entre los grupos de niños y niñas hispanohablantes como dentro de estos grupos.

5.4.1 Resultados descriptivos por género gramatical

En este apartado presentamos los resultados descriptivos por género gramatical en cada grupo de niños hispanohablantes. En primer lugar, observamos las frecuencias de respuestas correctas e incorrectas en el grupo TEL. A continuación, nos centramos en los resultados del grupo DT joven. Finalmente, describimos los hallazgos encontrados en el grupo DT mayor.

5.4.1.1 TEL hispanohablante

En el grupo TEL hemos obtenido un total de 288 respuestas. La mitad de ellas corresponde a los ítems masculinos y otra mitad a los ítems femeninos. Los niños con TEL han establecido correctamente la concordancia en el género gramatical en un total de 181 casos. Las respuestas incorrectas constituyen un total de 107 de los casos. Acerca de la distribución de respuestas correctas por género, el grupo TEL establece correctamente la concordancia con más de la mitad de los ítems masculinos (115 casos). En caso del femenino, se observan 66 respuestas correctas. Estos resultados se resumen en la Tabla 27.

	Masculino	Femenino	Total
Respuestas correctas	115 (79,9%)	66 (45,8%)	181 (62,8%)
Respuestas incorrectas	29 (20,1%)	78 (54,2%)	107 (37,2%)
Total	144 (100%)	144 (100%)	288 (100%)

Tabla 27. Resultados descriptivos por género gramatical en el grupo TEL hispanohablante

En la Figura 24 se pueden observar los porcentajes correspondientes a las respuestas correctas e incorrectas por cada género (masculino y femenino) y en total. Dado que en español hay dos tipos del género gramatical, las respuestas incorrectas en los ítems masculinos han sido asignadas al femenino por parte de los participantes. Al contrario, a los ítems femeninos incorrectos se les ha asignado el masculino por parte de niños con TEL. De esta manera, el grupo TEL han seleccionado correctamente el género

gramatical en un 62,8% de los casos. Las respuestas correctas son más frecuentes en los ítems masculinos (79,9%) que en los femeninos (45,8%).

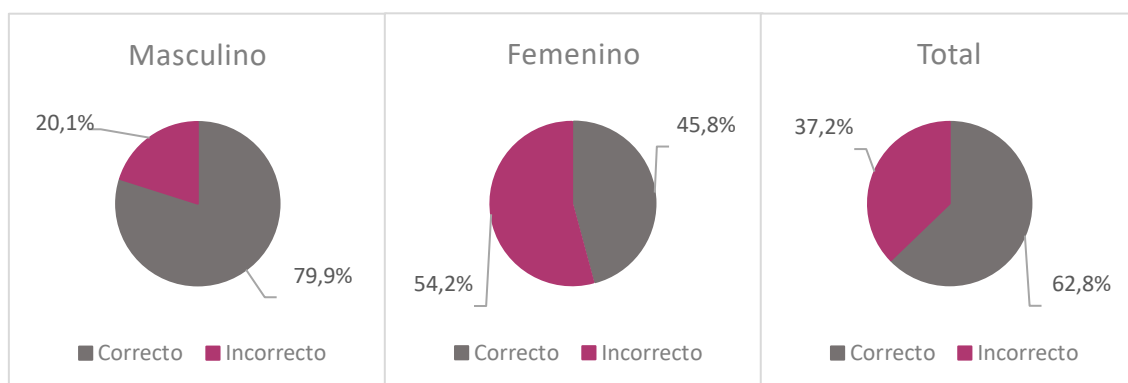


Figura 24. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical y en total en el grupo TEL hispanohablante

5.4.1.2 DT joven hispanohablante

En el grupo DT joven hemos obtenido, en total, 576 respuestas. La mitad de las respuestas corresponde a los ítems masculinos y otra mitad a los ítems femeninos. Como se puede observar en la Tabla 28, los niños del grupo DT joven establecen correctamente la concordancia en el género gramatical en un total de 446 ítems. Las respuestas incorrectas constituyen 130 de todos los casos. Las respuestas correctas se distribuyen por género de la siguiente manera: los participantes del grupo DT joven establecen correctamente la concordancia con casi todos los ítems masculinos (268) y, en caso del femenino, las respuestas correctas son 178.

	Masculino	Femenino	Total
Respuestas correctas	268 (93%)	178 (61,8%)	446 (77,4%)
Respuestas incorrectas	20 (7%)	110 (38,2%)	130 (22,6%)
Total	288 (100%)	288 (100%)	576 (100%)

Tabla 28. Resultados descriptivos por género gramatical en el grupo DT joven hispanohablantes

La Figura 25 presenta los porcentajes correspondientes a las respuestas correctas e incorrectas por cada género (masculino y femenino) y en total. Los participantes del grupo DT joven asignan correctamente el género gramatical en un 77,4% de los casos en su totalidad (siendo un 22,6% respuestas incorrectas). A los ítems masculinos se les

asigna correctamente en género gramatical en un 93% de los casos, mientras que las respuestas correctas en los ítems femeninos constituyen más de la mitad (61,8%).

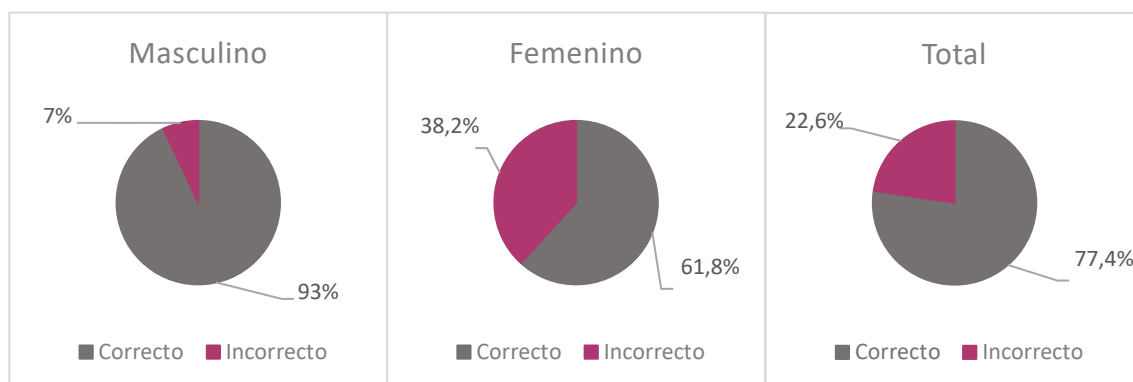


Figura 25. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical y en total en el grupo DT joven hispanohablante

5.4.1.3 DT mayor hispanohablante

En el grupo DT mayor se han obtenido, en total, 576 respuestas. La mitad de las respuestas corresponde a los ítems masculinos y otra mitad a los ítems femeninos. Los niños del grupo DT mayor han establecido correctamente la concordancia en el género gramatical en un total de 467 ítems. Las respuestas incorrectas, por su parte, son 109 de todos los casos. La distribución de respuestas correctas por género es la siguiente: el grupo DT mayor establece correctamente la concordancia con casi todos los ítems masculinos, 278 de los casos, y con 189 de los ítems femeninos. Estos resultados se presentan en la Tabla 29.

	Masculino	Femenino	Total
Respuestas correctas	278 (96,5%)	189 (65,6%)	467 (81,1%)
Respuestas incorrectas	10 (3,5%)	99 (34,4%)	109 (18,9%)
Total	288 (100%)	288 (100%)	576 (100%)

Tabla 29. Resultados descriptivos por género gramatical en el grupo DT mayor hispanohablante

Los porcentajes correspondientes a las respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical y en total se ejemplifican en la Figura 26. Los participantes del grupo DT mayor han asignado correctamente el género gramatical en un 81,1% de los casos en su totalidad (siendo un 18,9% respuestas incorrectas). A los ítems masculinos se les asigna correctamente en género gramatical en un 96,5% de los casos, mientras que las respuestas correctas en los ítems femeninos constituyen un 65,6%.

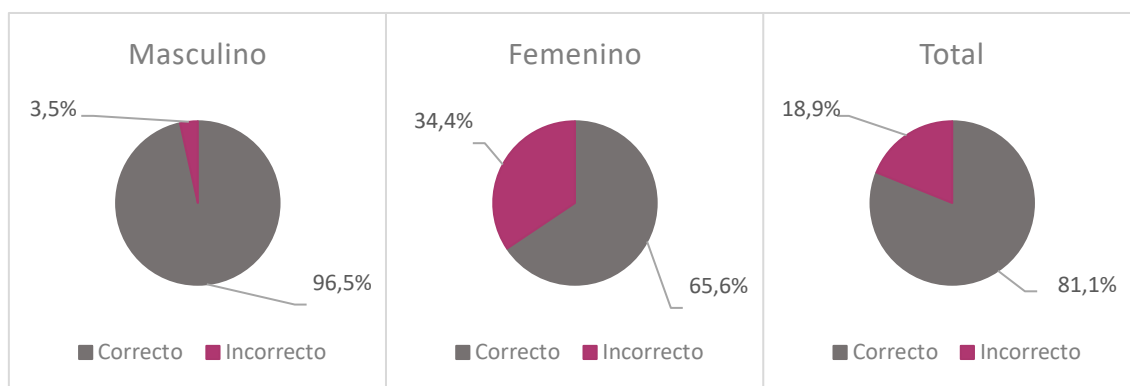


Figura 26. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género y en total en el grupo DT mayor hispanohablante

5.4.2 Resultados descriptivos por condición

En este apartado se resumen los resultados descriptivos de cada grupo de niños hispanohablantes por condición (una clave disponible, dos claves en concordancia y dos claves conflictivas) en cada género gramatical. En primer lugar, describimos las frecuencias de respuestas correctas e incorrectas en el grupo TEL. A continuación, nos centramos en los resultados de los grupos DT joven y DT mayor.

5.4.2.1 TEL hispanohablante

En la Tabla 30 observamos el número de respuestas correctas e incorrectas obtenido por grupo TEL en diferentes condiciones experimentales. Se asigna correctamente el género gramatical a 28 ítems masculinos y a 16 ítems femeninos en la condición de una clave disponible. En la condición de dos claves en concordancia, observamos unos resultados semejantes (32 respuestas correctas en los ítems masculino y 18 en los ítems femeninos). Por último, en la condición de dos claves conflictivas, los participantes con TEL asignan el masculino correctamente a 55 ítems y el femenino a 32 ítems de un total de 144 ítems.

	1 clave		2 claves en concordancia		2 claves conflictivas	
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Masculino	28 (77,8%)	8 (22,2%)	32 (88,9%)	4 (11,1%)	55 (76,4%)	17 (23,6%)
Femenino	16 (44,4%)	20 (55,6%)	18 (50%)	18 (50%)	32 (44,4%)	40 (55,6%)
Suma (M+F)	44 (61,1%)	28 (38,9%)	50 (69,4%)	22 (30,6%)	87 (60,4%)	57 (39,6%)
Total	72 (100%)		72 (100%)		144 (100%)	

Tabla 30. Resultados descriptivos por condición en el grupo TEL hispanohablante

Los porcentajes globales de respuestas correctas e incorrectas en cada condición (suma de respuestas correctas en masculino y femenino) se presentan en la Figura 27. Los mejores resultados se han obtenido en la condición de dos claves en concordancia para el grupo TEL (69,4% de los aciertos). Por otro lado, en la condición de una clave disponible y en dos claves conflictivas, los resultados del grupo TEL son parejos: 61,1% y 60,4% de respuestas correctas respectivamente.

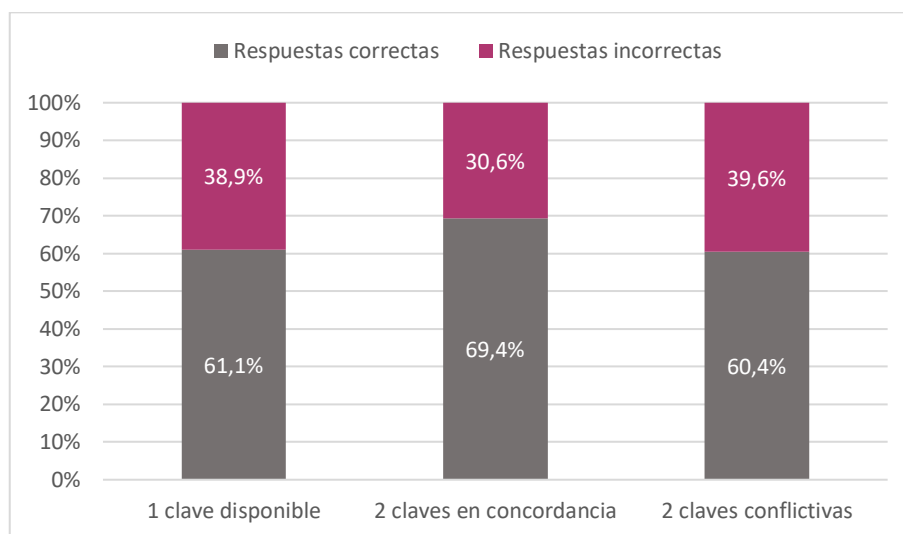


Figura 27. El porcentaje total (masculino y femenino) de respuestas correctas e incorrectas en las tres condiciones en el grupo TEL hispanohablante

En los ítems con una clave disponible, observamos los siguientes resultados: a los ítems masculinos se les asigna el género gramatical correcto en un 77,8% de casos por parte de niños con TEL, mientras que el promedio de respuestas correctas en los ítems femeninos que presentan una clave es de 44,4% (Figura 28).

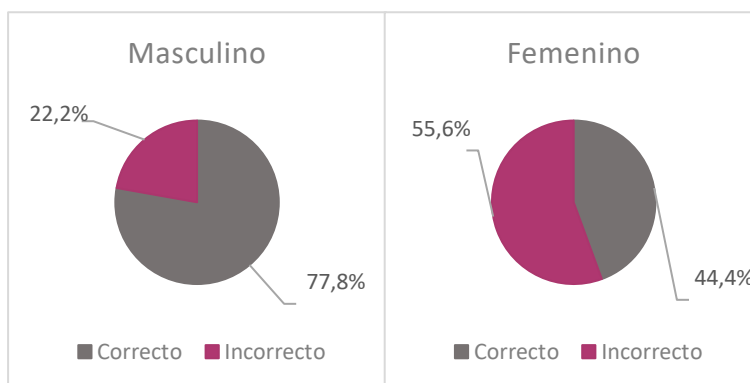


Figura 28. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de una clave disponible en el grupo TEL hispanohablante

En la Figura 29 se aprecian los resultados en el género masculino y femenino en la condición de dos claves en concordancia. El masculino es asignado correctamente en un 88,9% de casos. En cambio, las respuestas correctas en la asignación del femenino constituyen un 50% de los casos.

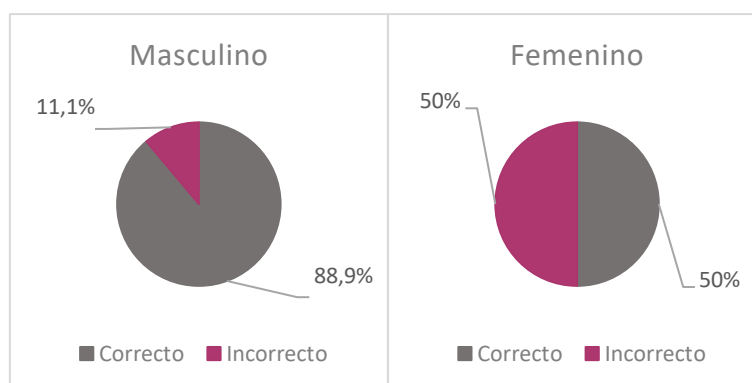


Figura 29. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de dos claves en concordancia en el grupo TEL hispanohablante

En lo que se refiere a la condición de dos claves conflictivas, la Figura 30 representa los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en cada género gramatical. Los niños con TEL asignan correctamente el género masculino en un 76,4% de los casos. En el femenino, prevalecen las respuestas incorrectas (55,6%), es decir, hay una tendencia a asignar el masculino a los ítems en los que había un conflicto entre una clave femenina y otra clave masculina.

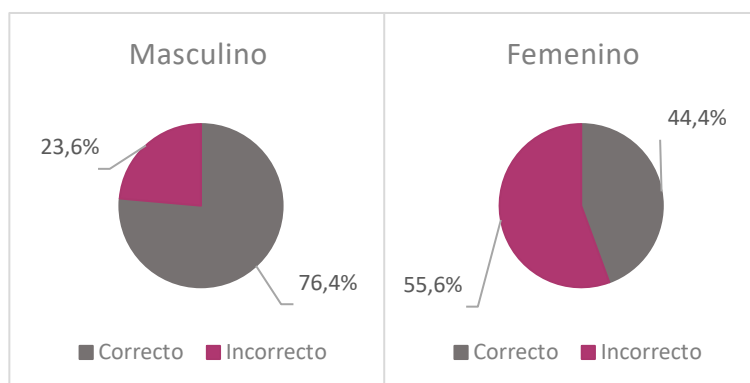


Figura 30. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de dos claves conflictivas en el grupo TEL hispanohablante

5.4.2.2 DT joven hispanohablante

El número de respuestas correctas e incorrectas obtenido por grupo DT joven hispanohablantes en diferentes condiciones experimentales se resume en la Tabla 31. En la condición de una clave disponible, se asigna correctamente el género gramatical a 68 ítems masculinos y 37 ítems femeninos. En lo referente a la condición de dos claves en concordancia, observamos más respuestas correctas en el masculino (70) que en el femenino (55). Finalmente, en la condición de dos claves conflictivas, los participantes del grupo DT joven asignan el masculino correctamente a 130 ítems y el femenino a 86 ítems.

	1 clave		2 claves en concordancia		2 claves conflictivas	
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Masculino	68 (94,4%)	4 (5,4%)	70 (97,2%)	2 (2,8%)	130 (90,3%)	14 (9,7%)
Femenino	37 (51,4%)	35 (48,6%)	55 (76,4%)	17 (23,6%)	86 (59,7%)	58 (40,3%)
Suma (M+F)	105 (72,9%)	39 (27,1%)	125 (86,8%)	19 (13,2%)	216 (75%)	72 (25%)
Total	144 (100%)		144 (100%)		288 (100%)	

Tabla 31. Resultados descriptivos por condición en el grupo DT joven hispanohablante

En la Figura 31 se pueden observar los resultados globales en cada condición (suma de respuestas correctas e incorrectas en los ítems masculinos y femeninos). Se observan los mejores resultados en la condición de dos claves en concordancia (86,8%). En la condición de una clave disponible y en dos claves conflictivas, los resultados del

grupo DT joven son semejantes, siendo los porcentajes de respuestas correctas 72,9% en el primer caso y 75% en el segundo.

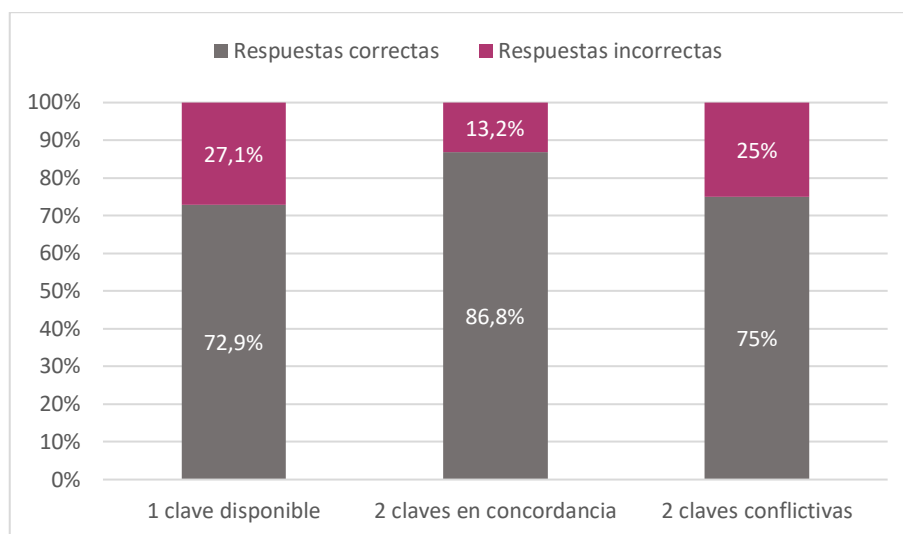


Figura 31. El porcentaje total (masculino y femenino) de respuestas correctas e incorrectas en las tres condiciones en el grupo DT joven hispanohablante

En primer lugar, a los ítems masculinos con una clave disponible se les asigna el género gramatical correcto en un 94,4% de casos por parte de niños del grupo DT joven, mientras que el promedio de respuestas correctas en los ítems femeninos que presentan una clave es de 51,4% (Figura 32).

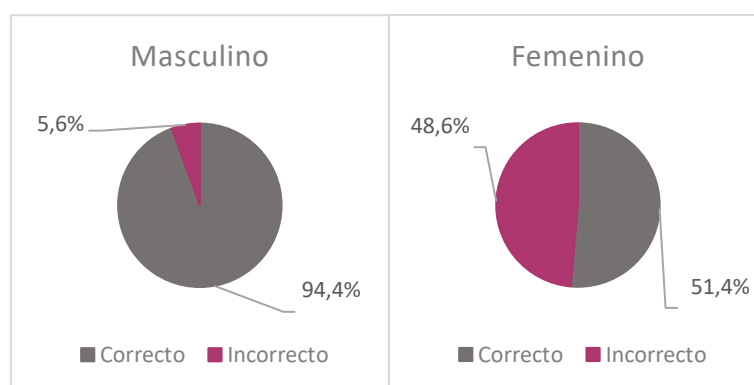


Figura 32. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de una clave disponible en el grupo DT joven hispanohablante

En segundo lugar, en la condición de dos claves en concordancia, la Figura 33 muestra los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en el género masculino y femenino. El masculino es asignado correctamente en un 97,2% de los casos y el femenino en un 76,4% de los casos.

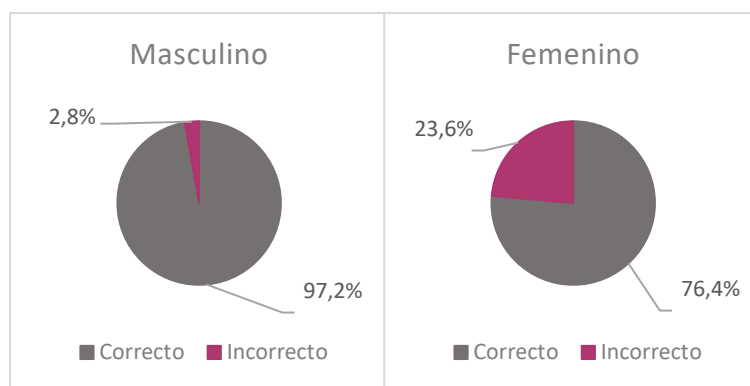


Figura 33. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de dos claves en concordancia en el grupo DT joven hispanohablante

Por último, en lo que se refiere a la condición de dos claves conflictivas (Figura 34), el grupo DT joven asigna correctamente el género masculino en un 90,3% de los casos. En cuanto al femenino, prevalecen también las respuestas correctas, aunque el porcentaje es más bajo (59,7%).

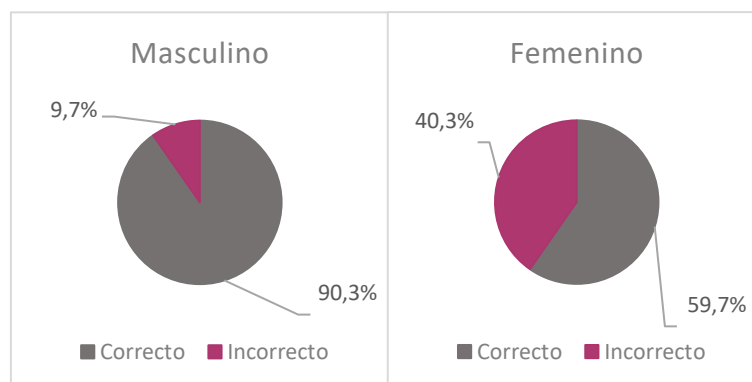


Figura 34. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de dos claves conflictivas en el grupo DT joven hispanohablante

5.4.2.3 DT mayor hispanohablante

En la Tabla 32 observamos el número de respuestas correctas e incorrectas obtenido por grupo DT mayor en diferentes condiciones experimentales. Así, en la condición de una clave disponible, se asigna correctamente el género gramatical a todos los ítems masculinos (72) y a la mitad de los femeninos (36). En lo referente a la condición de dos claves en concordancia, el masculino es asignado correctamente a todos los ítems (72), mientras que el femenino se selecciona correctamente en 62 de los casos. Por último,

en la condición de dos claves conflictivas, los participantes del grupo DT mayor asignan el masculino correctamente a 134 ítems y el femenino a 91 ítems de un total de 288 ítems.

	1 clave		2 claves en concordancia		2 claves conflictivas	
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Masculino	72 (100%)	0 (0%)	72 (100%)	0 (0%)	134 (93%)	10 (7%)
Femenino	36 (50%)	36 (50%)	62 (86,1%)	10 (13,9%)	91 (63,2%)	53 (36,8%)
Suma (M+F)	108 (75%)	36 (25%)	134 (93,1%)	10 (6,9%)	225 (78,1%)	63 (21,9%)
Total respuestas	144 (100%)		144 (100%)		288 (100%)	

Tabla 32. Resultados descriptivos por condición en el grupo DT mayor hispanohablante

En la Figura 35 se aprecian los resultados globales en cada condición (suma de respuestas correctas e incorrectas en los ítems masculinos y femeninos). Los mejores resultados se han obtenido en la condición de dos claves en concordancia para el grupo DT mayor (93,1%). En la condición de una clave disponible y de dos claves conflictivas, los resultados del grupo DT mayor son similares: 78,1% en el primer caso y 75% en el segundo.

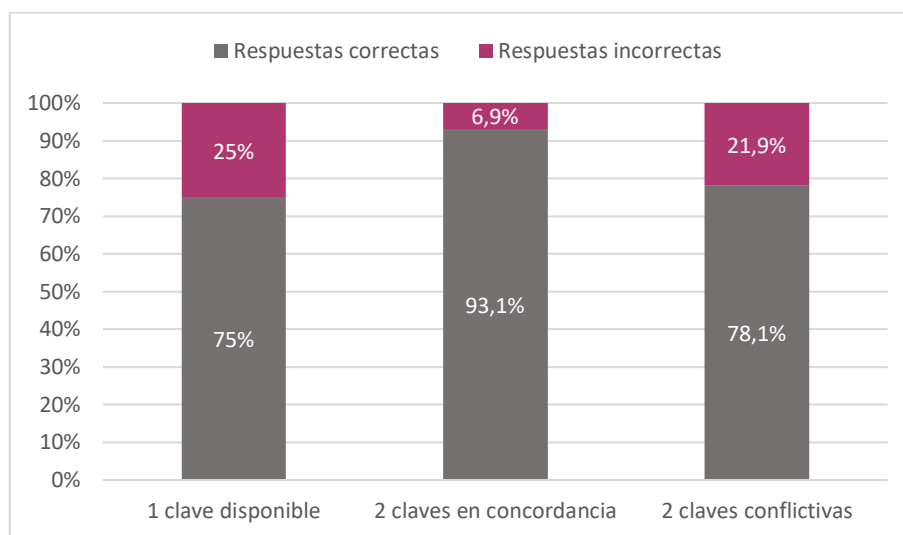


Figura 35. El porcentaje total (masculino y femenino) de respuestas correctas e incorrectas en las tres condiciones en el grupo DT mayor hispanohablante

En la condición una clave disponible, observamos los siguientes resultados: a los ítems masculinos se asigna el género gramatical correcto en un 100% de los casos por

parte de niños del grupo DT mayor, mientras que el promedio de respuestas correctas en los ítems femeninos que presentan una clave es de un 50% (véase la Figura 36).

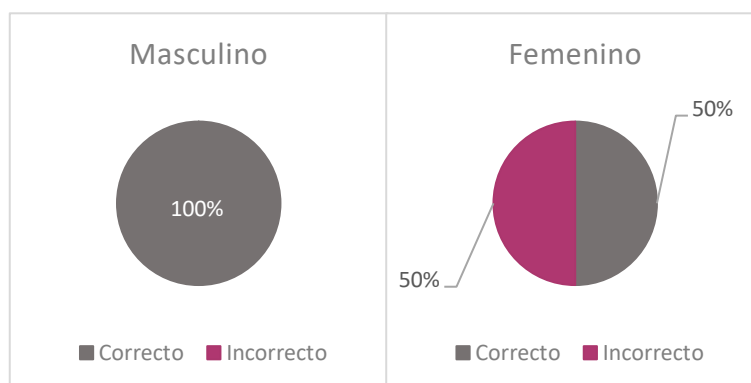


Figura 36. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de una clave disponible en el grupo DT mayor hispanohablante

En cuanto a la condición de dos claves en concordancia, en la Figura 37 se puede observar los resultados en el género masculino y femenino. El masculino es asignado correctamente en un 100% de los casos. En cambio, las respuestas correctas en la asignación del femenino constituyen un 86,1% de los casos.

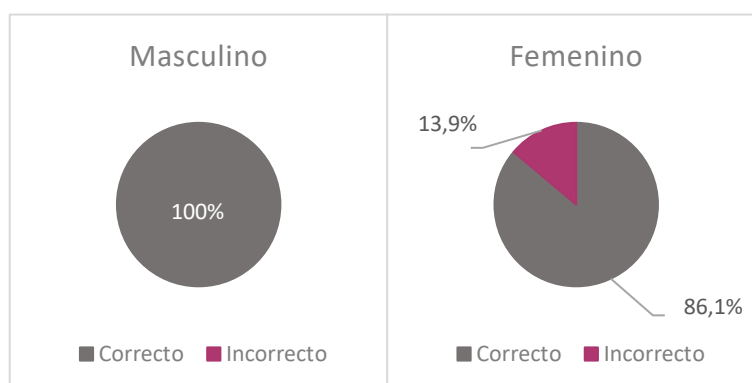


Figura 37. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de dos claves en concordancia en el grupo DT mayor hispanohablante

Por último, en la condición de dos claves conflictivas, la Figura 38 representa los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas. El grupo DT mayor asigna correctamente el género masculino en un 93,3% de los casos. En el femenino, igualmente, las respuestas correctas son más frecuentes (63,2%) que las respuestas incorrectas.

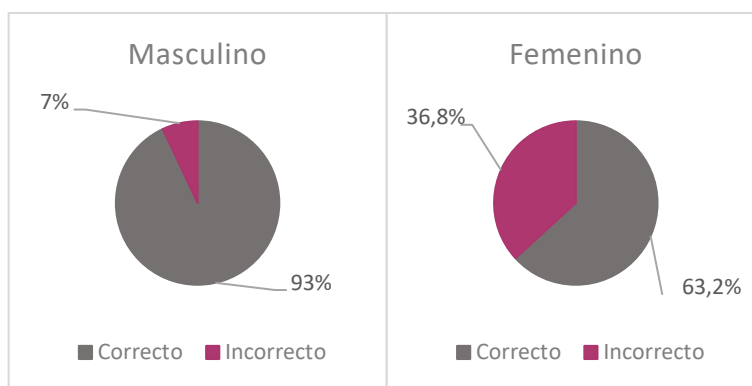


Figura 38. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género en la condición de dos claves conflictivas en el grupo DT mayor hispanohablante

5.5 Diferencias entre los niños hispanohablantes con DT y con TEL

En el presente apartado se van a exponer los resultados de las comparaciones llevadas a cabo entre los niños hispanohablantes con desarrollo típico y con TEL. En concreto, primeramente, describimos las diferencias en el uso del género gramatical entre los grupos y dentro de los grupos. En segundo término, observamos las diferencias en el uso de las claves que ayudan a asignar el género gramatical. Por último, realizamos un análisis cuantitativo focalizado en diferentes errores que cometen los participantes a la hora de asignar el género gramatical.

5.5.1 Diferencias en el uso del género gramatical en español

En primer lugar, se ha calculado el número total de respuestas correctas por cada ítem en cada grupo de participantes hispanohablantes. Los datos descriptivos se encuentran en la Tabla 33. Se observa que los niños del grupo DT han contestado correctamente en un 77,4% (DT joven) y un 80,1% (DT mayor) de los casos. El grupo de niños con TEL ha elegido el género gramatical correcto en un 62,9% de casos²⁹.

²⁹ Estos resultados se han publicado en Ogneva (2021).

n	Condición	Género esperado	TEL n=12	DT joven n=24	DT mayor n=24
1	MOO*	M	10 (83,3%)	24 (100%)	24 (100%)
2	OMO	M	8 (66,7%)	23 (95,8%)	24 (100%)
3	OOM	M	10 (83,3%)	21 (87,5%)	24 (100%)
4	FOO	F	9 (75%)	19 (79,2%)	17 (70,8%)
5	OFO	F	1 (8,3%)	3 (12,5%)	4 (16,7%)
6	OOF	F	6 (50%)	15 (62,5%)	15 (62,5%)
7	MMO	M	11 (91,7%)	23 (95,8%)	24 (100%)
8	MOM	M	11 (91,7%)	23 (95,8%)	24 (100%)
9	OMM	M	10 (83,3%)	24 (100%)	24 (100%)
10	FFO	F	5 (41,7%)	16 (66,7%)	19 (79,2%)
11	FOF	F	7 (58,3%)	19 (79,2%)	22 (91,7%)
12	OFF	F	6 (50%)	20 (83,3%)	21 (87,5%)
13	MFO	M	12 (100%)	21 (87,5%)	23 (95,8%)
14	MOF	M	11 (91,7%)	24 (100%)	23 (95,8%)
15	OFM	M	11 (91,7%)	20 (83,3%)	22 (91,7%)
16	FMO	F	6 (50%)	16 (66,7%)	19 (79,2%)
17	FOM	F	2 (16,7%)	3 (12,5%)	6 (25%)
18	OMF	F	3 (25%)	22 (91,7%)	15 (62,5%)
19	FMM	M	2 (16,7%)	20 (83,3%)	19 (79,2%)
20	MMF	M	7 (58,3%)	23 (95,8%)	24 (100%)
21	MFM	M	12 (100%)	22 (91,7%)	23 (95,8%)
22	MFF	F	9 (75%)	21 (87,5%)	18 (75%)
23	FFM	F	4 (33,3%)	4 (16,7%)	11 (45,8%)
24	FMF	F	8 (66,7%)	20 (83,3%)	22 (91,7%)
Total respuestas correctas			181 (62,9%)	446 (77,4%)	467 (81,1%)
Total respuestas			288 (100%)	576 (100%)	576 (100%)

Tabla 33. Frecuencia y porcentaje de respuestas correctas en cada ítem en los grupos de participantes hispanohablantes

Las respuestas de los niños se han codificado como correctas e incorrectas, conforme con el género que habían elegido en cada ítem. Se ha calculado la media de respuestas correctas en total y por cada género gramatical (masculino y femenino), la mediana y los valores mínimos y máximos. Los resultados se pueden consultar al completo en el Anexo 7. Para comparar si hay diferencias en el número total de respuestas correctas, se ha llevado a cabo la prueba estadística ANOVA de un factor con la suma de respuestas correctas como la variable dependiente y el grupo como el factor. Se han hallado diferencias significativas entre los grupos de participantes hispanohablantes ($F(2,57) = 27,68, p < 0,001$). El test *post hoc* de Bonferroni refleja que dichas diferencias se observan entre el grupo TEL y ambos grupos de niños con DT ($p < 0,001$ en ambos casos). De esta manera, globalmente, los grupos DT (joven y mayor) asignan el género gramatical considerablemente mejor que el grupo TEL. Entre los grupos de niños con DT no se han diferencias significativas ($p = 0,234$) ni tampoco entre los niños y las niñas ($F(1,58) = 0,13, p = 0,717$).

En cuanto al número de respuestas correctas en cada género gramatical, se observa que, en general, los niños utilizan el género masculino con más precisión que el género femenino (Figura 39). El número total de respuestas correctas con ítems masculinos y femeninos en cada grupo de niños se ha sometido al análisis estadístico (prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis en los ítems masculinos y el ANOVA en los ítems femeninos). El análisis refleja que, globalmente, existen diferencias entre los grupos de participantes tanto en el uso del masculino ($\chi^2(2) = 16,62, p < 0,001$) como en el femenino ($F(2,57) = 6,2, p = 0,003$). Los tests de comparaciones múltiples, por un lado, no han demostrado diferencias significativas entre el grupo DT joven y DT mayor, lo cual nos indica que no hay cambios evolutivos entre estas edades. Por otro lado, tras comparar los grupos TEL y DT joven, hallamos diferencias en el uso del género masculino ($p = 0,007$) y del femenino ($p = 0,03$). En torno a las comparaciones entre el grupo TEL y el DT mayor, los niños con DT utilizan el género masculino ($p < 0,001$) y el femenino ($p = 0,019$) significativamente mejor que los niños con TEL. No se han observado diferencias entre los niños y las niñas (en el masculino: $U = 409,5, z = -0,577, p = 0,56$, en el femenino: $U = 390,5, z = -0,83, p = 0,83$).

Para comprobar si existen diferencias en el uso de cada género gramatical dentro de cada grupo, se ha llevado a cabo la prueba Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Los resultados indican que los tres grupos utilizan mejor el masculino que el femenino: en el grupo TEL: $z = -2,4, p = 0,013$, en el grupo DT joven: $z = -4,05, p < 0,001$, en el grupo DT mayor: $z = -4,2, p < 0,001$.

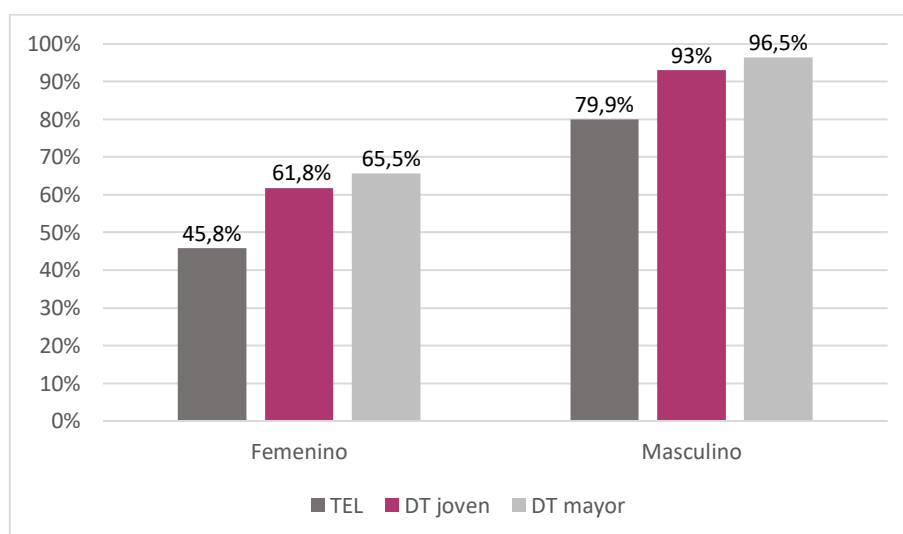


Figura 39. El porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en masculino y femenino en cada grupo de participantes hispanohablantes

5.5.2 Diferencias en el uso de las claves lingüísticas en español

El objetivo de esta parte del análisis es presentar los resultados relativos al uso de diferentes claves lingüísticas por parte de los participantes hispanohablantes. Para ello, se ha calculado el número de respuestas correctas e incorrectas en los ítems masculinos y femeninos que solo presentan una clave, los que presentan dos claves en concordancia y en los que presentan dos claves conflictivas. En el caso de dos claves conflictivas, prevalece, en primer lugar, el determinante, después la terminación del sustantivo y al final el género natural.

En la Figura 40 se pueden observar los resultados globales en cada condición (respuestas correctas masculino y femenino). Los mejores resultados se han obtenido en la condición de dos claves en concordancia para los tres grupos de participantes. En concreto, los niños del grupo DT mayor han acertado en un 93,1% de casos, los DT joven ha obtenido un 86,8% de las respuestas correctas y el grupo TEL ha acertado en un 69,4% de casos. Por otro lado, en la condición de dos claves conflictivas los niños han demostrado los siguientes porcentajes altos de aciertos: 78,1% en el grupo DT mayor, 75% en el grupo DT joven y 60,4% en el grupo TEL. Los resultados más bajos en los tres grupos se observan en la condición de una clave disponible: 75% en el grupo DT mayor, 72,9% en el grupo DT joven y 61,1% en el grupo TEL.

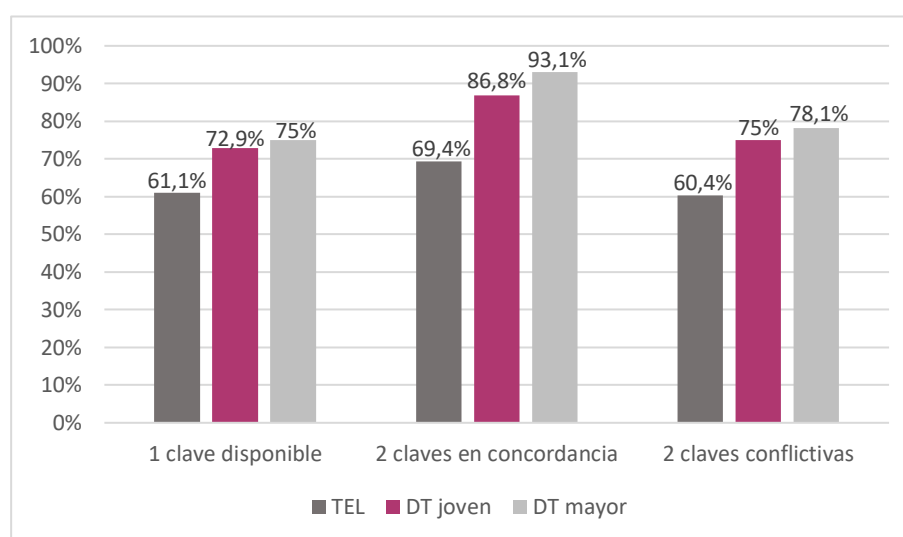


Figura 40. El porcentaje total (masculino y femenino) de respuestas correctas en las tres condiciones en participantes hispanohablantes

Las puntuaciones medias de respuestas correctas en cada condición se sometieron al ANOVA de un factor que ha reflejado diferencias significativas entre grupos en cada condición (en una clave: $F(2,57) = 4,62, p = 0,014$, en dos claves en concordancia: $F(2,57) = 14,66, p < 0,001$ y en dos claves conflictivas: $F(2,57) = 12,81, p < 0,001$). Las comparaciones múltiples *post hoc* no han demostrado diferencias significativas entre los grupos de niños con DT joven y DT mayor en ninguna de las tres condiciones. No obstante, al comparar los grupos DT joven y TEL se han encontrado diferencias significativas en el número total de respuestas correctas en la condición de una clave disponible ($p = 0,045$), dos claves en concordancia ($p = 0,001$) y dos claves conflictivas ($p < 0,001$). Asimismo, se observan diferencias significativas entre el grupo DT mayor y TEL en las tres condiciones (una clave: $p = 0,014$; dos claves en concordancia: $p < 0,001$; dos claves conflictivas: $p < 0,001$).

Con el objetivo de comprobar si hay diferencias significativas en el uso de los ítems en cada una de las condiciones dentro de cada grupo de participantes, se ha llevado a cabo la prueba de signos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Es decir, realizamos tres comparaciones: i) ítems con una clave disponible comparados con ítems con dos claves en concordancia, ii) ítems con una clave disponible comparados con ítems con dos claves conflictivas, y iii) ítems con dos claves en concordancia comparados con ítems con dos claves conflictivas. En este caso empleamos el valor medio ponderado de las respuestas correctas en total (suma de masculino y femenino). Los resultados (Tabla 34) indican que en el grupo TEL no existen diferencias significativas, mientras que en ambos grupos DT se observan diferencias entre los ítems con una clave y con dos claves en concordancia y entre los ítems con dos claves en concordancia y dos claves conflictivas (en ambos casos, a favor de la condición de dos claves en concordancia).

Grupo		1 clave – 2 claves en concordancia	1 clave – 2 claves conflictivas	2 claves conflictivas – 2 claves en concordancia
TEL	Z	-1,561	-,256	-1,851
	Sig.	,119	,798	,064
DT joven	Z	-2,941	-,763	-2,911
	Sig.	,003	,445	,004
DT mayor	Z	-3,802	-,617	-3,685
	Sig.	,000	,537	,000

Tabla 34. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en la muestra global (suma de masculino y femenino) en cada grupo de participantes hispanohablantes

En la Figura 41 se aprecian los porcentajes de respuestas correctas para cada condición en el género masculino. Los niños del grupo DT mayor demuestran el porcentaje más elevado de respuestas correctas en cada condición (100% en las condiciones de una clave y dos claves en concordancia y 93,1% en la condición de dos claves conflictivas). Los niños del grupo DT joven también puntúan muy alto (97,2% de respuestas correctas en la condición de dos claves en concordancia, 94,4% en la condición de una clave y 90,3% en la condición de dos claves conflictivas). Los niños con TEL tienen las puntuaciones comparativamente más bajas en todas las condiciones. La puntuación más elevada la obtienen los niños TEL en la condición de dos claves en concordancia (88,9%). En condiciones de una clave y dos claves conflictivas las puntuaciones son semejantes, 77,8% y 76,4% respectivamente.

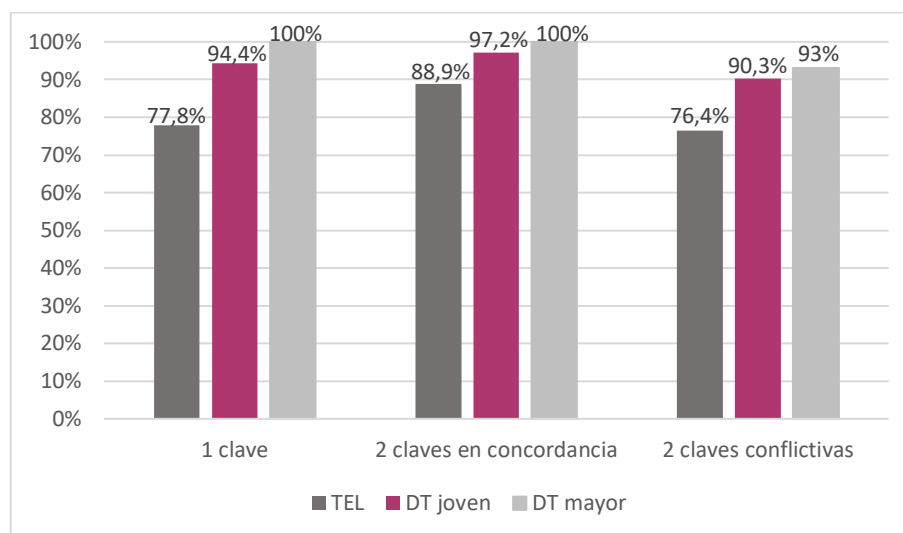


Figura 41. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems masculinos en las tres condiciones por participantes hispanohablantes

Las medias de respuestas correctas en cada condición se han sometido a la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. El análisis estadístico ha reflejado diferencias significativas entre los grupos en la condición de una clave ($\chi^2(2) = 14,72, p = 0,001$), en dos claves en concordancia ($\chi^2(2) = 8,07, p = 0,018$) y en dos claves conflictivas ($\chi^2(2) = 11,99, p = 0,002$). La prueba de Dunn para comparaciones múltiples señala las siguientes diferencias. En caso de condición de una clave disponible, los grupos DT joven y DT mayor utilizan los ítems masculinos de una clave significativamente mejor que los niños con TEL ($p = 0,026$ entre el DT joven y TEL y $p < 0,001$ entre el DT mayor y TEL). Por otro lado, en la condición de dos claves en concordancia, las diferencias

significativas se observan entre el grupo DT mayor y TEL ($p = 0,016$), pero no entre el grupo DT joven y TEL ($p = 0,065$). En caso de condición de dos claves conflictivas, las diferencias se aprecian entre el grupo TEL y el DT joven ($p = 0,009$) y también entre el TEL y el DT mayor ($p = 0,003$).

Para comprobar si la disponibilidad de las claves tiene algún efecto en el número de respuestas correctas masculinas, se ha llevado a cabo la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas (tres pares de combinaciones de claves) para cada grupo de niños. Los estadísticos se recogen en la Tabla 35. Así, en el grupo DT joven no se han hallado diferencias (una clave masculina = dos claves masculinas en concordancia = dos claves masculinas conflictivas). Este resultado nos indica que los niños del grupo DT joven contestan correctamente independientemente del número de las claves disponibles. En cambio, en el grupo DT mayor observamos diferencias significativas en las respuestas correctas de la condición una clave y dos claves conflictivas (una clave masculina > dos claves masculinas conflictivas) y de la condición dos claves en concordancia y dos claves conflictivas (dos claves masculinas en concordancia > dos claves masculinas conflictivas). En el grupo de niños con TEL se han hallado diferencias en las respuestas correctas de la condición una clave y dos claves en concordancia (dos claves masculinas en concordancia > una clave masculina).

Grupo		1 clave M – 2 claves M en concordancia	1 clave M – 2 claves M conflictivas	2 claves M conflictivas – 2 claves M en concordancia
TEL	Z	-2,000	-,159	-1,964
	Sig.	,046	,873	,050
DT joven	Z	-,707	-,816	-1,755
	Sig.	,480	,414	,079
DT mayor	Z	,000	-2,640	-2,640
	Sig.	1,000	,008	,008

Tabla 35. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en los ítems masculinos en cada grupo de participantes hispanohablantes. M = masculino

Respecto al femenino, en la Figura 42 muestra los porcentajes de respuestas correctas para cada condición en el género femenino. En general, se observa la tendencia a dar respuestas incorrectas en los ítems con solo una clave y a dar respuestas correctas en los ítems con dos claves en concordancia. Específicamente, en los ítems con una clave los niños del grupo DT han dado un 50% de respuestas correctas (DT mayor) y un 51,4% (DT joven), mientras que los niños con TEL han puntuado un 44,4% de respuestas

correctas. En los ítems con dos claves en concordancia, el grupo DT mayor tiene un 86,1% de respuestas correctas, el grupo DT joven puntúa un 76,4%, finalmente, los niños TEL han logrado un 50% de respuestas correctas. En los ítems con dos claves conflictivas, los niños mayores con DT tienen la mayor puntuación de 63,2%, el grupo de niños jóvenes con DT han puntuado un 59,7%, y los niños del grupo TEL tienen un 44,5% de respuestas correctas.

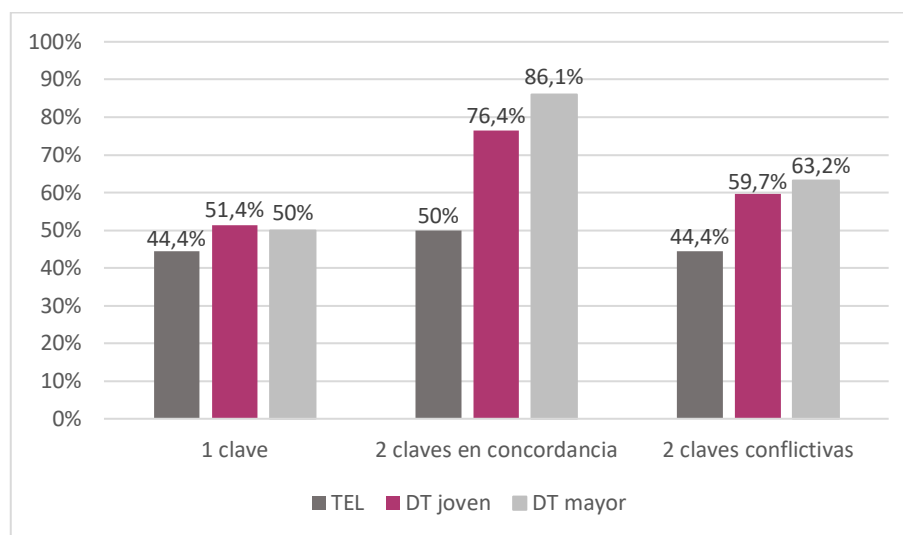


Figura 42. El porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en los ítems femeninos en las tres condiciones por participantes hispanohablantes

Las respuestas correctas medias en cada condición se han sometido a la prueba paramétrica ANOVA de un factor. El análisis ha reflejado diferencias significativas entre los grupos de participantes en la condición de dos claves femeninas en concordancia ($F(2,57) = 4,729, p = 0,001$) y en dos claves conflictivas ($F(2,57) = 4,382, p = 0,017$), pero no en el caso de una clave femenina ($F(2,57) = 0,26, p = 0,76$). El análisis *post hoc* de Bonferroni en caso de la condición de dos claves en concordancia refleja que los niños con TEL utilizan este tipo de ítems de manera menos precisa que el grupo DT mayor ($p < 0,001$) y también que el grupo DT joven ($p = 0,012$). En cuanto a los ítems de dos claves conflictivas, las diferencias significativas se encuentran entre los grupos TEL y DT mayor ($p = 0,016$), pero no entre el grupo TEL y DT joven ($p = 0,064$). Es decir, a la hora de utilizar ítems con dos claves en conflicto los niños con TEL se parecen evolutivamente a los niños más jóvenes con DT.

Para comprobar si la disponibilidad de las claves tiene efecto en el número de respuestas correctas, se ha llevado a cabo la prueba de Wilcoxon para dos muestras

relacionadas (tres pares de combinaciones de claves) para cada grupo de niños. Los estadísticos se recogen en la Tabla 36. Como se puede observar, no se han hallado diferencias en las respuestas correctas del grupo TEL (una clave femenina = dos claves femeninas en concordancia = dos claves femeninas conflictivas). Este resultado nos indica que los niños con TEL contestan con la misma precisión en todas las condiciones y no prestan la atención a la disponibilidad de varias claves en concordancia o en varias claves conflictivas. En los grupos de niños con DT, observamos unos resultados similares. Existen diferencias en las respuestas correctas de la condición una clave y dos claves en concordancia (dos claves femeninas en concordancia > una clave femenina, en ambos grupos) y de la condición dos claves en concordancia y dos claves conflictivas (dos claves femeninas en concordancia > dos claves femeninas conflictivas, en ambos grupos). Este hallazgo nos indica que los niños con DT contestan significativamente mejor cuando tienen dos fuentes de información sobre el género gramatical.

Grupo		1 clave F – 2 claves F en concordancia	1 clave F – 2 claves F conflictivas	2 claves F conflictivas – 2 claves F en concordancia
TEL	Z	-,707	,000	-,933
	Sig.	,480	1,000	,351
DT joven	Z	-2,808	-1,222	-2,585
	Sig.	,005	,222	,010
DT mayor	Z	-3,802	-1,576	-3,504
	Sig.	,000	,115	,000

Tabla 36. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en los ítems femeninos en cada grupo de participantes hispanohablantes. F = femenino

La comparación del uso de diferentes claves en los grupos DT (joven y mayor) y TEL se ha comparado mediante la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. En el grupo DT hemos encontrado los siguientes hallazgos:

1. Diferencias significativas entre los ítems 4 y 5 (FOO>OFO) (en el grupo DT joven: $z = -4$, $p < 0,001$ y en el grupo DT mayor: $z = -3,357$, $p = 0,001$). No se han hallado diferencias entre los ítems 4 y 6 (FOO=OOF), 4 y 10 (FOO=FFO), 4 y 12 (FOO=OFF), 6 y 12 (OOF=OFF). En el grupo DT mayor hemos hallado diferencias significativas entre los ítems 4 y 11 (FOO<FOF) ($z = -2,236$, $p = 0,025$) y entre los ítems 6 y 11 (OOF<FOF) ($z = -2,3$, $p = 0,020$).
2. No se han hallado diferencias significativas entre los ítems con claves masculinas (MOO=OMO, MOO=OOM, OMO=OOM). Estos resultados indican que los

- claves masculinas son igualmente reconocibles por parte de niños con DT. Además, no se observa el efecto de dos claves en concordancia (MOO=OMM, MOO=MOM, MOO=MMO, OOM=MOM, OOM=MOO, OOM=OMM).
3. Se han encontrado diferencias entre los ítems 1 y 4 (MOO>FOO) (en el grupo DT joven: $z = -2,23$, $p = 0,025$, en el grupo DT mayor: $z = -2,63$ $p = 0,008$), 7 y 10 (MMO>FFO) (en el grupo DT joven: $z = -2,3$, $p = 0,02$, en el grupo DT mayor: $z = -2,23$ $p = 0,025$), 2 y 5 (OMO>OFO) (en el grupo DT joven: $z = -4,26$, $p < 0,001$, en el grupo DT mayor: $z = -4,46$ $p < 0,001$). Además, en el grupo DT joven observamos diferencias entre los ítems 9 y 12 (OMM>OFF) ($z = -2$, $p = 0,46$) y en el grupo DT mayor existen diferencias entre los ítems 3 y 6 (OOM>OOF) ($z = -3$, $p = 0,003$).
 4. Se han hallado diferencias significativas entre los ítems 14 y 17 (MOF>FOM) (en el grupo DT joven: $z = -4,58$, $p < 0,001$, en el grupo DT mayor: $z = -4,12$ $p < 0,001$), 19 y 23 (FMM>FFM) (en el grupo DT joven: $z = -3,4$, $p < 0,001$, en el grupo DT mayor: $z = -4,12$ $p < 0,001$), 17 y 19 (FOM<FMM) (en el grupo DT joven: $z = -3,7$, $p < 0,001$, en el grupo DT mayor: $z = -2,8$ $p < 0,001$). En el grupo DT mayor encontramos diferencias entre los ítems 16 y 18 (FMO>OMF) ($z = -2,3$, $p = 0,02$).

En lo referente al grupo TEL, hemos encontrado los siguientes resultados:

1. No se han encontrado diferencias significativas entre los ítems 1 y 2 (MOO=OMO), 1 y 3 (MOO=OOM), 2 y 3 (OMO = OOM), 1 y 7 (MOO = MMO), 1 y 8 (MOO = MOM), 1 y 9 (MOO = OMM). Estos resultados indican que las claves masculinas son igualmente reconocibles por parte de niños con TEL. Además, no se observa el efecto de dos claves en concordancia (MOO=MOM, MOO=MMO, MOO=OMM, OOM=MMO, OOM=MOM, OOM=OMM).
2. Se han encontrado diferencias significativas entre los ítems 4 y 5 (FOO>OFO) ($Z = -2,82$, $p = 0,005$) y 5 y 6 (OFO<OOF) ($z = -2,236$, $p = 0,025$), pero no entre 4 y 6 (FOO=OOF) ($z = -1,34$, $p = 0,018$), 4 y 10 (FOO=FFO) ($z = -1,6$, $p = 0,1$), 4 y 11 (FOO=FOF) ($z = -0,816$, $p = 0,41$), 6 y 10 (OOF=FFO) ($z = 0$, $p = 1$), 6 y 11 (OOF=FOF) ($z = -0,378$, $p = 0,7$), 6 y 11 (FOO=FOF) ($z = -0,81$, $p = 0,41$), 4 y 12 (FOO=OFF) ($z = 0$, $p = 1$) ni entre los ítems 6 y 12 (OOF=OFF) ($z = 0$, $p = 1$). Estos resultados sugieren que las claves femeninas se reconocen por el grupo TEL de manera similar.

3. Hemos encontrado diferencias significativas entre los siguientes ítems masculinos y femeninos: 7 y 10 (MMO>FFO) ($z = -2,121, p = 0,034$), 8 y 11 (MOM>FOF) ($z = -2, p = 0,046$) y los ítems 2 y 5 (OMO>OFO) ($z = -2,333, p = 0,02$). No se han hallado diferencias significativas entre los ítems 1 y 4 (MOO=FOO), 3 y 6 (OOM=OOF), 7 y 10 (MMO=FFO), 8 y 11 (MOM=FOF), 9 y 12 (OMM=OFF).
4. Se han hallado diferencias significativas entre los ítems 14 y 17 (MOF>FOM) ($z = -2,33, p = 0,02$), 15 y 18 (OFM>OMF) ($z = -2,714, p = 0,007$), 13 y 16 (MFO>FMO) ($z = -2,449, p = 0,014$), 21 y 24 (MFM>FMF) ($z = -2, p = 0,047$), y entre los ítems 14 y 20 (MOF>MMF) ($z = -2, p = 0,047$), 19 y 24 (FMM<FMF) ($z = -2,121, p = 0,034$). No se han hallado diferencias significativas entre los ítems 14 y 22 (MOF=MFF) ($z = -1,4, p = 0,15$), 17 y 23 (FOM=FFM) ($z = -1, p = 0,31$) ni entre los ítems 17 y 19 (FOM=FMM) ($z = 0, p = 1$).

5.5.3 Resultados cualitativos en español

Además del análisis cuantitativo, se ha realizado un análisis cualitativo de respuestas de los niños hispanohablantes centrado en el tipo de errores que se cometen. Los errores se han clasificado en cinco tipos:

- Omisión de determinante (p.ej., *niba amarillo en lugar de un niba amarillo).
- Sustitución de determinante (p.ej., *una niba amarillo en vez de un niba amarillo).
- Adaptación de la terminación de pseudosustantivo (p.ej., *una zatena en lugar de una zatén).
- Omisión de pseudosustantivo (p.ej., *una (zatén) roja).
- Omisión de determinante y de pseudosustantivo (p.ej., amarilla en vez de una talán amarilla).

En la Figura 43, se resumen los resultados descriptivos por cada tipo de error en cada grupo de participantes. Se observa que el grupo TEL tiene el mayor número de errores en total y en las siguientes dos categorías: sustitución de determinante (30 errores correspondientes a un 10,4% del total) y omisión de determinante y de pseudosustantivo (18 errores correspondientes a un 6,3% del total). En la categoría omisión de determinantes, el mayor número de errores se ha observado en el grupo DT mayor (22

errores correspondientes a un 3,8% del total), mientras que en el grupo TEL hemos encontrado 10 errores (3,4%). Sin embargo, las omisiones de determinante se producían en contextos diferentes. Así, el grupo DT mayor solía omitir el determinante “dos” en sus respuestas, por ejemplo, “valitas amarillas” en lugar de “dos valitas amarillas” (15 errores correspondientes a un 2,6% del total). En el grupo TEL, las omisiones incluían, sobre todo, los artículos determinados e indeterminados, por ejemplo, “uspa roja” en lugar de “una uspa roja”. En la categoría de omisión de pseudosustantivo, el mayor número de errores se ha identificado en el grupo DT joven (72 errores correspondientes a un 12,5% del total), seguido por el grupo TEL (15 errores correspondiente a un 5,2% del total).

Con el objetivo de comprobar si existen diferencias significativas en el número de errores entre los grupos de participantes, hemos llevado a cabo la prueba de chi-cuadrado. Los resultados indican diferencias en los siguientes ítems: MOF ($\chi^2(8) = 17,42$, $p = 0,026$), OMO ($\chi^2(4) = 9,53$, $p = 0,049$), FMM ($\chi^2(6) = 13,28$, $p = 0,039$), OFM ($\chi^2(6) = 16,17$, $p = 0,013$), MMF ($\chi^2(6) = 26,1$, $p < 0,001$), y FFM ($\chi^2(6) = 12,83$, $p = 0,046$).

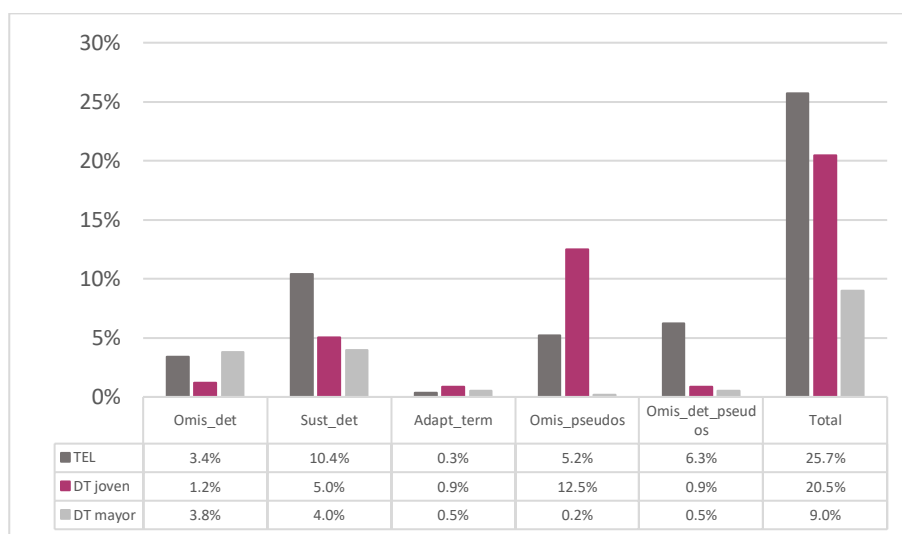


Figura 43. Tipología de errores cometidos por cada grupo de participantes hispanohablantes. *omis* = omisión, *det* = determinante, *sust* = sustitución, *adapt* = adaptación, *term* = terminación, *pseudos* = pseudosustantivo

Se ha observado que los niños con TEL adaptan fonológicamente los sustantivos a los determinantes con la terminación claramente femenina, como se ve en el ejemplo (34a) y (34b). Como se puede ver, principalmente, este fenómeno se produce en las pseudopalabras con la terminación en una consonante y con los determinantes femeninos.

Asimismo, se ha observado que los niños con DT le añaden una consonante a aquellos pseudosustantivos masculinos que terminan en una vocal (35a) y (35b).

- (34) a. *Una zatena en lugar de una zatén.
 b. *Una talana en vez de una talán.
- (35) a. *Un ictín en lugar de un ictí.
 b. *Un liber en vez de un libe.

El error de sustitución de determinantes también ha resultado ser bastante frecuente, sobre todo, en el grupo TEL (10,4% de errores de sustitución). Se han encontrado casos de la adaptación fonológica de los determinantes a las terminaciones femeninas de los sustantivos (ejemplo 36) y la adaptación de los determinantes a las terminaciones masculinas (ejemplo 37). Por lo tanto, podemos sugerir que se trata del efecto de saliencia fonológica. En los grupos de niños con DT también se ha apreciado este tipo de usos erróneos (ejemplo 38). En concreto, en el grupo DT joven se han observado 29 casos de sustitución de determinantes y en el grupo DT mayor 23 casos. Hemos de señalar que la mayoría de los casos en los que se ha identificado una sustitución de determinante se ha producido en los ítems conflictivos: una zizo (FOM), un iñota (MOF), un niba (MMF), etc.

- (36) a. *Una niba en vez de un niba.
 b. *Una tusna en vez de un tusna.
 c. *Una niñota en lugar de un iñota.
- (37) a. *Un nedo en vez de una nedo.
 b. *Otro zazizo en vez de otra zazizo.
- (38) a. *Un zizo en lugar de una zizo.
 b. *Una iñota en vez de un iñota.

En el grupo DT, hemos identificado un caso en el que el participante se fijaba en la clave semántica. En concreto, se trata del ítem “un tusna” (MFF) y la primera respuesta del participante ha sido “es una mamá porque lleva un vestido”. Por último, en el grupo TEL, hemos observado una serie de sustituciones fonológicas de los sustantivos, por ejemplo, *zazizo en vez de zizo, *zatatén en lugar de zatén, *un tupari en lugar de dos pucaris, *una muspa en vez de una uspa, *una nanono en lugar de una nono, etc.

5.6 La adquisición del género gramatical por participantes rusohablantes

Siguiendo nuestro análisis, en esta parte nos centramos en el proceso de asignación del género gramatical en los participantes rusohablante. En primer término, se presentan los resultados descriptivos por cada género gramatical (masculino, femenino y neutro) y, después, por condición (una clave, dos claves en concordancia, dos claves conflictivas) en cada grupo de participantes. En segundo término, se llevan a cabo diferentes análisis estadísticos con el objetivo de identificar las diferencias existentes en el uso del género gramatical y de las claves que ayudan a asignarlo entre los grupos de niños y niñas rusohablantes y dentro de estos grupos.

5.6.1 Resultados descriptivos por género gramatical

En este apartado se presentan los resultados descriptivos por cada género gramatical en cada grupo de niños y niñas rusohablantes. Por un lado, observamos las frecuencias de respuestas correctas e incorrectas en el grupo TEL y, por otro lado, nos centramos en ambos grupos de niños con desarrollo típico (DT joven y DT mayor).

5.6.1.1 TEL rusohablante

En el grupo TEL hemos obtenido un total de 585 respuestas. De estas, 210 corresponden a los ítems del género masculino, otras 210 al femenino y, por último, 165 al neutro. Como se puede apreciar en la Tabla 37, los niños con TEL establecen correctamente la concordancia en el género gramatical en un total de 351 casos, siendo 234 las respuestas incorrectas. La distribución de respuestas correctas por cada género es la siguiente: los participantes con TEL establecen correctamente la concordancia con más de la mitad de los ítems masculinos (162) y con la mitad de los femeninos (87). En el neutro, en cambio, prevalecen las respuestas incorrectas (87).

	Masculino	Femenino	Neutro	Total
Respuestas correctas	162 (77,1%)	111 (52,9%)	78 (47,3%)	351 (60%)
Respuestas incorrectas	48 (22,9%)	99 (47,1%)	87 (52,7%)	234 (40%)
Total	210 (100%)	210 (100%)	165 (100%)	585 (100%)

Tabla 37. Resultados descriptivos por género gramatical en el grupo TEL rusohablante

Se presentan los porcentajes correspondientes a las respuestas correctas e incorrectas por cada género (masculino, femenino y neutro) y en total en la Figura 44. Dado que en ruso hay tres géneros gramaticales, especificamos qué género han utilizado los niños con TEL. De esta manera, las respuestas en los ítems masculinos se consideran incorrectas si se les asigna el femenino, el neutro o no había respuesta.

Así, un 77,1% de las respuestas en los ítems masculinos son correctas. Por tanto, las respuestas incorrectas constituyen un 22,9%. Dentro de estas, el femenino se asigna a los ítems masculinos en 14,3% de los casos, el neutro en un 4,8% y en un 3,8% no había respuesta. En el femenino, el grupo TEL asigna el género correctamente en 52,9% de los casos. Las respuestas incorrectas constituyen, por tanto, casi la mitad (47,1%). Dentro de estas, 39% son respuestas masculinas, un 5,2% constituyen las respuestas neutras. Finalmente, en 2,9% no había una respuesta por parte de los participantes. Se observa que los ítems neutros son los que más dificultad han supuesto a los niños con TEL, dado que las respuestas correctas son 47,3%, las respuestas incorrectas constituyen un 52,7%. Los niños con TEL suelen asignar el masculino a los ítems neutros (32,1%). El femenino, asimismo, se asigna con frecuencia (14,5%). La ausencia de respuestas se observa en un 3,2% de los casos. Por último, en su totalidad, los niños rusohablantes con TEL asignan correctamente el género gramatical en 60% de los casos.

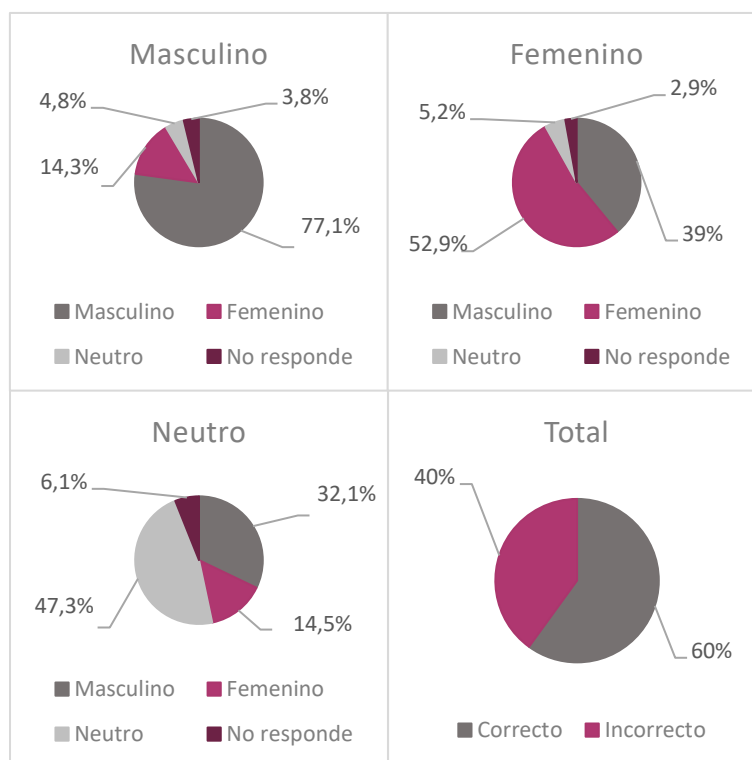


Figura 44. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical y en total en el grupo TEL rusohablante

5.6.1.2 DT joven rusohablante

En el grupo DT joven hemos obtenido, en total, 741 respuestas. De estas, 266 corresponden al género masculino, otras 266 al femenino y, por último, 209 al neutro. Como se puede ver en la Tabla 38, la concordancia en el género gramatical se ha establecido correctamente en un total de 539 casos. Las respuestas incorrectas corresponden a 202 casos. El grupo DT joven establece correctamente la concordancia con los ítems masculinos en la mayoría de los casos (238). En caso del femenino, las respuestas correctas son 170, y en el neutro, las respuestas correctas constituyen más de la mitad (131).

	Masculino	Femenino	Neutro	Total
Respuestas correctas	238 (89,5%)	170 (63,9%)	131 (62,6%)	539 (72,7%)
Respuestas incorrectas	28 (10,5%)	96 (36,1%)	78 (37,3%)	202 (27,3%)
Total	266 (100%)	266 (100%)	209 (100%)	741 (100%)

Tabla 38. Resultados descriptivos por género gramatical en el grupo DT joven rusohablante

Los porcentajes correspondientes a las respuestas correctas e incorrectas por cada género (masculino, femenino y neutro) y en total se recogen en la Figura 45. De esta manera, un 89,5% de las respuestas en los ítems masculinos son correctas. Por tanto, las respuestas incorrectas constituyen un 10,5% (un 8,7% de respuestas masculinas y un 1,9% de respuestas neutras). En el uso del femenino, observamos que el grupo DT joven asigna el género correcto en 65% de los casos. Por consiguiente, las respuestas incorrectas constituyen un 35%. Dentro de estas, un 31,2% son respuestas masculinas y un 3,8% constituyen las respuestas neutras. En los ítems neutros, el grupo DT joven asigna el género correctamente a un 62,6% de los ítems, siendo, por lo tanto, un 37,3% de las respuestas incorrectas. Dentro de estas, a la mayoría se le asigna el masculino (28,7%), el femenino se asigna en un 8,1% y la ausencia de respuesta se observa en un 0,5% de casos. Por último, en su totalidad, los niños rusohablantes del grupo DT joven asignan correctamente el género gramatical a un 72,7% de los ítems.

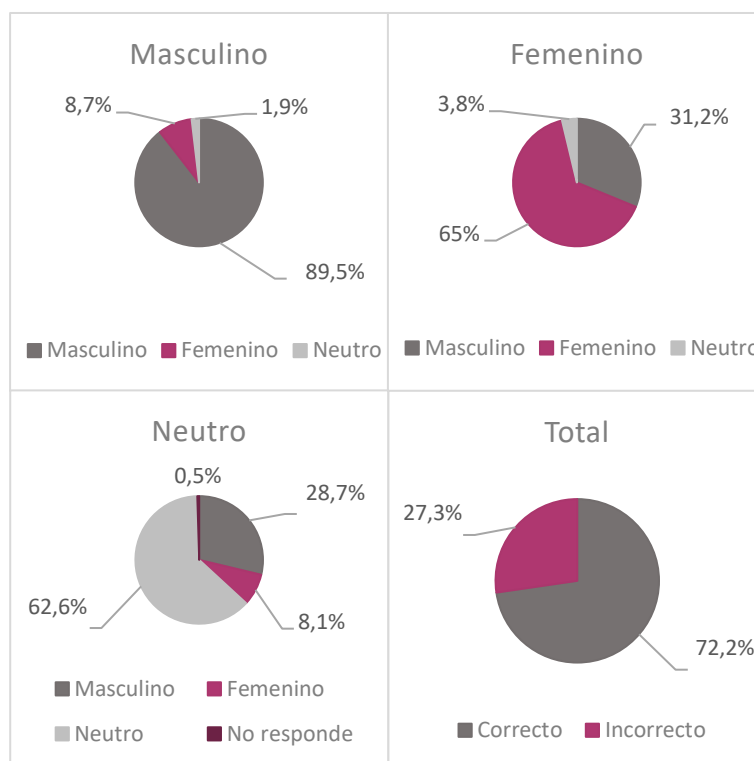


Figura 45. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical y en total en el grupo DT joven rusohablante

5.6.1.3 DT mayor rusohablante

En el grupo DT mayor se han obtenido 663 respuestas. De estas, 238 corresponden al género masculino, otras 238 al femenino y, por último, 187 al neutro. En total, la concordancia se ha establecido correctamente con 519 ítems. Así, el género gramatical masculino se ha asignado correctamente en 214 casos, en el femenino se han obtenido 170 aciertos y, por último, respecto al neutro, hemos recogido 135 de las respuestas correctas.

	Masculino	Femenino	Neutro	Total
Respuestas correctas	214 (90%)	170 (71,4%)	135 (72,2%)	519 (78,3%)
Respuestas incorrectas	24 (10%)	68 (28,6%)	52 (27,8%)	144 (21,7%)
Total	238 (100%)	238 (100%)	187 (100%)	663 (100%)

Tabla 39. Resultados descriptivos por género gramatical en el grupo DT mayor rusohablante

En la Figura 46 se pueden observar los porcentajes correspondientes a las respuestas correctas e incorrectas por cada género (masculino, femenino y neutro) y en total. De esta manera, 90% de las respuestas en los ítems masculinos han resultado correctas. Los otros 10% incluyen 9,2% de las respuestas femeninas y un 0,8% de las

respuestas neutras. En el uso del femenino, el grupo DT mayor ha asignado el género correcto en un 71,4% de los casos. Por lo tanto, las respuestas incorrectas constituyen un 28,6% (19,7% las masculinas y 8,8% las neutras). En lo que se refiere al neutro, observamos un 72,2% de las respuestas correctas. Las respuestas incorrectas (27,8%) incluyen 13,4% de las respuestas femeninas y 14,4% de las respuestas masculinas. Por último, en su totalidad, los niños rusohablantes del grupo DT mayor asignan correctamente el género gramatical a un 78,1% de los ítems.

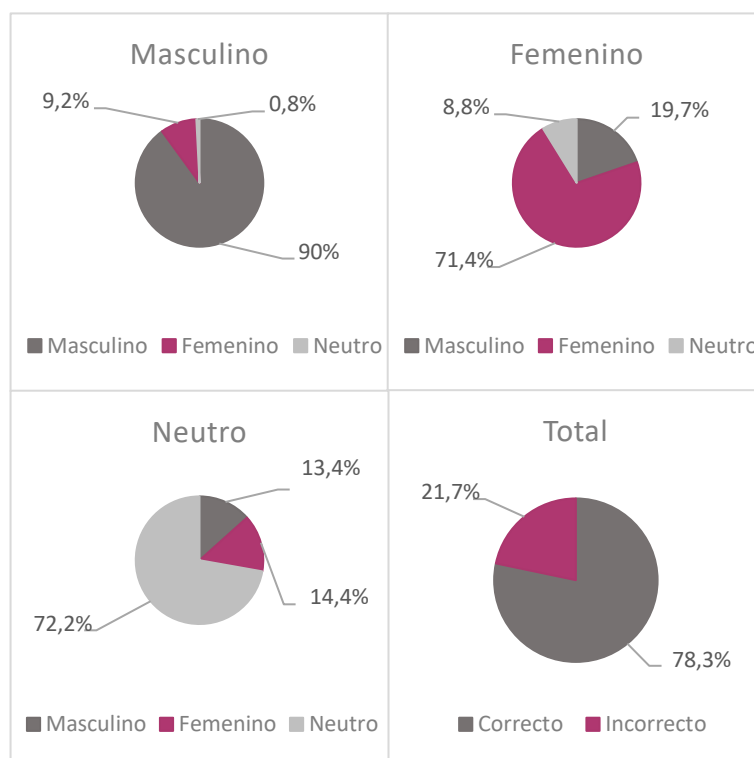


Figura 46. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical y en total en el grupo DT mayor rusohablante

5.6.2 Resultados descriptivos por condición

El presente apartado recoge los resultados descriptivos de cada grupo de niños rusohablantes por condición (una clave disponible, dos claves en concordancia y dos claves conflictivas). En primer término, observamos las frecuencias de respuestas correctas e incorrectas en el grupo TEL. A continuación, nos centramos en los resultados obtenidos por los grupos de niños DT joven y DT mayor.

5.6.2.1 TEL rusohablante

En la Tabla 40 se aprecia el número de respuestas correctas e incorrectas obtenido por grupo TEL en diferentes condiciones experimentales. En la condición de una clave disponible, se asigna correctamente el género gramatical a 39 ítems masculinos, a 22 ítems femeninos y a 15 neutros. En lo referente a la condición de dos claves en concordancia, observamos los siguientes resultados: 40 respuestas correctas en los ítems masculino, 33 en los femeninos y 11 en los neutros. Por último, en la condición de dos claves conflictivas, los participantes con TEL asignan el masculino correctamente a 83 ítems, el femenino a 56 ítems y el neutro a 52 ítems.

	1 clave		2 claves en concordancia		2 claves conflictivas	
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Masculino	39 (86,7%)	6 (13,3%)	40 (88,9%)	5 (11,1%)	83 (69,2%)	37 (30,8%)
Femenino	22 (48,9%)	23 (51,1%)	33 (73,3%)	12 (26,7%)	56 (46,6%)	64 (53,3%)
Neutro	15 (50%)	15 (50%)	11 (73,3%)	4 (26,7%)	52 (43,3%)	68 (56,7%)
Suma (M+F+N)	76 (63,3%)	44 (36,7%)	84 (80%)	21 (20%)	191 (53,1%)	169 (46,9%)
Total respuestas	120 (100%)		105 (100%)		360 (100%)	

Tabla 40. Resultados descriptivos por condición en el grupo TEL rusohablante

La Figura 47 presenta los porcentajes globales en cada condición (respuestas correctas masculino, femenino y neutro). Los mejores resultados se han obtenido en la condición de dos claves en concordancia (80% de aciertos). Por otro lado, en condición de una clave disponible, los niños con TEL asignan correctamente el género a un 63,3% de los ítems. Por último, en la condición de dos claves conflictivas, la distribución de las respuestas correctas e incorrectas es similar: un 53,1% y un 46,9% respectivamente.

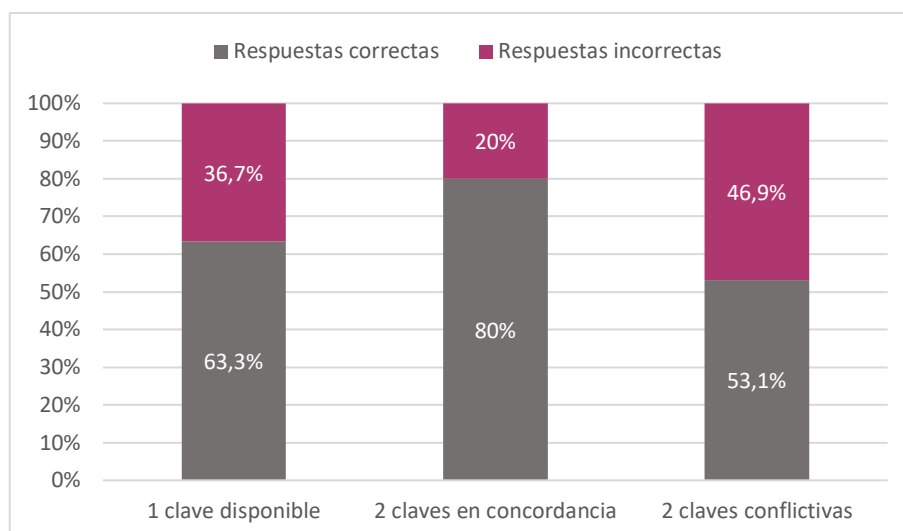


Figura 47. El porcentaje total (masculino, femenino y neutro) de respuestas correctas e incorrectas en las tres condiciones en el grupo TEL rusohablante

En los ítems con una clave disponible (véase Figura 48), observamos los siguientes resultados: a los masculinos se les asigna el género gramatical correcto en un 86,7% de casos. Las respuestas incorrectas constituyen un 13,3% (4,4% son respuestas femeninas y 8,9% son respuestas neutras). El promedio de las respuestas correctas en los ítems femeninos que presentan una clave es de 51,1%. De esta manera, las respuestas incorrectas son casi la mitad (48,9%). Un 40% de estas son respuestas masculinas, un 8,9% son respuestas neutras y en un 2,2% no se han observado respuestas. Finalmente, en los ítems neutros los niños con TEL establecen correctamente la concordancia en un 50% de los casos. Los otros 50%, que corresponden a las respuestas incorrectas, incluyen un 36,7% de respuestas masculinas, un 10% de las respuestas femeninas y un 3,3% de los casos en los que no había respuestas.

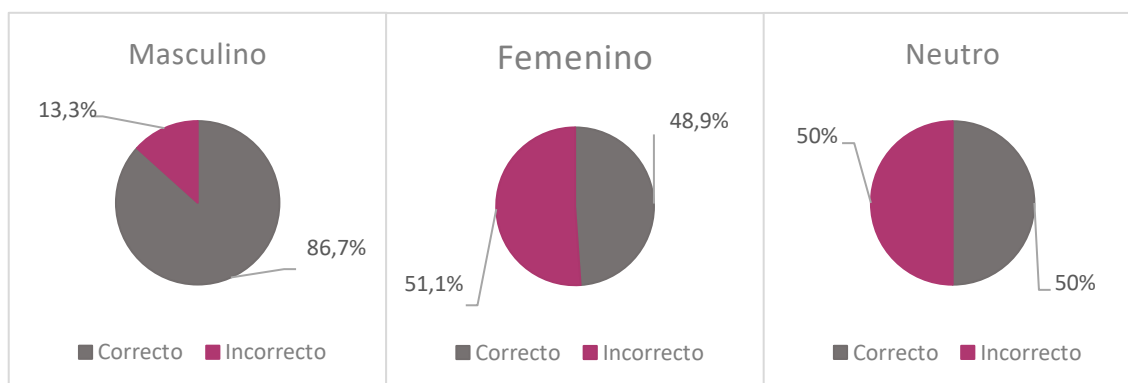


Figura 48. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de una clave disponible en el grupo TEL rusohablante

En la Figura 49 se pueden observar los resultados en el género masculino, femenino y neutro en la condición de dos claves en concordancia. El masculino es asignado correctamente en un 88,9% de casos. Las respuestas correctas en el femenino constituyen un 73,3% de los casos. A las respuestas incorrectas (26,7%) se les asigna el masculino. En lo referente al neutro en la condición de dos claves en concordancia, se observa un 73,3% de las respuestas correctas. Un 26,7% de las respuestas incorrectas está compuesto por un 20% de las respuestas masculinas y un 6,7% de la ausencia de respuesta.

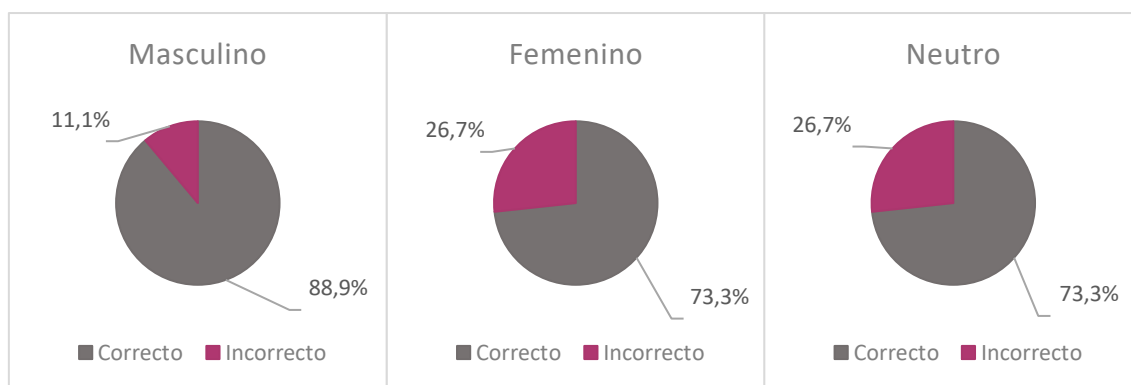


Figura 49. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de dos claves en concordancia en el grupo TEL rusohablante

Finalmente, en la condición de dos claves conflictivas, la Figura 50 representa los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en los tres tipos del género gramatical. Como se puede observar, los niños con TEL asignan correctamente el género masculino en un 69,2% de los casos. Las respuestas incorrectas se distribuyen de la siguiente manera: un 23,3% las femeninas, un 2,5% las neutras y un 5% ausencia de respuesta. En el femenino, prevalecen las respuestas incorrectas (53,3%), en las que observamos la mayoría de las respuestas masculinas (45%). Un 5,8% constituyen las respuestas neutras y en 2,5% no se registra ninguna respuesta. En lo que se refiere al neutro en la condición de dos claves conflictivas, un 43,3% de las respuestas han resultado ser correctas. No obstante, más de la mitad, un 56,7% son respuestas incorrectas (un 17,5% son femeninas, un 32,5% son masculinas y un 6,7% ausencia de respuesta).

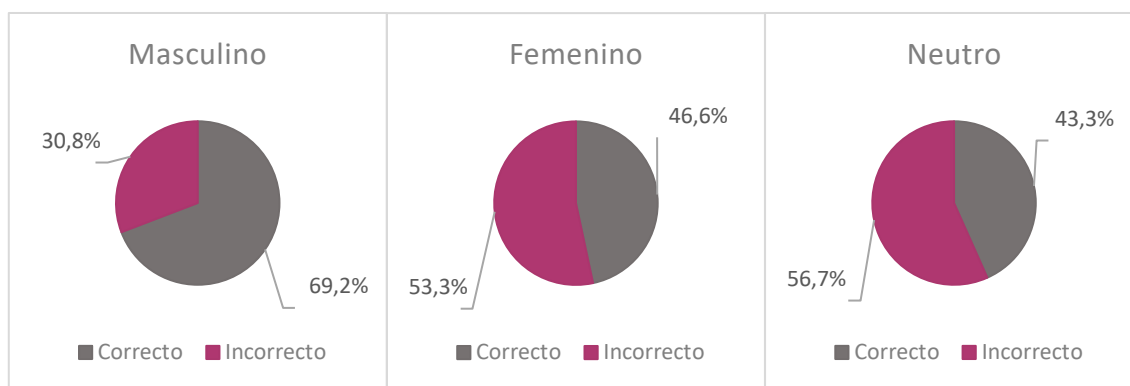


Figura 50. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de dos claves conflictivas en el grupo TEL rusohablante

5.6.2.2 DT joven rusohablante

La Tabla 41 recoge el número de respuestas correctas e incorrectas obtenido por grupo DT joven en diferentes condiciones experimentales. En la condición de una clave disponible, se asigna correctamente el género gramatical a 52 ítems masculinos, a 34 femeninos y a 25 neutros. En la condición de dos claves en concordancia, observamos 56 respuestas correctas en los ítems masculino, 53 en los femeninos y 16 en los neutros. Por último, en la condición de dos claves conflictivas, el grupo DT joven asigna el masculino correctamente a 130 ítems, el femenino a 83 ítems y el neutro a 90 ítems.

	1 clave		2 claves en concordancia		2 claves conflictivas	
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Masculino	52 (91,2%)	5 (8,8%)	56 (98,2%)	1 (1,8%)	130 (85,5%)	22 (14,5%)
Femenino	34 (59,6%)	23 (40,4%)	53 (93%)	4 (7%)	83 (54,6%)	69 (45,4%)
Neutro	25 (65,7%)	13 (34,3%)	16 (84,2%)	3 (15,8%)	90 (59,2%)	62 (40,8%)
Suma (M+F+N)	111 (73%)	41 (26%)	125 (94%)	8 (6%)	303 (67,1%)	153 (32,9%)
Total respuestas	152 (100%)		133 (100%)		456 (100%)	

Tabla 41. Resultados descriptivos por condición en el grupo DT joven rusohablante

En la Figura 51 se presentan los porcentajes globales de respuestas correctas e incorrectas en cada condición (respuestas correctas masculino, femenino y neutro). Se aprecia que los mejores resultados se han obtenido en la condición de dos claves en concordancia (94%). Por otro lado, en condición de una clave disponible, el grupo DT

joven asigna correctamente el género a un 73,7% de los ítems. Por último, en la condición de dos claves conflictivas, prevalecen las respuestas correctas (67,8%).

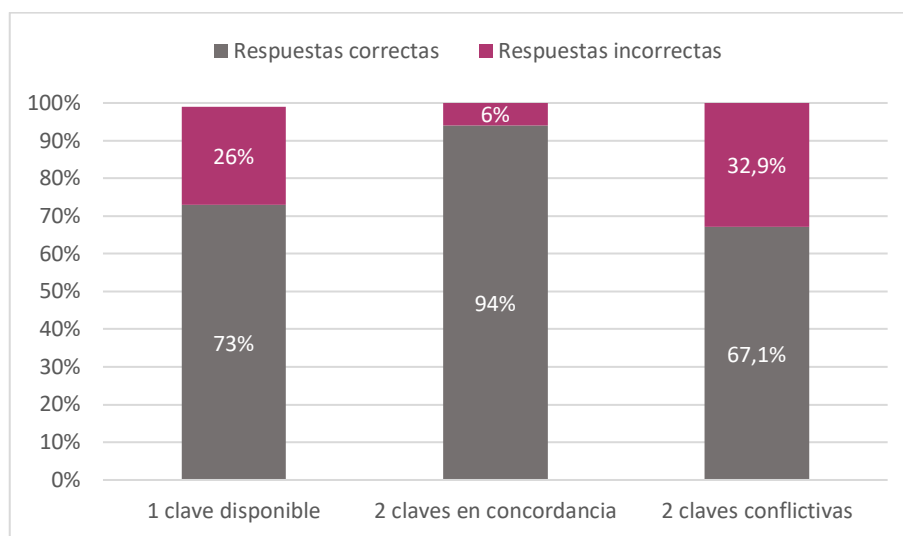


Figura 51. El porcentaje total (masculino, femenino y neutro) de respuestas correctas e incorrectas en las tres condiciones en el grupo DT joven rusohablante

En los ítems con una clave disponible (Figura 52), observamos los siguientes resultados: a los ítems masculinos se asigna el género gramatical correcto en un 91,2% de casos por parte de niños del grupo DT joven. Las respuestas incorrectas constituyen un 8,8%, en este caso, la concordancia se establecía con el neutro. El promedio de las respuestas correctas en los ítems femeninos es de 59,6%. De esta manera, las respuestas incorrectas son un 40,4% (de los que un 32,7% son respuestas masculinas y un 11,53% son respuestas neutras). Por último, en los ítems neutros el grupo DT joven ha establecido correctamente la concordancia en un 65,7% de los casos. Los otros 34,5% corresponden a las respuestas incorrectas que incluyen un 26,3% de las respuestas masculinas y un 5,2% de las femeninas.

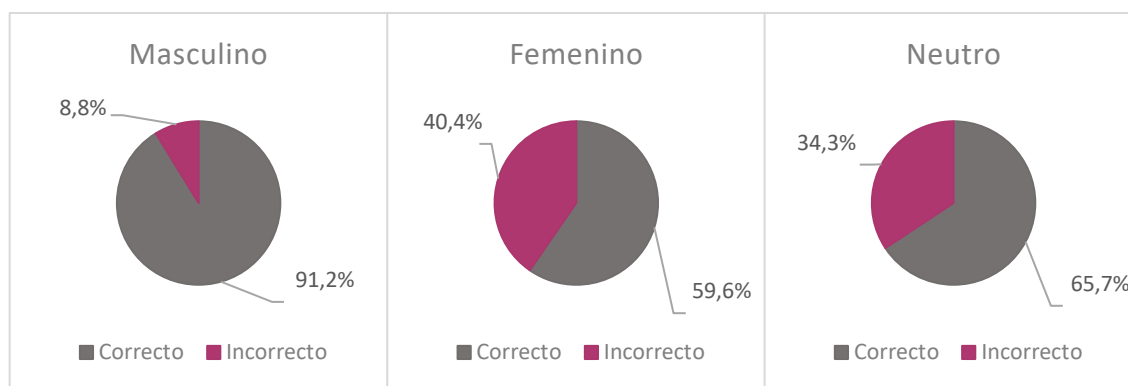


Figura 52. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de una clave disponible en el grupo DT joven rusohablante

En la condición de dos claves en concordancia, el masculino es asignado correctamente en un 98,2% de casos. Por otro lado, las respuestas correctas en la asignación del femenino constituyen un 93%. A las respuestas incorrectas, que engloban un 7%, se les asigna el género masculino. En lo referente al neutro se observa un 84,2% de las respuestas correctas. El 15,8% de las respuestas incorrectas corresponde a las respuestas en las que la concordancia se establece con el masculino (véase la Figura 53).

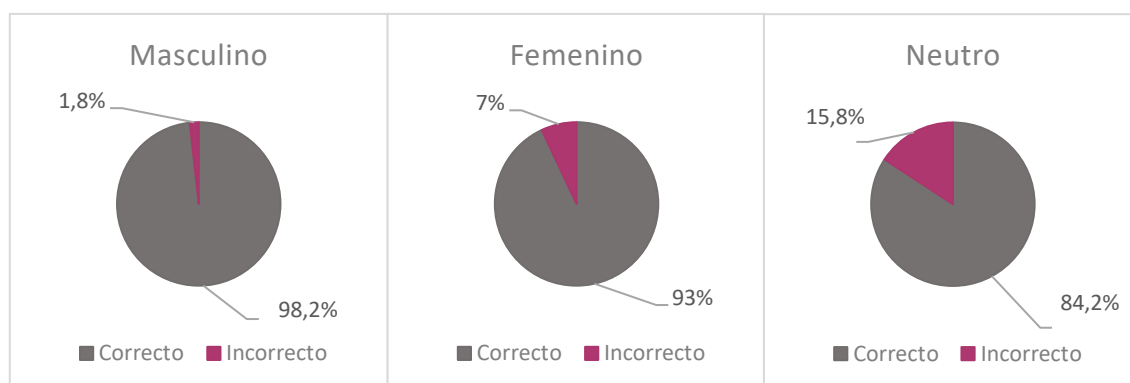


Figura 53. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de dos claves en concordancia en el grupo DT joven rusohablante

Para finalizar, en lo que se refiere a la condición de dos claves conflictivas, la Figura 54 representa los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas. Como se puede observar, el grupo DT joven asigna correctamente el género masculino en un 85,5% de los casos. Los otros 14,5% corresponden a las respuestas femeninas. En el femenino, prevalecen las respuestas correctas (54,6%). Las respuestas incorrectas se distribuyen de la siguiente manera: un 42,8% las masculinas y un 2,6% las neutras. En lo que se refiere al neutro en la condición de dos claves conflictivas, un 59,2% de las respuestas son correctas. Las respuestas incorrectas (40,8%) incluyen un 32,9% de las respuestas

masculinas, un 7,2% de las femeninas y un 0,66% de las instancias en las que no ha habido respuesta.

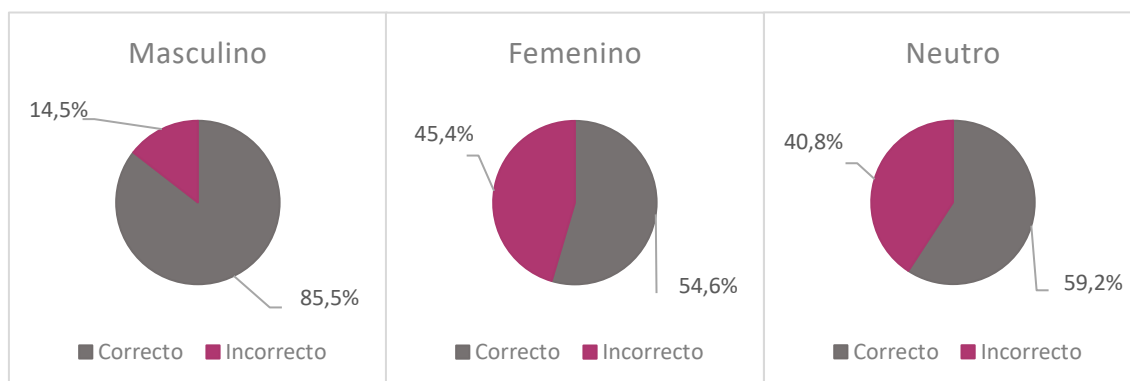


Figura 54. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de dos claves conflictivas en el grupo DT joven rusohablante

5.6.2.3 DT mayor rusohablante

El número de respuestas correctas e incorrectas obtenido por grupo DT mayor en diferentes condiciones experimentales se recoge en la Tabla 42. Así, en la condición de una clave disponible, el género gramatical se ha asignado de manera correcta a 49 ítems masculinos, a 29 femeninos y a 24 neutros. En lo referente a la condición de dos claves en concordancia, observamos 51 respuestas correctas en los ítems masculinos, 49 en los femeninos y 15 en los neutros. Por último, en la condición de dos claves conflictivas, los participantes del grupo DT mayor asignan el masculino correctamente a 114 ítems, el femenino a 92 ítems y el neutro a 96 ítems.

	1 clave		2 claves en concordancia		2 claves conflictivas	
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Masculino	49 (96,1%)	2 (3,9%)	51 (100%)	0 (0%)	114 (83,8%)	22 (16,2%)
Femenino	29 (56,9%)	22 (43,1%)	49 (96,1%)	2 (3,9%)	92 (67,7%)	44 (32,3%)
Neutro	24 (70,6%)	10 (29,4%)	15 (88,2%)	2 (11,8%)	96 (70,6%)	40 (29,4%)
Suma (M+F+N)	102 (75%)	34 (25%)	115 (96,6%)	4 (3,4%)	302 (74%)	106 (26%)
Total respuestas	136 (100%)		119 (100%)		408 (100%)	

Tabla 42. Resultados descriptivos por condición en el grupo DT mayor rusohablante

En la Figura 55 se muestran los resultados globales en cada condición (respuestas correctas masculino, femenino y neutro). Los mejores resultados se observan en la condición de dos claves en concordancia (96,6%). Por otro lado, en la condición de una clave disponible y en dos claves conflictivas, el grupo DT mayor asigna correctamente el género gramatical a un 75% y 74% de los ítems respectivamente.

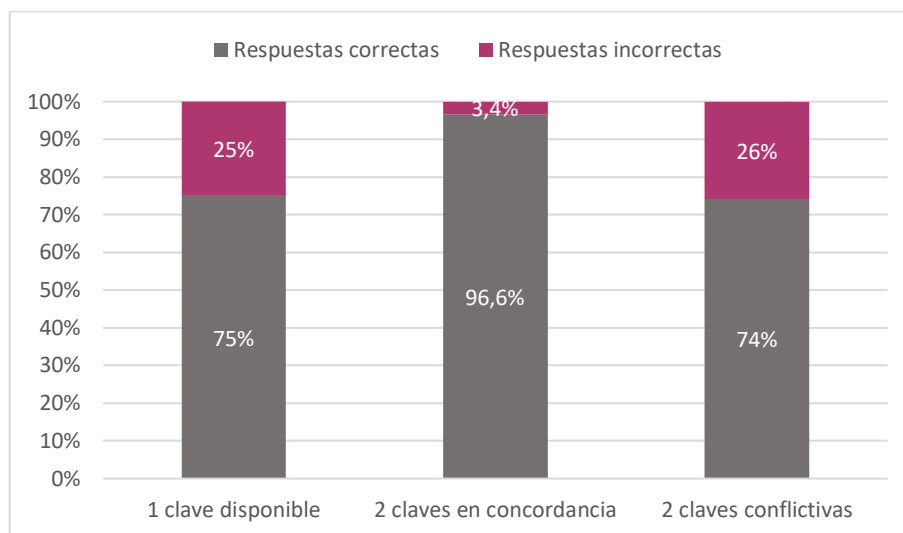


Figura 55. El porcentaje total (masculino, femenino y neutro) de respuestas correctas e incorrectas en las tres condiciones en el grupo DT mayor rusohablante

En lo referente a los ítems con una clave disponible (Figura 56), observamos los siguientes resultados: a los ítems masculinos se les asigna el género gramatical correcto en un 96,1% de casos por parte de niños del grupo DT mayor. Las respuestas incorrectas constituyen un 8,8%, en este caso, la concordancia se establecía con el neutro. El promedio de las respuestas correctas en los ítems femeninos que presentan una clave lingüística es de 56,9%. De esta manera, las respuestas incorrectas son un 43,1% (de los que un 35,2% son respuestas masculinas y un 7,8% son respuestas neutras). Por último, en los ítems neutros el grupo DT mayor establece correctamente la concordancia en un 70,6% de los casos. Los otros 29,4% corresponden a las respuestas incorrectas que incluyen un 23,5% de las respuestas masculinas y un 5,9% de las femeninas.

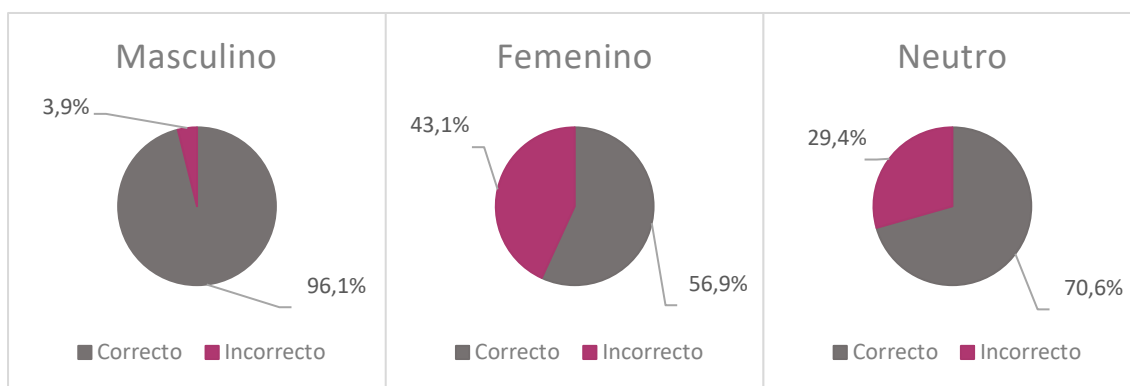


Figura 56. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de una clave disponible en el grupo DT mayor rusohablante

En la Figura 57 se pueden observar los resultados en el género masculino, femenino y neutro en la condición de dos claves en concordancia. El masculino ha sido asignado correctamente en 100% de casos. Por otro lado, las respuestas correctas en la asignación del femenino constituyen un 96,1% de los casos. A las respuestas incorrectas (3,9%) se les ha asignado el género masculino. En lo referente al neutro en la condición de dos claves en concordancia, se observa un 88,2% de las respuestas correctas. El 11,8% de las respuestas incorrectas corresponde a las respuestas en las que la concordancia se ha establecido con el femenino.

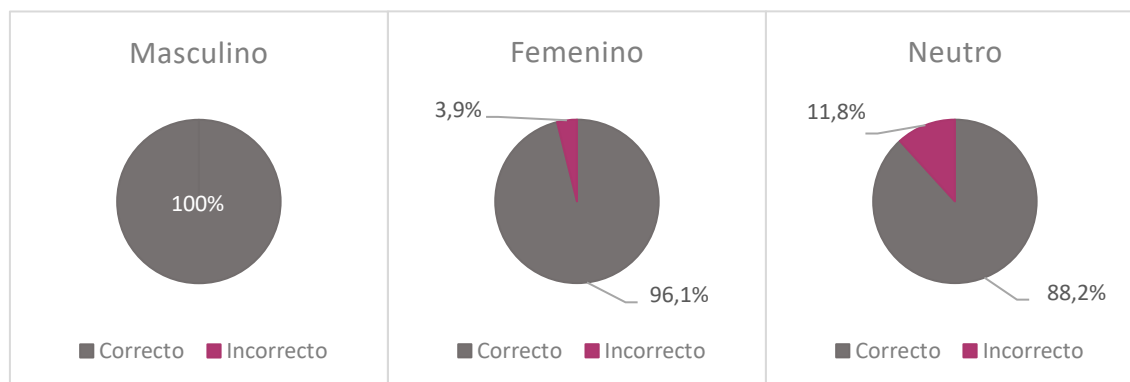


Figura 57. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de dos claves en concordancia en el grupo DT mayor rusohablante

Finalmente, en lo que se refiere a la condición de dos claves conflictivas, la Figura 58 representa los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas. Como se puede observar, el grupo DT mayor ha asignado correctamente el género masculino al 83,8% de los casos. Los otros 16,2% corresponden a las respuestas femeninas. En el femenino, prevalecen las respuestas correctas (67,7%). Las respuestas incorrectas se distribuyen de

la siguiente manera: 30,1% masculinas y 2,2% neutras. En lo que se refiere al neutro en la condición de dos claves conflictivas, un 70,6% de las respuestas han resultado ser correctas. Las respuestas incorrectas incluyen un 16,5% de las respuestas femeninas y 12,5% de las respuestas masculinas.

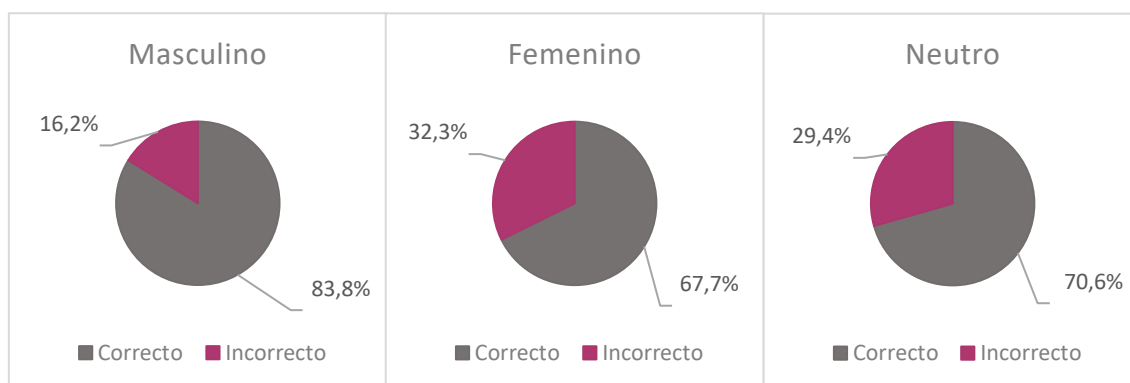


Figura 58. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por cada género gramatical en la condición de dos claves conflictivas en el grupo DT mayor rusohablante

5.7 Diferencias entre los niños rusohablantes con DT y con TEL

En este apartado, por un lado, vamos a llevar a cabo varias pruebas estadísticas con el objetivo de comprobar si existen diferencias significativas en el uso del género gramatical y de las claves lingüísticas. Por otro lado, observamos las diferencias cuantitativas en el proceso de establecimiento de la concordancia por parte de los participantes rusohablantes.

5.7.1 Diferencias en el uso del género gramatical en ruso

En la Tabla 43 se reflejan las frecuencias de las respuestas correctas en cada ítem por grupo (TEL, DT joven y DT mayor). En total, los participantes del grupo TEL han asignado el género gramatical correcto a un 60% de los ítems. Los niños y niñas del grupo DT joven han obtenido la puntuación de un 72,7% de respuestas correctas, mientras que el grupo DT mayor ha asignado el género gramatical correctamente en un 78,1% de casos.

n	Condición	Género esperado	TEL n=15	DT joven n=19	DT mayor n=17
1	MOO*	M	14 (93,3%)	19 (100%)	17 (100%)
2	OMO	M	11 (73,3%)	14 (73,7%)	15 (88,2%)
3	OOM	M	14 (93,3%)	19 (100%)	17 (100%)
4	FOO	F	10 (66,6%)	14 (73,7%)	17 (100%)
5	OFO	F	3 (20%)	7 (36,8%)	1 (5,8%)
6	OOF	F	9 (60%)	13 (68,4%)	11 (64,7%)
7	NOO	N	7 (46,6%)	12 (63,2%)	14 (82,4%)
8	OON	N	8 (53,3%)	13 (68,4%)	10 (59%)
9	MMO	M	12 (80%)	18 (94,7%)	17 (100%)
10	MOM	M	14 (93,3%)	19 (100%)	17 (100%)
11	OMM	M	14 (93,3%)	19 (100%)	17 (100%)
12	FFO	F	13 (86,6%)	17 (89,5%)	17 (100%)
13	FOF	F	11 (73,3%)	18 (94,7%)	15 (96%)
14	OFF	F	9 (60%)	18 (94,7%)	17 (100%)
15	NON	N	11 (73,3%)	16 (84,2%)	15 (88%)
16	MFO	M	10 (66,6%)	19 (100%)	17 (100%)
17	MOF	M	10 (66,6%)	18 (94,7%)	17 (100%)
18	OFM	M	6 (40%)	13 (68,4%)	10 (59%)
19	MON	M	14 (93,3%)	19 (100%)	17 (100%)
20	FMO	F	7 (46,6%)	10 (52,6%)	14 (83,4%)
21	FOM	F	8 (53,3%)	13 (68,4%)	15 (88%)
22	OMF	F	6 (40%)	2 (10,5%)	2 (11,8%)
23	FON	F	6 (40%)	15 (78,9%)	16 (94%)
24	NMO	N	5 (33,3%)	11 (57,9%)	13 (76,5%)
25	NFO	N	6 (40%)	10 (52,6%)	9 (47%)
26	OMN	N	4 (26,6%)	7 (36,8%)	9 (52,9%)
27	OFN	N	9 (60%)	14 (73,7%)	13 (76,5%)
28	NOM	N	8 (53,3%)	11 (57,9%)	14 (83,4%)
29	NOF	N	5 (33,3%)	10 (52,6%)	10 (59%)
30	FMM	M	9 (60%)	10 (52,6%)	2 (11,8%)
31	MMF	M	8 (53,3%)	14 (73,7%)	17 (100%)
32	MMN	M	13 (86,6%)	19 (100%)	17 (100%)
33	MFM	M	13 (86,6%)	18 (94,7%)	17 (100%)
34	MFF	F	6 (40%)	4 (21,1%)	0 (0%)
35	FFM	F	8 (53,3%)	11 (57,9%)	13 (76,5%)
36	FFN	F	3 (20%)	12 (63,2%)	15 (88%)
37	FMF	F	12 (80%)	16 (84,2%)	17 (100%)
38	NMN	N	7 (46,6%)	12 (63,2%)	14 (83,4%)
39	NFN	N	8 (53,3%)	15 (78,9%)	14 (83,4%)
Total respuestas correctas			351 (60%)	539 (72,7%)	519 (78,3%)
Total respuestas			585 (100%)	741 (100%)	663 (100%)

Tabla 43. Frecuencia y porcentaje de respuestas correctas en cada ítem en los grupos de participantes rusohablantes

Las respuestas de los niños se han codificado como correctas e incorrectas, conforme con qué género habían elegido en cada ítem. Se ha calculado la media de respuestas correctas en total y por cada género gramatical (masculino, femenino y neutro), la mediana y los valores mínimos y máximos. Los datos se pueden consultar en el Anexo 8. Puesto que los datos con los que trabajamos son moderadamente asimétricos, no se cumplen los criterios para realizar una prueba paramétrica. De modo que para analizar

los datos empleamos la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis y, a continuación, el test de Dunn para comparaciones múltiples. Según el resultado, los niños con DT asignan el género gramatical significativamente mejor que los niños con TEL ($\chi^2(2) = 18,96$, $p < 0,001$) Las pruebas *post hoc* han revelado diferencias significativas entre los grupos DT joven y TEL ($p = 0,042$) y entre DT mayor y TEL ($p < 0,001$). Entre los grupos de niños con DT (joven y mayor) no se han hallado diferencias ($p = 0,112$) ni tampoco entre los niños y las niñas ($F(1,48) = 0,5$, $p = 0,46$).

Con referencia al número de respuestas correctas en cada género gramatical, en términos generales se observa que los niños y niñas de todos los grupos utilizan con más precisión el género masculino en comparación con el femenino y el neutro (véase Figura 59). Tras realizar el análisis estadístico, observamos diferencias considerables entre los grupos de participantes en el uso del género femenino ($\chi^2(2) = 6,78$, $p = 0,034$) y neutro ($\chi^2(2) = 6,4$, $p = 0,041$), pero no en el masculino ($\chi^2(2) = 5,52$, $p = 0,063$). Las comparaciones múltiples reflejan que los niños con TEL se diferencian de manera significativa del grupo DT mayor tanto en el femenino ($p = 0,028$) como en el neutro ($p = 0,037$). No obstante, no se han observado diferencias significativas entre el grupo TEL y el grupo DT joven (en el femenino $p = 0,41$, en el neutro $p = 0,88$) ni tampoco entre los dos grupos de niños con DT (en el femenino $p = 0,22$, en el neutro $p = 0,35$). No se han encontrado diferencias entre los niños y las niñas (en el masculino: $U = 273,5$, $z = -0,54$, $p = 0,58$, en el femenino: $U = 281$, $z = -0,38$, $p = 0,7$, en el neutro: $U = 218$, $z = -1,6$, $p = 0,1$).

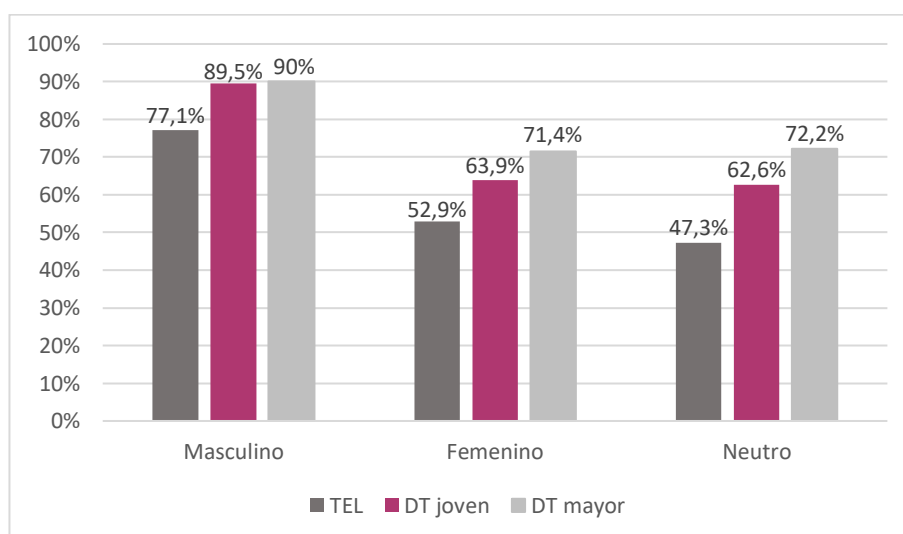


Figura 59. El porcentaje de respuestas correctas en el masculino, femenino y neutro en cada grupo de participantes rusohablantes

Con el objetivo de comprobar si existen diferencias en el uso de los ítems de cada género gramatical, se ha llevado a cabo la prueba de signos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Los resultados (Tabla 44) indican que los niños de los tres grupos utilizan de manera significativamente más precisa los ítems masculinos que los ítems femeninos o neutros, con la única excepción para los niños del grupo TEL que utilizan de manera semejante ambos géneros ($p = 0,6$). En el uso de femenino y neutro, la prueba de signos refleja que los tres grupos de participantes no presentan diferencias significativas en el uso de estos (femenino = neutro).

Grupo		M – F	M – N	F – N
TEL	Z	-1,877	-2,272	-.511
	Sig.	,060	,023	,609
DT joven	Z	-3,415	-3,503	-,322
	Sig.	,001	,001	,747
DT mayor	Z	-3,544	-3,057	-,213
	Sig.	,000	,002	,831

Tabla 44. Resultados de la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas entre los ítems masculinos (M), femeninos (F) y neutros (N) en cada grupo de participantes rusohablantes

5.7.2 Diferencias en el uso de las claves lingüísticas en ruso

En el siguiente paso del análisis, nos hemos centrado en el nivel de precisión en cada condición experimental (i.e., la suma de respuestas correctas en los ítems masculinos, femeninos y neutros). En términos generales, los tres grupos de participantes han obtenido los mejores resultados en la condición de dos claves en concordancia. En concreto, los niños con DT tanto mayores como jóvenes presentan los porcentajes muy altos de aciertos (96,6% los mayores y 94% los jóvenes), mientras que el grupo TEL ha acertado en un 80% de los casos. Por otro lado, en la condición de una clave disponible y dos claves conflictivas son bastante aproximadas en los tres grupos. Por ejemplo, el grupo TEL ha puntuado 63,3% en el primer caso y 53,1%. Los grupos DT joven y DT mayor han obtenido un 73% y 75% de respuestas correctas en la condición de una clave disponible. Finalmente, en la condición de dos claves conflictivas los porcentajes de respuestas correctas para los grupos de DT se sitúan en un 75% y 74% respectivamente. Estos datos se resumen en la Figura 60.

La prueba de Kruskal-Wallis no ha reflejado diferencias entre grupos en la condición de una clave disponible ($\chi^2(2) = 3,71, p = 0,15$). Sin embargo, los grupos se

diferencian significativamente en las otras dos condiciones: dos claves en concordancia ($\chi^2(2) = 10,2, p = 0,006$) y dos claves conflictivas ($\chi^2(2) = 17,38, p < 0,001$). La prueba de comparaciones múltiples ha señalado que, en la condición de dos claves en concordancia, las diferencias significativas se observan entre el grupo TEL y los grupos de DT joven ($p = 0,047$) y DT mayor ($p = 0,006$). En cuanto a la condición de dos claves conflictivas, los niños con TEL se diferencian de manera notable del grupo DT mayor ($p < 0,001$), pero no del grupo DT joven ($p < 0,125$).

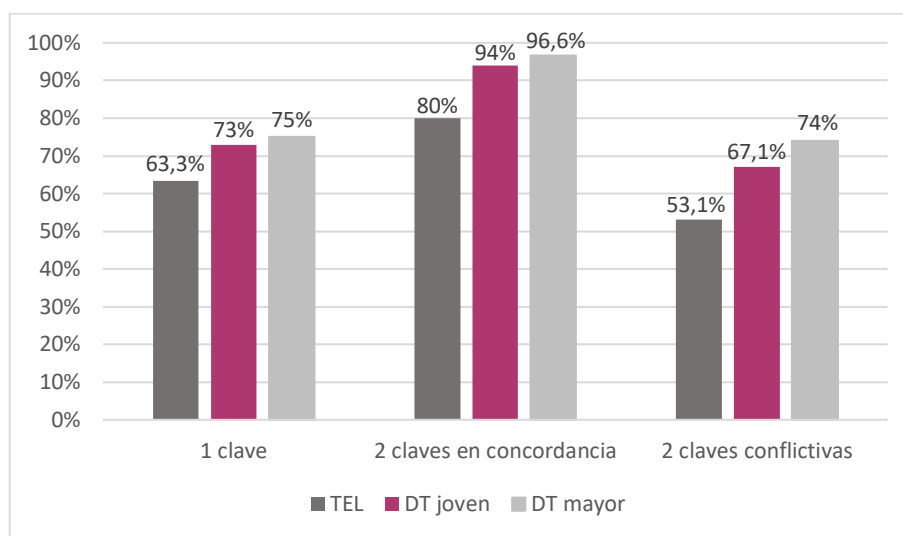


Figura 60. El porcentaje total (masculino, femenino y neutro) de respuestas correctas en las tres condiciones por participantes rusohablantes

Con el objetivo de comprobar si hay diferencias significativas en el uso de los ítems en cada una de las condiciones dentro de cada grupo, se llevó a cabo la prueba de signos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Realizamos tres comparaciones: i) ítems con una clave disponible comparados con ítems con dos claves en concordancia, ii) ítems con una clave disponible comparados con ítems con dos claves conflictivas, y iii) ítems con dos claves en concordancia comparados con ítems con dos claves conflictivas. En este caso empleamos el valor medio ponderado de las respuestas correctas en total (suma de masculino, femenino y neutro). Los resultados (Tabla 45) indican que en los tres grupos de participantes existen diferencias entre los ítems con una clave disponible y dos claves en concordancia (a favor de la última condición), ítems con una clave e ítems con dos claves conflictivas (a favor de la primera condición) y entre los ítems con dos claves en concordancia e ítems con dos claves conflictivas (a favor de la primera condición).

Grupo		1 clave – 2 claves en concordancia	1 clave – 2 claves conflictivas	2 claves conflictivas – 2 claves en concordancia
TEL	Z	-2,738	-3,408	-3,239
	Sig.	,006	,001	,001
DT joven	Z	-2,699	-3,784	-3,828
	Sig.	,007	,000	,000
DT mayor	Z	-3,222	-3,625	-3,631
	Sig.	,001	,000	,000

Tabla 45. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en la muestra global (suma de masculino, femenino y neutro) en cada grupo de participantes rusohablantes

En la Figura 61 se observan los porcentajes de respuestas correctas para cada condición en el género masculino. El grupo DT mayor demuestra el porcentaje más elevado de respuestas correctas en cada condición (96,1% en la condición de una clave, 100% en la condición de dos claves en concordancia y 83,8% en la condición de dos claves conflictivas). Los niños del grupo DT joven también puntúan muy alto (89,7% de respuestas correctas en la condición de dos claves en concordancia, un 98,2% en la condición de una clave y un 85,5% en la condición de dos claves conflictivas). Los niños con TEL tienen las puntuaciones más bajas, comparativamente en todas las condiciones. La puntuación más elevada la obtienen los niños TEL en la condición de dos claves en concordancia (88,9%). En condiciones de una clave y dos claves conflictivas las puntuaciones son semejantes, un 86,7% y un 69,2% respectivamente.

La prueba estadística de Kruskal-Wallis refleja diferencias notables entre los grupos de participantes en la condición de dos claves en concordancia ($\chi^2(2) = 7,05$, $p = 0,029$) y, en concreto, estas diferencias se observan entre los grupos TEL y DT mayor ($p = 0,03$). No se han apreciado diferencias entre los grupos TEL y DT joven ($p = 0,111$) ni entre los grupos DT joven y DT mayor ($p = 1$). Asimismo, los grupos se diferencian significativamente en la condición de dos claves conflictivas ($\chi^2(2) = 7,83$, $p = 0,02$). Las comparaciones múltiples reflejan diferencias entre el grupo TEL y DT joven ($p = 0,02$), pero no entre los grupos TEL y DT mayor ($p = 0,118$). En cuanto a la condición de una clave disponible, no se han hallado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2(2) = 1,593$, $p = 0,45$).

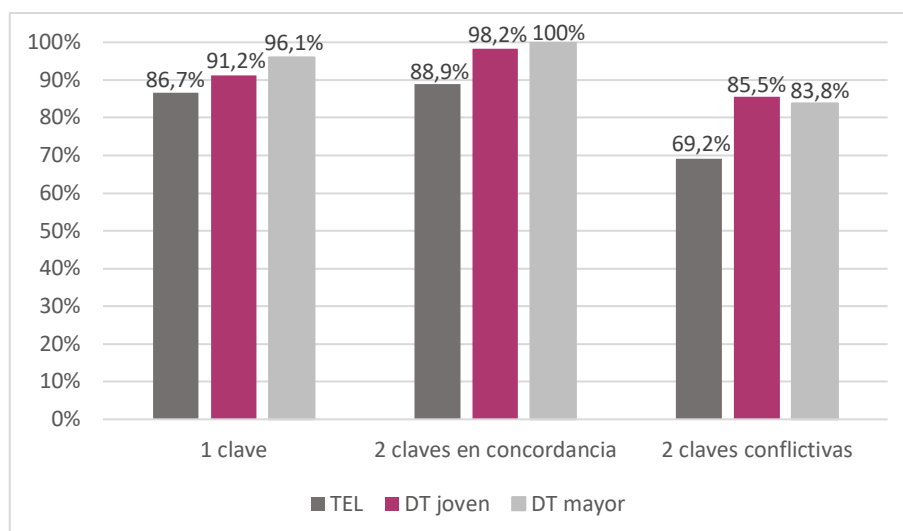


Figura 61. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems masculinos en las tres condiciones por participantes rusohablantes

Para comprobar si la disponibilidad de las claves tiene algún efecto en el número de respuestas correctas masculinas, se ha llevado a cabo la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas en cada grupo de participantes. Los estadísticos se recogen en la Tabla 46. Así, no se han hallado diferencias significativas en el uso de los ítems que solo presentaban una clave y los que presentaban dos claves masculinas en concordancia, es decir, los niños asignan el género gramatical de la misma forma a los ítems masculinos, independientemente del número de claves lingüísticas disponibles. Por otro lado, se observa que el grupo TEL ($p = 0,021$) y el grupo DT mayor ($p = 0,001$) utilizan de forma más precisa los ítems que contienen una clave en comparación con los que presentan dos claves conflictivas. Finalmente, la prueba indica que los tres grupos de niños utilizan mejor los ítems con dos claves en concordancia en comparación con los ítems con dos claves conflictivas.

Grupo		1 clave M – 2 claves M en concordancia	1 clave M – 2 claves M conflictivas	2 claves M conflictivas – 2 claves M en concordancia
TEL	Z	-,378	-2,310	-2,848
	Sig.	,705	,021	,004
DT joven	Z	-1,633	-1,299	-2,728
	Sig.	,102	,194	,004
DT mayor	Z	-1,414	-3,465	-3,640
	Sig.	,157	,001	,000

Tabla 46. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en los ítems masculinos en cada grupo de participantes rusohablante. M = masculino

Respecto al femenino, la Figura 62 representa los porcentajes de respuestas correctas para cada condición de este género. En general, se observa la tendencia a dar respuestas incorrectas en los ítems con solo una clave y respuestas correctas en los ítems con dos claves en concordancia. Específicamente, en los ítems con una clave los niños del grupo DT han dado un 56,9% de respuestas correctas (DT mayor) y un 59,6% (DT joven), mientras que los niños con TEL han dado un 48,9% de respuestas correctas. En los ítems con dos claves en concordancia, los niños mayores DT tienen un 96,1% de respuestas correctas, los niños jóvenes DT han puntuado 93%, finalmente, los niños TEL han logrado un 73,3% de respuestas correctas. En los ítems con dos claves conflictivas, los niños mayores con DT tienen la mayor puntuación (67,7%), el grupo DT joven ha puntuado un 54,6%, y los niños del grupo TEL tienen un 46,7% de respuestas correctas.

El análisis estadístico ha reflejado que los grupos de participantes no se diferencian de manera considerable en la condición de una clave disponible ($\chi^2(2) = 0,9$, $p = 0,63$). No obstante, las diferencias significativas entre grupos se observan en la condición de dos claves en concordancia ($\chi^2(2) = 10,99$, $p = 0,004$) y dos claves conflictivas ($\chi^2(2) = 6,58$, $p = 0,037$). En la condición de dos claves en concordancia, los niños con TEL se diferencian de los del grupo DT mayor ($p = 0,006$) y también de los del grupo DT joven ($p = 0,024$). En la condición de dos claves conflictivas, el grupo TEL ha puntuado significativamente menos preciso que el grupo DT mayor ($p = 0,048$). No se han encontrado diferencias entre el grupo TEL y DT joven ($p = 1$) ni tampoco entre los dos grupos de niños con DT (en la condición de dos claves en concordancia: $p = 1$, en la de dos claves conflictivas: $p = 0,149$).

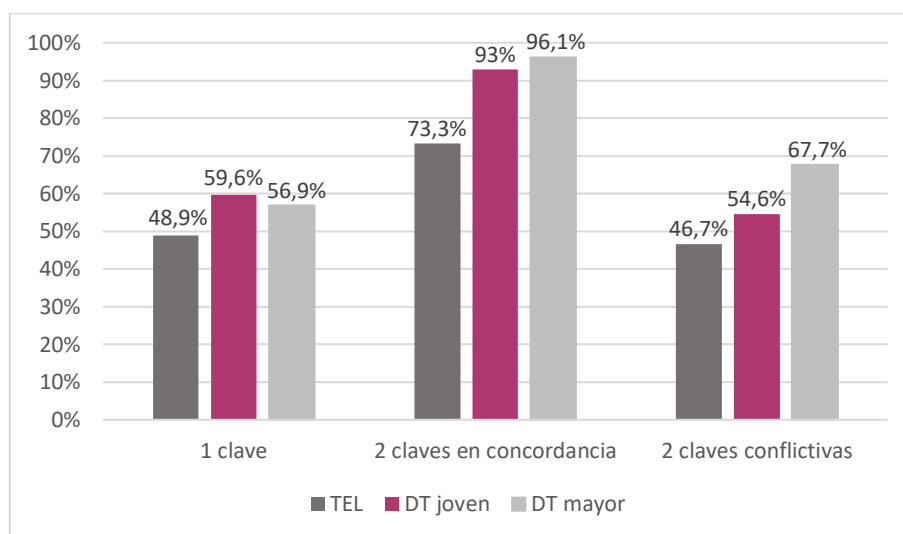


Figura 62. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems femeninos en las tres condiciones por participantes rusohablantes

Para comprobar si la disponibilidad de las claves tiene algún efecto en el número de respuestas correctas femeninas, se ha llevado a cabo la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas dentro de cada grupo de participantes. Los estadísticos se recogen en la Tabla 47. De esta manera, se observa que los tres grupos asignan el género femenino de forma considerablemente más precisa a los ítems cuando disponen de dos claves en concordancia en comparación con los ítems con una sola clave. Del mismo modo, los tres grupos de niños utilizan mejor el género gramatical femenino en los ítems con dos claves en concordancia comparados con aquellos con dos claves conflictivas. Finalmente, la prueba indica que el grupo DT mayor asigna significativamente mejor el género femenino a los ítems con dos claves conflictivas en comparación con ítems con una clave disponible.

Grupo		1 clave F – 2 claves F en concordancia	1 clave F – 2 claves F conflictivas	2 claves F conflictivas – 2 claves F en concordancia
TEL	Z	-2,373	-,393	-2,860
	Sig.	,018	,694	,004
DT joven	Z	-3,211	-,989	-3,719
	Sig.	,001	,323	,000
DT mayor	Z	-3,542	-2,608	-3,646
	Sig.	,000	,009	,000

Tabla 47. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en los ítems femeninos en cada grupo de participantes rusohablante. F = femenino

En cuanto al neutro, en la Figura 63 se muestran los porcentajes de respuestas correctas para cada condición en el género neutro. Como hemos visto en la revisión bibliográfica, el neutro se considera especialmente complejo para la adquisición, puesto que varias investigaciones mencionan errores de concordancia incluso a partir de los 6 años (Ceitlin, 2005, 2009; Gvozdev, 1961). Se observa que, en la condición de una clave, los niños y niñas con TEL seleccionan correctamente el género gramatical en un 50% de casos, en comparación con los grupos de DT joven y DT mayor que han obtenido las puntuaciones de 65,7% y 70,6% respectivamente. La condición de dos claves en concordancia es dónde observamos el mejor rendimiento en la concordancia con el género neutro. El grupo TEL ha puntuado 73,3% de las respuestas correctas, el grupo DT joven un 84,2% y el grupo DT mayor un 88,2%. En los ítems con dos claves conflictivas, el grupo DT mayor tiene la mayor puntuación (70,6%), el grupo DT joven han puntuado un 59,2%, y los niños del grupo TEL tienen un 43,3% de respuestas correctas.

La prueba de Kruskal-Wallis refleja que los grupos de participantes se diferencian de manera considerable en la condición de dos claves conflictivas ($\chi^2(2) = 6,9, p = 0,03$). La comparación múltiple indica que las diferencias se observan entre los grupos TEL y DT mayor ($p = 0,009$), pero no entre TEL y DT joven ($p = 0,66$). No se han demostrado diferencias significativas en la condición de una clave disponible ($\chi^2(2) = 1,73, p = 0,42$) ni tampoco en la condición de dos claves en concordancia ($\chi^2(2) = 1,26, p = 0,53$).

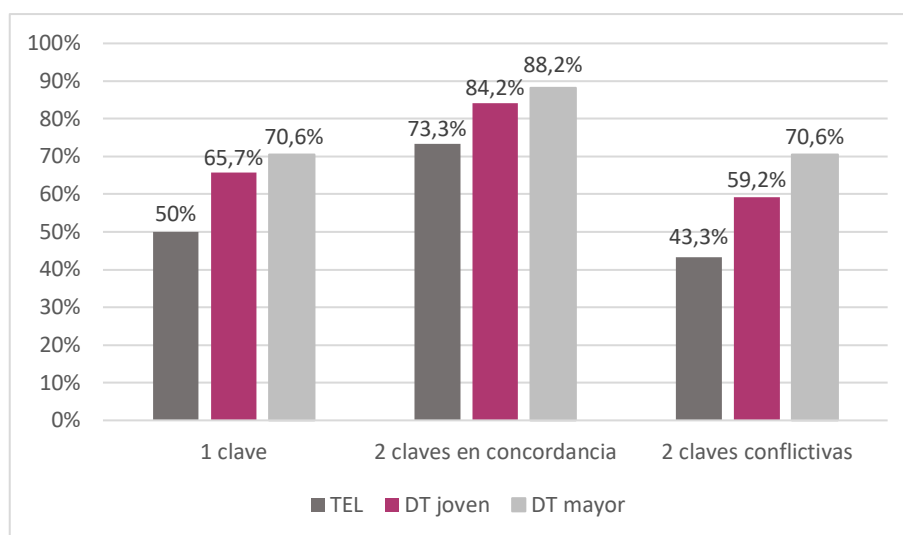


Figura 63. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems neutros en las tres condiciones por participantes rusohablantes

Para comprobar si la disponibilidad de las claves tiene algún efecto en el número de respuestas correctas neutras, se ha llevado a cabo la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas dentro de cada grupo de participantes. Los estadísticos se recogen en la Tabla 48. Se observa que los tres grupos de niños asignan significativamente mejor el neutro a aquellos ítems que disponen de dos claves en concordancia en comparación con los ítems que presentan dos claves conflictivas. Asimismo, los tres grupos asignan de manera similar el género neutro a los demás ítems (una clave = dos claves en concordancia, una clave = dos claves conflictivas).

Grupo		1 clave N – 2 claves N en concordancia	1 clave N – 2 claves N conflictivas	2 claves N conflictivas – 2 claves N en concordancia
TEL	Z	-1,474	-,803	-2,243
	Sig.	,140	,422	,025
DT joven	Z	-1,166	-,785	-2,305
	Sig.	,244	,433	,021
DT mayor	Z	-1,732	-,029	-2,079
	Sig.	,083	,977	,038

Tabla 48. Resultados comparativos del uso de diferentes condiciones en los ítems neutros en cada grupo de participantes rusohablantes. N = neutro

El uso de diferentes claves en los grupos DT (joven y mayor) y TEL ha sido comparado mediante la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. En el grupo DT hemos encontrado los siguientes hallazgos:

1. Diferencias significativas entre los ítems 4 y 5 FOO>OFO (en el grupo DT joven: $z = -2,3$, $p = 0,02$ y en el grupo DT mayor: $z = -4$, $p < 0,001$). En el grupo DT mayor hemos observado diferencias entre los ítems 4 y 6 (FOO>OOF) ($z = -2,44$, $p = 0,014$) y entre 5 y 6 (OOF>OFO) ($z = -2,88$, $p = 0,004$). Este resultado nos indica que los niños con DT son más sensibles a la clave sintáctica en comparación con la semántica, el grupo DT mayor, igualmente, es más sensible a la clave fonológica que a la semántica. Además, en el grupo DT joven se observa más sensibilidad a la clave sintáctica comparado con la clave fonológica. En el grupo DT mayor se han apreciado diferencias entre los ítems 6 y 12 (OOF<FFO) ($z = -2,44$, $p = 0,014$) y 6 y 14 (OOF<OFF) ($z = -2,44$, $p = 0,014$). No se han apreciado diferencias significativas entre los ítems 4 y 12 (FOO=FFO), 4 y 13 (FOO=FOF), 4 y 14 (FOO=OFF), y 6 y 13 (OOF=FOF).
2. En el grupo DT joven, hemos encontrado diferencias significativas entre los ítems 1 y 2 (MOO>OMO) y entre los ítems 2 y 3 (OOM>OMO) ($z = -2,23$, $p = 0,008$). Este resultado sugiere que los niños el grupo DT joven identifican mejor las claves fonológica y sintáctica que la semántica. No se han hallado otras diferencias en el uso de las claves masculinas.
3. No se han apreciado diferencias entre los ítems con claves neutras (NOO=OON, NOO=NON, OON=NON).
4. Hemos encontrado diferencias entre los ítems 3 y 6 (OOM>OOF) (en ambos grupos $z = -2,44$, $p = 0,014$) y entre los ítems 3 y 8 (OOM>OON) (en el grupo DT joven: $z = -2,44$, $p = 0,014$ y en el grupo DT mayor: $z = -2,64$, $p = 0,008$). En el grupo DT joven se han encontrado diferencias entre los ítems 1 y 4 (MOO>FOO) ($z = -2,23$, $p = 0,025$) y entre los ítems 1 y 7 (MOO>NOO) ($z = -2,64$, $p = 0,008$). No se han apreciado diferencias entre ítems 10 y 15 (MOM=NON) y 10 y 13 (MOM=FOF).
5. Se han hallado diferencias significativas entre los ítems 17 y 34 (MOF y MFF) (en el grupo DT joven: $z = -3,5$, $p < 0,001$, en el grupo DT mayor: $z = -4,12$, $p < 0,001$). En el grupo DT joven se han hallado diferencias significativas entre los ítems 16 y 20 (MFO>FMO) ($z = -3$, $p = 0,003$), 17 y 31 (MOF>MMF) ($z = -2$, $p = 0,046$) y 31 y 32 (MMF<MMN) ($z = -2,23$, $p = 0,025$). En el grupo DT

mayor encontramos diferencias entre los ítems 17 y 30 (FOM>FMM) ($z = -3,35$, $p = 0,001$).

En el grupo TEL hemos obtenido los siguientes resultados:

1. Diferencia significativa entre los ítems 4 y 5 (FOO>OFO) ($z = -2,64$, $p = 0,008$), 5 y 6 (OOF > OFO) ($z = -2,44$, $p = 0,014$) y 5 y 12 (OOF<FFO) ($z = -2$, $p = 0,046$). No se han apreciado diferencias entre los siguientes ítems: 4 y 6 (FOO=OOF) ($z = -0,57$, $p = 0,56$), 4 y 13 (FOO=FOF) ($z = -0,37$, $p = 0,705$), 4 y 12 (FOO=FFO) ($z = -1,72$, $p = 0,08$), 4 y 14 (FOO=OFF) ($z = -0,44$, $p = 0,65$), 6 y 13 (OOF=FOF) ($z = -0,7$, $p = 0,48$), 6 y 14 (OOF=OFF) ($z = 0$, $p = 1$),
2. No se han encontrado diferencias significativas entre los ítems con claves masculinas: 1 y 2 (MOO=OMO) y (OOM=OMO) (en ambos casos: $z = -1,72$, $p = 0,08$) ni tampoco entre los ítems 1 y 3 (MOO=OOM), MOO=MMO, MOO=MOM, MOO=OMM, MOM=OOM, OMM=OOM (en todos los casos: $z = 0$, $p = 1$). Estos resultados indican que los ítems masculinos son reconocidos por igual, independientemente de la clave por parte de niños con TEL. Además, tampoco se observa el efecto de dos claves en concordancia.
3. No se han encontrado diferencias significativas entre los ítems 7 y 8 (NOO=OON) ($z = -0,57$, $p = 0,56$), 7 y 15 (NOO=NON) ($z = -1,6$, $p = 0,1$) ni entre el 8 y el 15 (OON=NON) ($z = -1,3$, $p = 0,18$). Este resultado indica que los niños rusos con TEL utilizan de manera similar las diferentes claves neutras.
4. No se han hallado diferencias entre los ítems 1 y el 4 (MOO=FOO) ($z = -1,6$, $p = 0,102$), 3 y 6 (OOM=OOF) ($z = -1,8$, $p = 0,59$), 4 y 7 (FOO=NOO) ($z = -1,3$, $p = 0,18$), 6 y 8 (OOF=OON) ($z = -0,57$, $p = 0,56$), pero sí entre los ítems 1 y 7 (MOO>NOO) ($z = -2,3$, $p = 0,02$) y entre 3 y 8 (OOM>OON) ($z = -2,1$, $p = 0,034$). Este resultado indica que los niños rusos con TEL son más sensibles a las claves masculinas que a las femeninas o neutras.
5. Diferencias significativas entre los ítems 17 y 19 (MOF<MON) ($z = -2$, $p = 0,046$) 19 y 23, (MON>FON) ($z = -2,5$, $p = 0,011$) y entre los 31 y 32 (MMF<MMN) ($z = -2,2$, $p = 0,025$) pero no entre los ítems 16 y 20 (MFO=FMO) ($z = -0,9$, $p = 0,36$), 17 y 21 (MOF=FOM) ($z = -0,7$, $p = 0,48$), 18 y 22 (OFM=OMF) ($z = -1,4$, $p = 0,15$)

5.7.3 Resultados cualitativos en ruso

En el análisis cualitativo de las respuestas de los niños rusos, nos hemos centrado en el patrón de sobregeneralización que utilizan los niños rusohablantes al asignar el género gramatical y en algunas estrategias de adaptación fonológica de sustantivos y determinantes.

En primer lugar, se observa que los tres grupos de participantes suelen sobregeneralizar el uso de cada género gramatical de manera semejante. Así, a los ítems masculinos se les tiende a asignar el género femenino con más frecuencia que el neutro. En lo que se refiere al género femenino, los niños rusohablantes lo sobregeneralizan al masculino más frecuentemente que al neutro (cuyo uso es semejante entre los grupos TEL y DT joven, 5% y 4% respectivamente). En cuanto al género neutro, la sobregeneralización al masculino es más común que al femenino en los grupos TEL y DT joven. El grupo DT mayor, en cambio, emplea el masculino y el femenino al sobregeneralizar el masculino con una frecuencia similar (14% y 13% respectivamente). Los datos descriptivos se recogen en la Figura 64³⁰.

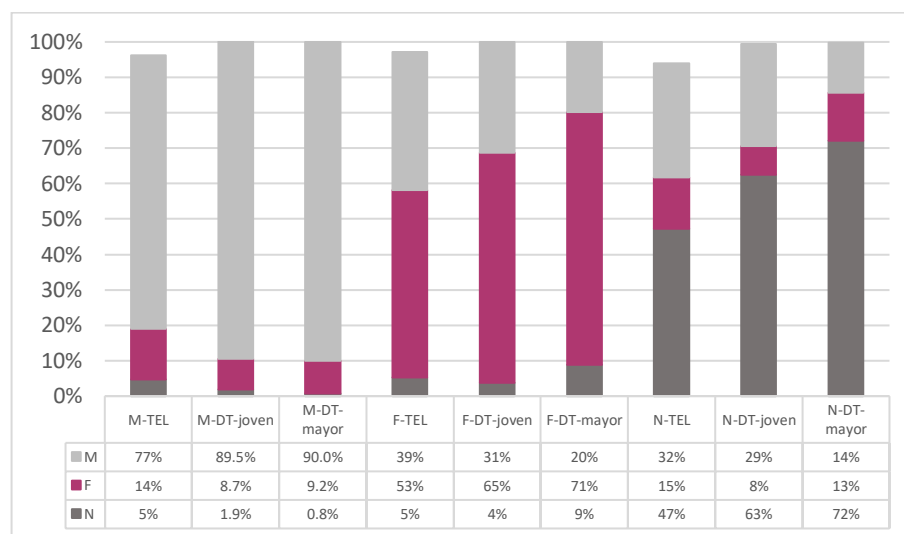


Figura 64. El patrón de sobregeneralización en cada género gramatical en cada grupo de participantes rusohablantes. M = masculino, F = femenino, N = neutro

³⁰ Aquellos casos donde los porcentajes no llegan a 100% se constituyen por la ausencia de una respuesta por parte del participante.

Asimismo, se ha observado que los niños con TEL adaptan fonológicamente los sustantivos a los determinantes con la terminación claramente masculina, como se ve en el ejemplo (39). De esta manera, al utilizar el determinante masculino en ambos casos (39a y 39b), los participantes modificaron los sustantivos para que tuviesen la forma masculina, añadiéndoles una terminación en consonante, típica para estos nombres. De manera similar, en los grupos de niños con TEL se han observado casos de modificación fonológica del pseudosustantivo al determinante (40).

- (39) a. **Belyj_(M) iktak_M* en lugar de *belaja_(F) ikta_(F)* ‘un *iktak* blanco’.
 b. **Belyj_(M) orik_M* en lugar de *beloje_(N) ori* ‘un *orik* blanco’.
- (40) a. **Belyj_(M) milerčok_M* en vez de *belyj_(M) milerčo_N* ‘un *milerčo* blanco’.

Por otro lado, teniendo en cuenta que los estudios previos han demostrado que los niños con TEL omiten frecuentemente el artículo y tienen limitaciones en la repetición de pseudopalabras, se han analizado las respuestas del grupo TEL en este sentido. En primer lugar, no hemos detectado casos de omisiones de los determinantes. Al contrario que en español, donde los artículos definidos e indefinidos tienen un nivel bajo de saliencia fonológica, los determinantes que utilizamos en ruso son adjetivos de color que resultan más difíciles de omitir en una frase. Por otro lado, dada la especificidad de la tarea de elicitación, los participantes siempre se veían obligados a precisar el color del animal en cuestión y, por tanto, utilizar el determinante.

No obstante, hemos observado, en algunas ocasiones, la ausencia de respuesta por parte del participante o una respuesta tan ininteligible que no se podía valorar qué género gramatical se ha utilizado. Por otro lado, uno de los sujetos experimentaba una gran dificultad con la repetición de pseudopalabras. De esta manera, la estrategia que empleaba es reemplazar los pseudosustantivos por aquellos reales que ya conoce. Así, en el ejemplo (44a) observamos la sustitución del ítem *loni* (OMO) por el sustantivo *usiša* ‘bigotes’. La asociación se debe, probablemente, a que el animal de fantasía en cuestión presentaba rasgos típicos masculinos, entre ellos, bigotes. En el ejemplo (44b) observamos un caso semejante. Debido a que *plon* (FFM) se parecía a una persona, el sujeto optó por utilizar un sustantivo real para hacer referencia a este animal.

- (41) a. *usiša* ‘bigotes’ en lugar de *loni*.
 b. *krasnyj čelovek* ‘una persona roja’ en vez de *krasnaja plon*.

Por último, de la misma manera que en español, observamos unas modificaciones fonológicas de los pseudosustantivos, como se ilustra en el ejemplo (45).

- (42) a. *bune* en lugar de *buane*.
b. *bori* en vez de *ori*.
c. *kljusba* en vez de *ljusba*.
d. *pahom* en lugar de *hakó*.

5.8 El patrón de adquisición del género gramatical en español y en ruso

En este apartado nos focalizamos en las comparaciones del uso del género gramatical entre los niños y niñas hispanohablantes y rusohablantes. En primer lugar, comparamos a los participantes con DT y, en segundo lugar, comprobamos las diferencias existentes entre los niños con TEL. Por último, realizamos el análisis para detectar si la variable del diagnóstico del TEL o la lengua nativa de nuestros participantes puede predecir el resultado en la tarea de asignación del género gramatical.

5.8.1 Comparaciones entre los niños con DT

En primer lugar, la Figura 65 presenta los porcentajes de respuestas correctas en cada género gramatical en los niños con desarrollo típico hispanohablantes (DT es) y rusohablantes (DT ru). Las comparaciones se llevan a cabo a partir de los resultados en el masculino y femenino, puesto que no es posible incluir el neutro en el análisis, dada su ausencia en castellano. Estos datos se muestran al completo en el Anexo 9.

En total, observamos unos porcentajes de precisión bastante parecidos entre los grupos de participantes. En el femenino, la mejor puntuación se obtuvo por el grupo DT mayor rusohablante (68,1%) y la más baja corresponde al grupo DT joven hispanohablante (61,8%). En el masculino, el porcentaje más alto de respuestas correctas se observa en el grupo DT mayor hispanohablante (96,5%) y el más bajo en el grupo DT joven rusohablante (87,7%).

La prueba de Kruskal-Wallis ha reflejado diferencias significativas entre los grupos de participantes en el uso del masculino ($\chi^2(3) = 16,3, p = 0,001$), pero no en el uso del femenino ($\chi^2(3) = 2,51, p = 0,47$). Las comparaciones múltiples de Dunn han

indicado que las diferencias en el uso del masculino se encuentran entre los niños del grupo DT mayor hispano y rusohablante ($p < 0,001$), mientras que entre los grupos DT joven hispanohablante (DT joven es) y DT joven rusohablante (DT joven ru) no se observan diferencias notables ($p = 0,343$).

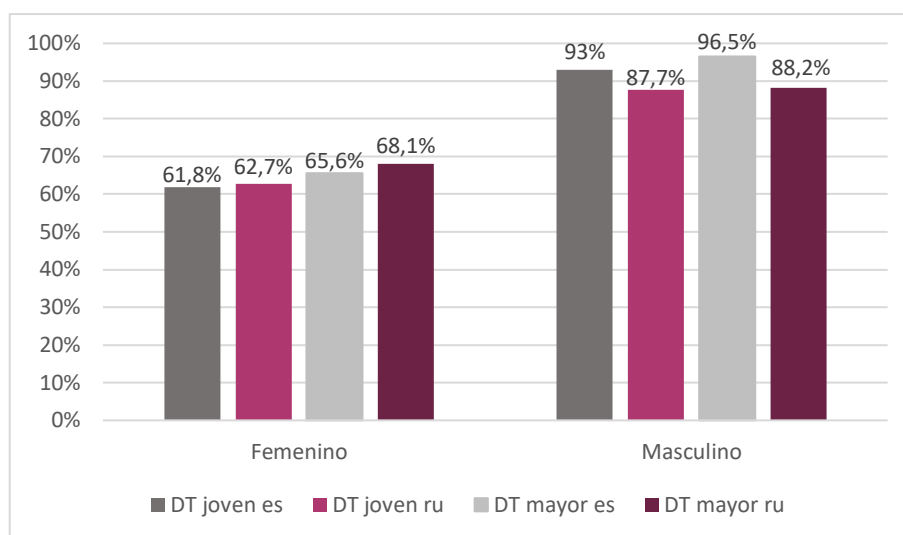


Figura 65. El porcentaje de respuestas correctas en femenino y masculino en los grupos de participantes con DT hispanohablantes (DT joven es y DT mayor es) y rusohablantes (DT joven ru y DT mayor ru)

Tras realizar las comparaciones entre los grupos de niños con DT hispano y rusohablantes, nos hemos centrado en el análisis del uso de las claves lingüísticas. En este caso, la prueba de Kruskal-Wallis no ha reflejado diferencias significativas entre los grupos de participantes en la condición de una clave disponible ($\chi^2(3) = 1,087$, $p = 0,78$). En la condición de dos claves en concordancia se han observado diferencias entre los grupos ($\chi^2(3) = 10,26$, $p = 0,016$), en concreto, entre los grupos DT joven hispanohablante (DT joven es) y DT mayor rusohablante (DT mayor ru) ($p = 0,015$), pero no hay diferencias entre los grupos igualados por la edad (DT joven es y DT joven ru: $p = 0,158$, DT mayor es y DT mayor ru: $p = 0,602$). Por último, en el caso de dos claves conflictivas, el análisis estadístico refleja diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2(3) = 25,8$, $p < 0,001$). Las comparaciones múltiples indican que se diferencian los grupos de niños jóvenes ($p < 0,001$) y también los mayores ($p = 0,016$), en ambos casos, las diferencias son a favor del grupo hispanohablante. Los resultados descriptivos se ilustran en la Figura 66.

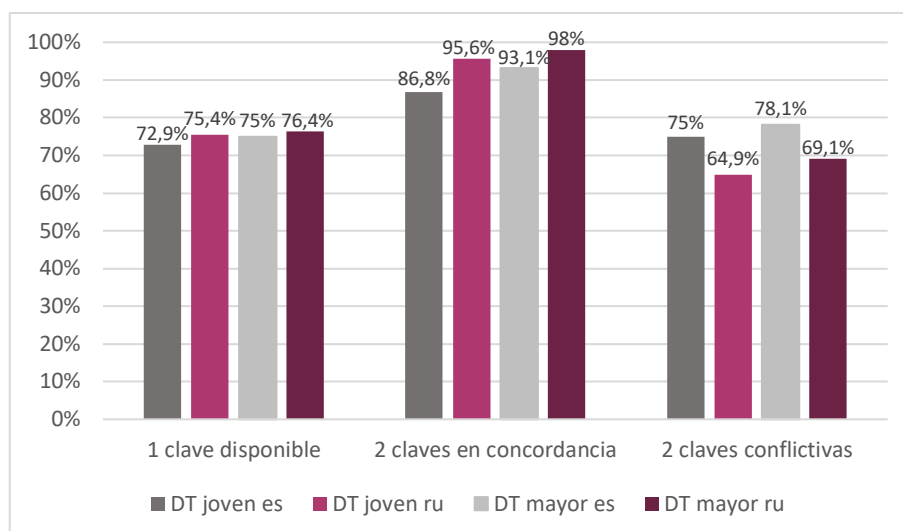


Figura 66. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems masculinos y femeninos en las tres condiciones en los grupos de participantes con DT hispanohablantes (DT joven es y DT mayor es) y rusohablantes (DT joven ru y DT mayor ru)

En la Figura 67 se indican los porcentajes de las respuestas correctas en los ítems masculinos por grupos de edad y por lengua. La prueba de Kruskal-Wallis no refleja diferencias entre los grupos en la condición de una clave disponible ($\chi^2(3) = 6,74, p = 0,08$) ni tampoco en la condición de dos claves en concordancia ($\chi^2(3) = 1,97, p = 0,578$). En la condición de dos claves conflictivas, se han observado diferencias considerables ($\chi^2(3) = 17,64, p = 0,001$): el grupo DT mayor hispanohablante (DT mayor es) utiliza el masculino significativamente mejor que el grupo DT mayor rusohablante (DT mayor ru) ($p = 0,002$). No se observan diferencias entre los grupos DT joven (DT joven es = DT joven ru) ($p = 0,212$).

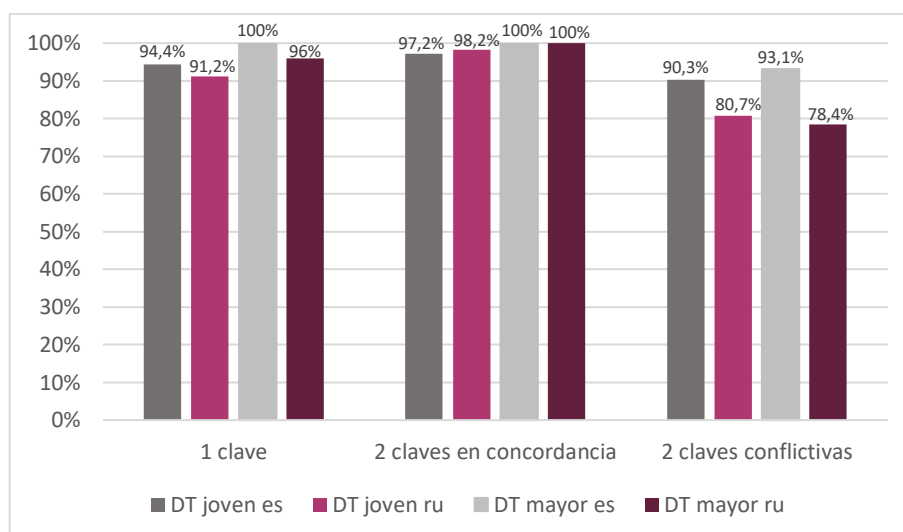


Figura 67. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems masculinos en las tres condiciones en los grupos de participantes con DT hispanohablantes (DT joven es y DT mayor es) y rusohablantes (DT joven ru y DT mayor ru)

Finalmente, realizamos las comparaciones entre los niños y niñas con DT hispano y rusohablantes en el uso del género femenino en diferentes condiciones (véase Figura 68). En primer lugar, no se han hallado diferencias significativas en la condición de una clave disponible entre los participantes ($\chi^2(3) = 2,328, p = 0,507$) ni tampoco en la condición de dos claves conflictivas ($\chi^2(3) = 5,236, p = 0,155$). En la condición de dos claves en concordancia, la prueba de Kruskal-Wallis indica que existen diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2(3) = 9,2, p = 0,027$). Estas diferencias se observan entre los grupos DT mayor rusohablante (DT mayor ru) y DT joven hispanohablante (DT joven es) ($p = 0,036$). No existen diferencias entre los grupos igualados por la edad (DT joven es y DT joven ru: $p = 0,152$, DT mayor es y DT mayor ru: $p = 0,544$).

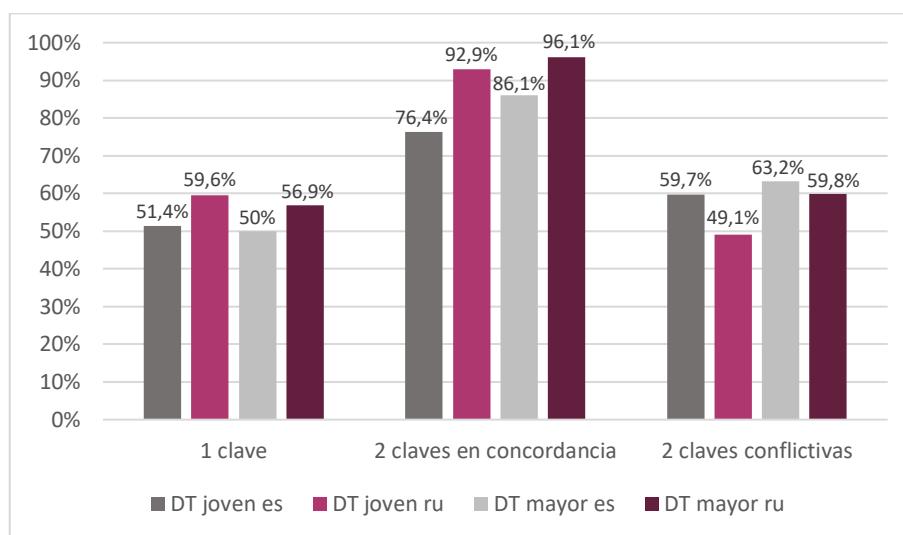


Figura 68. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems femeninos en las tres condiciones en los grupos de participantes con DT hispanohablantes (DT joven es y DT mayor es) y rusohablantes (DT joven ru y DT mayor ru)

5.8.2 Comparaciones entre los niños con TEL

En este apartado el análisis se centra en las diferencias existentes en cuanto a la adquisición del género gramatical entre los niños y niñas diagnosticados con TEL hispano y rusohablantes. En primer lugar, la Figura 69 resume los porcentajes de respuestas correctas en los ítems masculinos y femeninos por parte de los niños con TEL. De manera semejante a los grupos de DT, los niños con TEL se parecen en los porcentajes de las respuestas correctas en el uso del femenino (45,8% los hispanohablantes y 56,6% los rusohablantes) y en el uso del masculino (79,9% los hispanohablantes y 75% los rusohablantes). La prueba de Mann-Whitney no ha reflejado diferencias significativas

entre los grupos de niños con TEL en el uso del masculino ($U = 73$, $z = -0,85$, $p = 0,39$) ni tampoco en el femenino ($U = 69,5$, $z = -1$, $p = 0,31$).

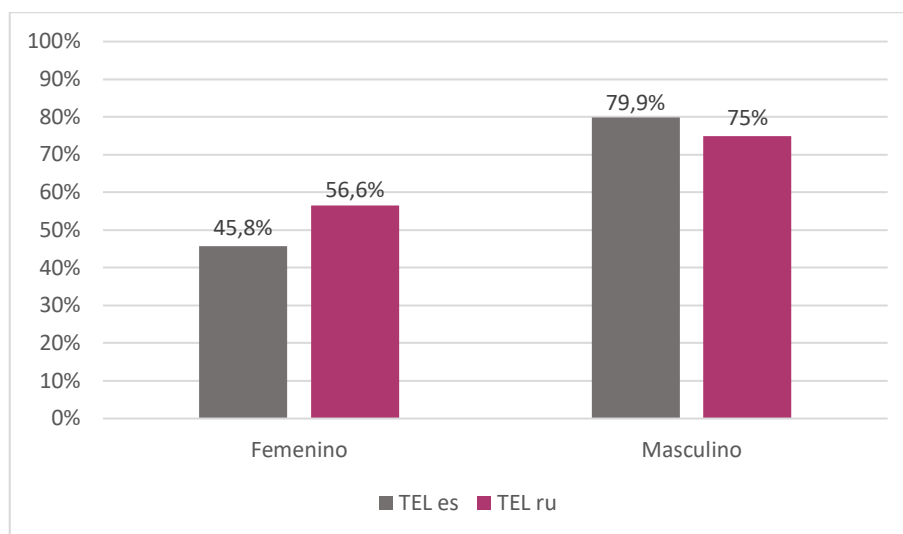


Figura 69. El porcentaje de respuestas correctas en femenino y masculino en los grupos de participantes con TEL hispano (TEL es) y rusohablantes (TEL ru)

Tras realizar las comparaciones entre los grupos de niños con TEL hispano y rusohablantes, nos hemos centrado en el análisis del uso de las claves lingüísticas. Los resultados descriptivos se presentan en la Figura 70. La prueba de Mann-Whitney no ha reflejado diferencias significativas entre los grupos en la condición de una clave ($U = 64,5$, $z = -1,33$, $p = 0,21$), de dos claves en concordancia ($U = 54$, $z = -1,85$, $p = 0,08$) ni tampoco en la condición de dos claves conflictivas ($U = 82,5$, $z = -0,37$, $p = 0,71$).

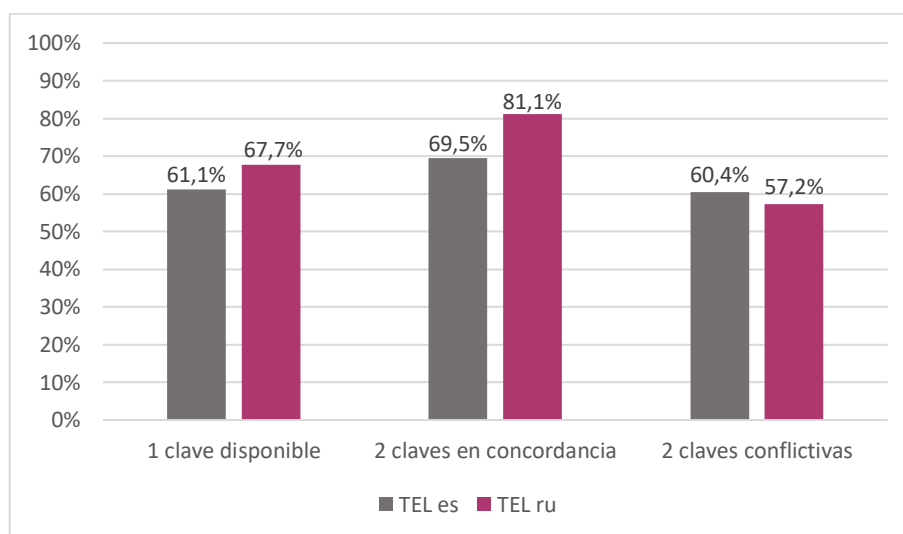


Figura 70. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems masculinos y femeninos en las tres condiciones en los grupos de participantes con TEL hispano (TEL es) y rusohablantes (TEL ru)

En la Figura 71 se muestran los porcentajes de las respuestas correctas en los ítems masculinos en los grupos TEL hispano y rusohablantes. La prueba de Mann-Whitney no ha reflejado diferencias significativas entre los grupos de participantes en la condición de una clave disponible ($U = 71$, $z = -1,08$, $p = 0,37$) ni tampoco en la condición de dos claves en concordancia ($U = 89$, $z = -0,94$, $p = 0,98$). Tampoco hallamos diferencias significativas entre los grupos TEL en la condición de dos claves conflictivas ($U = 54,5$, $z = -1,8$, $p = 0,083$). Este resultado indica que los niños y niñas del grupo TEL utilizan el género masculino de manera semejante independientemente de su lengua materna e independientemente de las claves lingüísticas disponibles.

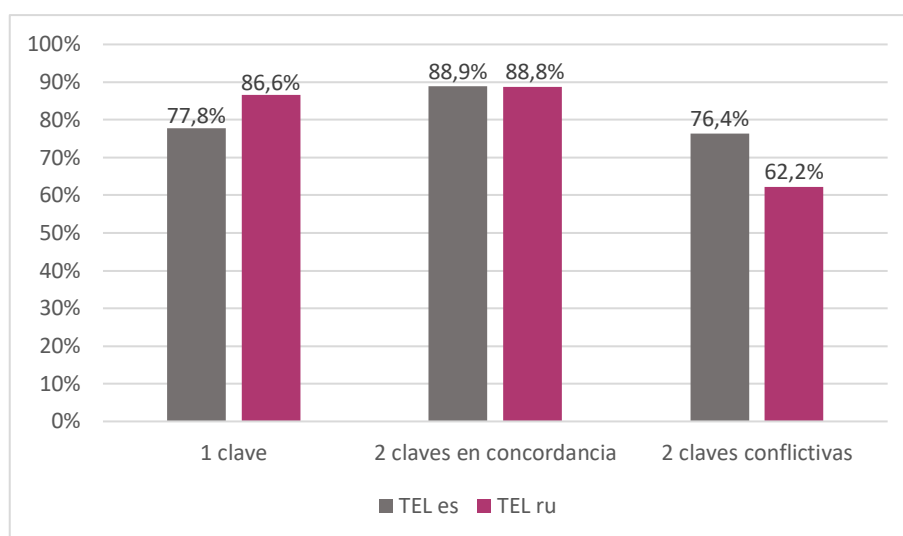


Figura 71. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems masculinos en las tres condiciones en los grupos de participantes con TEL hispano (TEL es) y rusohablantes (TEL ru)

Finalmente, realizamos las comparaciones entre los niños con TEL en cuanto al uso del género femenino en diferentes condiciones (véase Figura 72). En primer lugar, se han hallado diferencias significativas en la condición de dos claves en concordancia ($U = 49,5$, $z = -2,09$, $p = 0,047$). Este resultado nos indica que los niños rusohablantes utilizan el femenino considerablemente mejor que los hispanohablantes cuando disponen de dos claves en concordancias. En segundo lugar, los participantes con TEL no se diferencian significativamente en lo que se refiere al uso del femenino en la condición de una clave ($U = 83$, $z = -0,35$, $p = 0,75$) ni tampoco en la condición de dos claves conflictivas ($U = 77$, $z = -0,64$, $p = 0,54$).

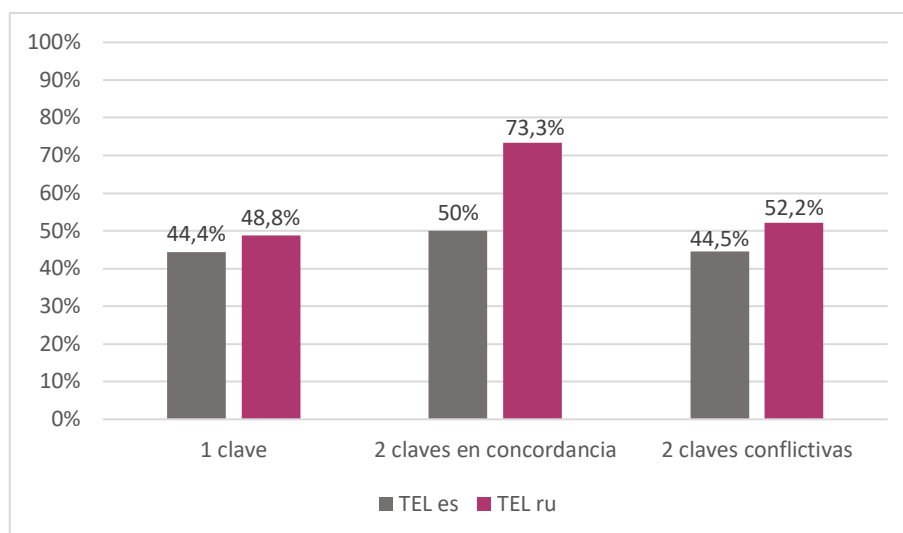


Figura 72. El porcentaje de respuestas correctas en los ítems femeninos en las tres condiciones en los grupos de participantes con TEL hispano (TEL es) y rusohablantes (TEL ru)

5.8.3 El rol del diagnóstico y de la lengua nativa

Con el objetivo de contestar la última pregunta de investigación, queríamos evaluar el efecto de diferentes variables en el resultado de las tareas de asignación del género y comprobar cuál de estas variables lo predice de mejor manera. Para ello, se ha llevado a cabo la regresión lineal múltiple paso a paso (stepwise) en la que el resultado de la tarea (número total de respuestas correctas, número total de respuestas correctas en masculino y número total de respuestas correctas en femenino) figuraba como la variable dependiente y el diagnóstico y la lengua nativa figuraban como variables independientes. En resumen, el análisis nos propone dos modelos que predicen el nivel de precisión en la tarea de asignación del género gramatical:

Modelo 1: el resultado en la tarea de asignación del género gramatical es predicho por la variable diagnóstico del TEL.

Modelo 2: el resultado en la tarea de asignación del género gramatical es predicho por la variable diagnóstico del TEL y por la variable lengua nativa.

Los resultados resumidos de la regresión lineal múltiple para cada variable dependiente se encuentran en la Tabla 49. En caso de número total de respuestas, el resultado de la regresión indica que solo el diagnóstico explica un 38% de la varianza observada ($F(1,109) = 71,13, p < 0,001$), mientras que la variable lengua nativa no entra en la ecuación. En cuanto al número total de respuestas correctas en el género masculino, el diagnóstico puede predecir un 21% de la varianza ($F(1,109) = 31,07, p < 0,001$), pero

si se le añade la lengua nativa, hay un aumento hasta un 26% ($F(1,109) = 20,68$, $p < 0,001$). En lo que se refiere al femenino, el diagnóstico explica solamente un 7,6% de la varianza ($F(1,109) = 10,08$, $p = 0,002$) y la lengua nativa no predice el resultado.

N total de respuesta correctas					
	B	DE	β	t	Sig.
Modelo 1					
Constante	12,21	,7		17,42	,000
DT/TEL	3,26	,38	,62	8,43	,000
R^2			0,39		
ΔR^2			0,38		
N total de respuestas correctas en masculino					
	B	DE	β	t	Sig.
Modelo 1					
Constante	7,49	,57		13,09	,000
DT/TEL	1,76	,31	,47	5,57	,000
R^2			0,22		
ΔR^2			0,21		
Modelo 2					
Constante	8,01	,58		13,74	,000
DT/TEL	1,66	,3	,44	5,4	,000
Lengua nativa	-,76	,26	-,23	-2,86	,005
R^2			0,27		
ΔR^2			0,26		
N total de respuestas correctas en femenino					
	B	DE	β	t	Sig.
Modelo 1					
Constante	4,71	,85		5,51	,000
DT/TEL	1,5	,47	,29	3,17	,002
R^2			0,085		
ΔR^2			0,076		

Tabla 49. Resumen de la regresión lineal múltiple para las variables que predicen el resultado en la tarea del género gramatical

5.9 Recapitulación

En este capítulo se han presentado los resultados obtenidos en la presente investigación. A través del análisis de los datos procedentes de los cuestionarios de los progenitores hemos podido observar el desarrollo lingüístico de los participantes del nuestro estudio, tanto de los grupos DT como aquellos diagnosticados con TEL. Hemos visto que, los padres de los sujetos con TEL habían expresado su preocupación por el desarrollo lingüístico de sus hijos e hijas y habían mencionado ciertos problemas relacionados con el lenguaje (p.ej., errores gramaticales o problemas articulatorios observados en el habla). Se ha comprobado también que, en términos generales, ambas

poblaciones lingüísticas forman un grupo homogéneo con respecto a aquellos factores como el estatus socioeconómico, la educación maternal, cuestiones relativas al embarazo, etc. Las pruebas estandarizadas han puesto de manifiesto el nivel del desarrollo del vocabulario receptivo y de las habilidades no verbales. Igualmente, se ha confirmado que los niños del grupo TEL tienen un desarrollo cognitivo no verbal por encima del un CI de 80.

Por otro lado, se han expuesto los resultados de la tarea del género gramatical con los niños y niñas hispano y rusohablantes en relación con las cuatro preguntas principales de la investigación. En los siguientes capítulos vamos a ofrecer una discusión de los hallazgos obtenidos y finalizamos el trabajo con una serie de aportaciones realizadas y algunas ideas para futuras investigaciones.



PARTE III

Discusión y conclusiones



CAPÍTULO VI

Discusión de los resultados

6.1 Introducción

En este capítulo reflexionamos sobre los resultados obtenidos en el presente estudio en relación con la hipótesis, las preguntas de investigación principales y las predicciones establecidas. Considerando las cuatro preguntas de investigación, este capítulo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, discutimos si el género gramatical se adquiere de manera similar por parte de los niños con desarrollo típico del lenguaje y aquellos que están diagnosticados con TEL (6.2). En segundo término, se discute la importancia de las claves lingüísticas para las poblaciones hispano y rusohablantes (6.3). En tercer lugar, se examina el patrón de adquisición del género gramatical en español y en ruso (6.4). Asimismo, consideramos el efecto de las variables del diagnóstico del TEL y de la lengua nativa en el resultado de la tarea de asignación del género gramatical (6.5). Por último, se resume el capítulo y se revisa la hipótesis principal de la investigación (6.6).

6.2 ¿Adquieren los niños con DT y TEL el género gramatical de manera similar?

Para contestar la primera pregunta de investigación, nos vamos a centrar en las diferencias cuantitativas y cualitativas existentes en el uso del género gramatical entre los niños y niñas con DT y con TEL. La discusión de los resultados se realiza por grupos lingüísticos. En el siguiente apartado (6.2.1) examinamos el grupo de niños hispanohablantes, mientras que los resultados del grupo de niños rusos se revisan en el apartado (6.2.2).

6.2.1 Los niños hispanohablantes

Al contabilizar el número total de respuestas correctas en todos los ítems masculinos y femeninos, hemos concluido que, globalmente, los niños con TEL cometen significativamente más errores en la asignación del género gramatical y en la concordancia en comparación con ambos grupos de niños con DT. Recordemos que los niños con TEL han obtenido una puntuación del 62,9% de respuestas correctas comparadas con un 77,4% de aciertos en el grupo DT joven y un 81,9% en el grupo DT mayor. Por lo tanto, desde la perspectiva evolutiva, los niños con TEL de entre 4;0 y 8;0 años (edad media: 5;2) se diferencian de aquellos niños con DT de entre 3;5-5;5 (edad media: 4;8) y de entre 5;7 y 7;3 (edad media: 6;2). Por otro lado, realizando comparaciones entre niños con DT, se observa que no existen diferencias significativas entre grupos. En consecuencia, podemos concluir que no se producen cambios evolutivos en el uso del género gramatical entre las edades de 4;8 y 6;2 años. Este resultado coincide con las observaciones de Pérez-Pereira (1991), que señala que los niños hispanohablantes de entre 4 y 11 años emplean de manera parecida el género gramatical. Tampoco se han hallado diferencias debidas al sexo de los participantes, de manera que, esta variable no influye en el uso del género gramatical.

En cuanto al uso de cada género gramatical, las comparaciones realizadas con el número total de respuestas correctas, tanto en los ítems masculinos como en los femeninos, permiten manifestar que los participantes con TEL cometen significativamente más errores en el uso de cada género que ambos grupos de niños con DT. Respecto a las diferencias en el uso del género gramatical dentro de cada grupo de participantes, los resultados obtenidos en este estudio coinciden, en términos generales, con las investigaciones previas tanto en español como en otras lenguas romances. En concreto, se observa que todos los grupos de niños hispanohablantes utilizan el género masculino significativamente mejor que el femenino (Anderson y Lockowitz, 2009, Boloh e Ibernón, 2010; Karmiloff-Smith, 1979; Pérez-Pereira, 1991; Pérez-Tattam et al., 2019). Por ejemplo, el grupo DT mayor ha asignado correctamente el masculino a casi todos los ítems (96,5%), mientras que en el caso del femenino este número baja considerablemente (65,5%). Este resultado puede indicar, por un lado, que el masculino es adquirido antes que el femenino y, por otro lado, que en los casos conflictivos o ambiguos los niños hispanohablantes tienden a emplear el masculino.

En relación con la información que utilizan los niños al asignar el género gramatical a sustantivos nuevos, en la misma línea con Anderson y Lockowitz (2009) y Pérez-Pereira (1991), no se han encontrado diferencias significativas entre ítems con clave sintáctica y fonológica en los grupos de niños con DT (FOO=OOF, FFO=OFF, MOO=OOM, MMO=OMM). Este resultado indica que ambas fuentes de información (tanto el determinante como la terminación del sustantivo) son empleadas por los niños a la hora de asignar el género gramatical a sustantivos nuevos. Los niños con TEL, por su parte, utilizan la información morfológica y sintáctica de manera similar a los niños con DT (FOO=OOF, MOO=OOM). Al igual que otras investigaciones previas (Pérez-Pereira, 1991; Pérez-Tattam et al., 2018), nuestros datos tampoco han reflejado el uso de la clave semántica para establecer la concordancia. Solo hemos encontrado el caso de un participante del grupo DT mayor que prestó atención la información semántica. Posiblemente, este resultado se debe al uso de seres de fantasía como referentes en la tarea. Los seres de fantasía pueden percibirse como animales cuyos nombres normalmente son epicenos, es decir, invariables en cuanto al género gramatical.

A partir del análisis cualitativo de las respuestas de los niños hispanohablantes hemos deducido que los niños con TEL sustituyen el determinante con mayor frecuencia que los niños con DT. Asimismo, se han detectado casos de omisión de artículos, coincidiendo así con las investigaciones previas (Bedore y Leonard, 2001; Botting y Conti-Ramsden, 2001; Jackson-Maldonado y Maldonado, 2017; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001). Los niños con TEL omiten frecuentemente los pseudosustantivos, evidenciando problemas con la memoria de trabajo (Gathercole y Baddeley, 1990; Bishop et al., 1996). Del mismo modo, se observa que a menudo se adapta la terminación del sustantivo para ajustarse a otro componente más fonológicamente saliente. Así, las pseudopalabras con terminación en consonante obtienen la terminación -a (p.ej., *una zatena en vez de una zatén). Hernández Pina (1984) mencionó los errores semejantes de sobremaraje (p.ej., *tierra azul, *mota rota) que fueron cometidos por un niño de entre 22-25 meses. De esta manera, el patrón de respuestas de los niños con TEL de este estudio es semejante al de los niños con desarrollo típico más jóvenes.

6.2.2 Los niños rusohablantes

Para tratar de responder la primera pregunta de investigación, continuamos revisando los resultados obtenidos por la población rusohablante. En primer lugar, con referencia al número total de respuestas correctas en todos los ítems masculinos, femeninos y neutros, los niños con TEL presentan más errores en comparación con los grupos con DT. De hecho, el análisis estadístico ha confirmado que existen diferencias entre los tres grupos de niños. Además, estas diferencias son más apreciables entre el grupo TEL (60% de aciertos) y el grupo DT mayor (78,3% de aciertos) que entre el grupo TEL y el grupo DT joven (72,7% de aciertos). Este resultado nos indica que, desde el punto de vista evolutivo, los niños con TEL se parecen más a los niños con DT más jóvenes en lo que se refiere al uso del género gramatical. Seguidamente, observamos que ambos grupos de niños con desarrollo típico presentan unos resultados similares, de manera que los niños de 4;6 años (rango de edad: 4;0-5;0) asignan el género gramatical de forma muy similar a los niños de 6;2 años (rango de edad: 5;3-6;11). Se concluye que los cambios evolutivos experimentados por los niños entre ambos segmentos de edad son mínimos. Este resultado confirma los hallazgos previos en niños hispanohablantes que indica Pérez-Pereira (1991), al igual que los obtenidos en la presente investigación. En este caso tampoco hemos encontrado diferencias debidas al sexo de los participantes.

Por otro lado, durante el análisis de los resultados hemos estudiado el uso de cada género gramatical (masculino, femenino y neutro). Nuestro experimento no ha revelado diferencias significativas en el uso del masculino entre los grupos de participantes. Este hallazgo nos indica que todos los niños rusos, independientemente de su edad o diagnóstico, pueden utilizar de manera precisa el masculino. Dicha conclusión coincide con los estudios previos (Mitrofanova et al., 2018) y puede significar que los niños ya lo han adquirido o bien que lo utilizan por defecto, tal y como sugieren algunas investigaciones anteriores (Boloh e Ibernón, 2010; Pérez-Pereira, 1991). Con referencia al femenino y al neutro, en la misma línea que otros estudios previos (Ceitlin, 2007, 2009; Gvozdev, 1961; Tribushinina y Dubinkina, 2012; Tribushinina et al., 2018), hemos encontrado que estos dos géneros producen más dificultad en todos los grupos de participantes y, en especial, en los niños con TEL. El análisis estadístico ha puesto de manifiesto que solo existen diferencias significativas entre los participantes mayores y los diagnosticados con TEL. Desde la perspectiva evolutiva, los niños con TEL (edad media: 5;5) se parecen a aquellos con DT más jóvenes (edad media: 4;6).

El análisis del uso de cada género gramatical dentro de cada grupo de participantes rusohablantes ha reflejado que, de la misma manera que en español, los grupos de niños rusos con DT asignan significativamente mejor el género gramatical masculino en comparación con el femenino y el neutro. Por ejemplo, el grupo DT joven ha obtenido un 89,5% de respuestas correctas con los ítems masculinos, comparados con un 65% con los ítems femeninos y un 64,6% con los ítems neutros. Este resultado, por tanto, es consistente con los hallazgos de investigaciones anteriores (Mitrofanova et al., 2018). Respecto al grupo TEL, los niños emplean mejor el masculino que el neutro, pero no se han encontrado diferencias significativas entre el uso del masculino y del femenino, pese a que los porcentajes de precisión son mayores en el caso del masculino.

En lo que se refiere a la sobregeneralización del género gramatical, hemos advertido que los grupos de niños con DT tienden a sobregeneralizar el masculino en los ítems femeninos (20% en el grupo DT mayor y 31% en el grupo DT joven) y en los neutros (13% en el grupo mayor y 28% en el grupo joven). Se han observado, asimismo, casos de sobregeneralización del femenino en ítems neutros (14% en el grupo mayor y 7% en el grupo joven). El patrón de sobregeneralizaciones coincide, por lo general, con los resultados obtenidos por Mitrofanova et al. (2018) en el experimento con pseudopalabras. Los niños con TEL, por su parte, suelen sobregeneralizar el masculino en aquellos casos donde tienen que emplear el femenino (hemos observado 39% de asignación del masculino en lugar del femenino). Por otra parte, en los ítems neutros prevalecen las formas masculinas (32%), aunque también observamos casos de uso del femenino (15%).

En cuanto a la información que utilizan los niños rusos al asignar el género gramatical, hemos encontrado que las claves masculinas y neutras (sintáctica y morfológica) se utilizan de manera semejante (MOO=OOM, MOO=MMO, OOM=OMM, NOO=OON), tanto en el grupo con DT como en el grupo con TEL. Este resultado indica que ambas fuentes de información son utilizadas de forma análoga por los niños rusos a la hora de asignar el género gramatical a sustantivos nuevos. Igualmente, se ha apreciado que los niños rusos del grupo DT mayor usan mejor la clave sintáctica femenina que la clave morfológica (FOO>OOF), lo cual sugiere que los niños rusohablantes de entre 5;3-6;11 años utilizan el determinante con mayor frecuencia que la terminación del sustantivo para establecer la concordancia. En el uso de la clave semántica, nuestros datos no han reflejado ninguna sensibilidad de los niños rusos a esta información, al contrario que las investigaciones previas (Rodina, 2008; Rodina y

Westergaard, 2012). Como ya ha sido comentado anteriormente, este hecho puede deberse al uso de seres de fantasía en la tarea del género gramatical.

A través del análisis cualitativo de las respuestas de los niños rusohablantes se observa que, en ocasiones, se produce la adaptación de alguno de los elementos de la frase nominal (la terminación del sustantivo o del adjetivo). Así, a las pseudopalabras terminadas en vocal se les añade la terminación en consonante, p.ej., *belyj_(M) orik_M* en lugar de *beloje_(N) ori* ‘un ori blanco’. Recordemos que Gvozdev (1961) observó errores de sobremaraje semejantes en un niño de 2;4 años (**jablok_M horosij_(M)* en vez de *jablok_{ON} horošee_(N)* ‘una buena manzana’). Por lo tanto, el patrón de respuestas de los niños con TEL de este estudio es parecido al de los niños con DT más jóvenes. También se ha observado que un participante (del grupo TEL), en vez de repetir las pseudopalabras proporcionadas durante la tarea, respondía utilizando sustantivos reales como referentes (p.ej., *krasnyj_(M) človek_M* ‘una persona roja’ en lugar de *krasnaja_(F) plon_M* ‘plon roja’).

En definitiva, el hecho de que los niños con TEL muestren mejores resultados en la asignación del masculino coincide con los estudios previos interlingüísticos (Anderson y Lockowitz, 2009; Boloh e Ibernón, 2010; Karmiloff-Smith, 1979; Pérez-Pereira, 1991; Pérez-Tattam et al., 2019). Las puntuaciones razonablemente altas con los ítems femeninos y neutros obtenidas por parte de los niños con TEL sugieren que, tal y como indicaban los estudios anteriores (Rakhlin et al., 2014), estos niños tienen un conocimiento implícito del género gramatical pero no consiguen expresarlo en el nivel explícito. Además, como hemos observado, los niños con TEL no alcanzan las puntuaciones máximas en ninguna condición. Este resultado puede deberse a la dificultad de la tarea de repetición de pseudopalabras, que requiere un mayor esfuerzo cognitivo (Gathercole y Baddeley, 1990; Leonard, 2014; Tallal et al., 1973). Podemos asumir que el género gramatical se adquiere al mismo tiempo que el sustantivo y se almacena en el lexicón mental para ser recuperado cuando sea necesario (Caramazza et al., 1988). Esto no sucede cuando se trata de un sustantivo nuevo, dado que estos ítems todavía no se encuentran almacenados en el sistema. Por lo tanto, podemos estar de acuerdo con Mitrofanova et al. (2018), quienes pusieron de manifiesto que, dado que el uso de pseudopalabras implica una tarea que exige más procesos cognitivos, también conlleva un mayor número de errores en comparación con una tarea que emplee palabras reales.

6.3 ¿Son sensibles los niños con DT y TEL a las claves lingüísticas?

La segunda pregunta de investigación está relacionada con el uso de las claves que ayudan a asignar el género gramatical y establecer la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo. Para contestarla, nos vamos a focalizar en las diferencias existentes entre los grupos de niños con DT y con TEL dentro de cada población lingüística. A continuación, se expone la discusión de los resultados del grupo hispanohablante, mientras que en el apartado 6.3.2 nos centraremos en los niños rusohablantes.

6.3.1 Los niños hispanohablantes

Examinando el uso de diferentes claves por parte de los grupos participantes, los resultados arrojan la existencia de diferencias globales (suma de respuestas correctas en masculino y en femenino) en las tres condiciones. En concreto, los grupos DT joven y DT mayor utilizan el género gramatical de manera significativamente más precisa que los niños del grupo TEL, evidenciando que los niños con TEL presentan una menor sensibilidad a las claves en comparación con los grupos DT. Las diferencias dentro de cada grupo de participantes nos indican que los niños con TEL, globalmente, no utilizan mejor el género gramatical cuando disponen de distintas claves, mientras que el grupo DT sí presenta mejores resultados ante la disponibilidad de varias claves en concordancia.

Por lo que respecta al uso del masculino en diferentes condiciones, nuestro análisis refleja que los niños con TEL asignan el masculino de manera significativamente menos precisa que ambos grupos de niños con DT en la condición de una clave disponible y en la de dos claves conflictivas, mientras que en la condición de dos claves en concordancia los niños con TEL solo se diferencian del grupo DT mayor. Desde el punto de vista evolutivo, los niños con TEL emplean dos claves masculinas en concordancia de manera semejante a los niños más jóvenes. No obstante, cuando se trata de una clave masculina o de dos claves conflictivas, la muestra hispanohablante con TEL se diferencia de la de los niños más jóvenes. El análisis de las diferencias en el uso de diferentes claves masculinas dentro de cada grupo de participantes ha reflejado que el grupo DT joven utiliza el género masculino de manera similar independientemente de la disponibilidad de claves. Por otro lado, los resultados sugieren que el grupo DT mayor emplea mejor el masculino en los ítems con una clave disponible y con dos claves en concordancia que en aquellos ítems en los que existe un conflicto entre dos claves lingüísticas y

extralingüísticas. De esta manera, los niños hispanohablantes de 6;2 años parecen dudar en cuanto al género gramatical del sustantivo cuando hay dos claves conflictivas. Por último, en el grupo TEL hemos hallado que los niños presentan mejores resultados cuando disponen de dos claves masculinas en concordancia que en los casos donde solo se les facilita una clave. Por lo tanto, coincidimos con lo expuesto por Arias-Trejo et al. (2013), respecto a que cuanto más información proporcionemos sobre el género gramatical del sustantivo, mayor rendimiento se obtendrá en las pruebas realizadas. Estos resultados discrepan de las conclusiones de Perona Jara (2015), quien había manifestado que los niños con TEL utilizan mejor el género gramatical con sustantivos que contienen solo una clave sintáctica disponible y que el uso de varias claves lingüísticas se ve afectado por las limitaciones del procesamiento (Gathercole y Baddeley, 1990; Kail y Müller, 2006; Leonard, 2014).

En lo que se refiere a las claves femeninas, nuestro análisis no refleja diferencias entre los grupos de participantes en la condición de una única clave, pero sí hemos encontrado diferencias en la condición de dos claves en concordancia y en la de dos claves conflictivas. Más específicamente, el grupo TEL utiliza el género femenino con mucha menos precisión que el grupo DT mayor en ambas situaciones. En el caso de dos claves femeninas conflictivas, la muestra del grupo TEL y la del grupo DT joven es equiparable. Por otra parte, el análisis de las diferencias en el uso de diferentes claves femeninas dentro de cada grupo de participantes ha puesto de manifiesto que los niños con DT de ambos grupos de edad utilizan de manera más precisa los ítems femeninos con dos claves en concordancia que aquellos con una sola clave disponible o con dos claves conflictivas. Este resultado sugiere que una combinación de varias claves femeninas ayuda a los niños con DT a asignar el género gramatical con mayor precisión. En cambio, no se han hallado diferencias en el uso de diferentes claves femeninas para los niños con TEL.

Finalmente, en el caso de ítems en los que existe un conflicto entre dos claves, se observa que los niños con TEL establecen con mayor frecuencia la concordancia con el género masculino (MOF>FOM, OFM>OMF), de igual modo que los niños con DT. Respecto a los ítems en los que existe un conflicto de claves, los niños DT suelen guiarse por la clave fonológica o sintáctica disponible en el sustantivo. La única excepción observada son los ítems en la condición FOM y FFM, a los que los niños con DT asignan mayoritariamente el género gramatical masculino. Es probable que este resultado se deba a que los niños no están familiarizados con el patrón de concurrencia del artículo femenino “la” y la terminación masculina -o.

6.3.2 Los niños rusohablantes

Una vez analizado el uso de diferentes claves lingüísticas por parte de niños rusohablantes, nuestros resultados indican que, globalmente (suma de respuestas correctas en masculino, femenino y neutro), los grupos de niños no se diferencian en la condición de una clave disponible. Sin embargo, en el caso de la condición de dos claves en concordancia, se observan diferencias entre los grupos TEL y ambos grupos DT (joven y mayor), lo que indica que los niños con DT utilizan mejor el género gramatical cuando disponen de más información para asignarlo. En la condición de dos claves conflictivas, los niños con TEL se diferencian únicamente del grupo DT mayor, lo cual permite afirmar que son evolutivamente semejantes al grupo DT joven. Las diferencias dentro de cada grupo de participantes nos indican que los tres grupos utilizan mejor los ítems que disponen de dos claves en concordancia en comparación con aquellos que tienen solo una clave o dos claves conflictivas. Igualmente relevante resulta la mayor precisión aplicada a los ítems con una clave respecto a los que presentan dos claves conflictivas.

Si examinamos las diferencias en el uso del masculino aplicado a diferentes condiciones entre los grupos de participantes rusos, obtenemos que los ítems masculinos con una clave disponible generan resultados homogéneos entre ellos. En cambio, el grupo TEL asigna el género gramatical masculino a los ítems con dos claves en concordancia y dos claves conflictivas significativamente peor que los grupos con DT. En el caso de dos claves en concordancia, los niños con TEL se diferencian del grupo DT mayor, mientras que en el de dos claves conflictivas las diferencias se observan respecto al grupo DT joven.

El análisis dentro de cada grupo refleja que tanto los niños del grupo DT mayor como los niños con TEL utilizan mejor los ítems masculinos con una clave disponible y con dos claves en concordancia que los que presentan dos claves conflictivas. El grupo DT joven emplea notablemente mejor los ítems con dos claves en concordancia que los pseudosustantivos con dos claves conflictivas. Sin embargo, no se aprecian diferencias reseñables entre el uso de ítems con una clave y con dos claves conflictivas por parte de este grupo. Este resultado indica que, en general, los niños rusohablantes presentan mayor sensibilidad a las claves masculinas, y que la combinación de dos claves en concordancia ayuda a asignar mejor el género gramatical tanto al grupo DT mayor como al grupo TEL. Las puntuaciones más bajas en los ítems con dos claves conflictivas sugieren que los

niños dudan del género gramatical de estos sustantivos, mostrándose, por lo tanto, sensibles al conflicto de claves lingüísticas y extralingüísticas.

Continuamos con la cuestión de la sensibilidad de los niños rusos a las claves femeninas. La comparación entre los distintos grupos de niños rusos nos ha revelado que el género gramatical se asigna de manera similar a los ítems femeninos cuando solo existe una clave disponible. No obstante, cuando se trata de pseudosustantivos con dos claves en concordancia los niños con TEL asignan el género gramatical con una precisión considerablemente menor que los niños con DT (tanto DT joven como DT mayor). Este resultado pone de manifiesto que los niños rusos con TEL no son igualmente sensibles a la disponibilidad de claves y a sus posibles combinaciones que los que presentan un desarrollo típico. En la condición de dos claves conflictivas, las principales diferencias se observan entre los grupos TEL y DT mayor, lo cual nos indica que cuando los niños con TEL se encuentran ante un ítem en el que coexisten dos claves en conflicto (p.ej., *belaja_(N) junat_(M)*), suelen dejarse guiar por la clave incorrecta. Lo mismo ocurre con el grupo DT joven.

Los resultados del análisis dentro de cada grupo han evidenciado que los participantes con TEL y los del grupo DT (tanto DT joven como DT mayor) utilizan significativamente mejor los ítems con dos claves en concordancia (p.ej., *belaja_{(F)ikta_(F)}*) que los ítems con una clave (p.ej., *zana_(F)*) o con dos claves conflictivas (p.ej., *belaja_(N) junat_(M)*). Así, podemos concluir que la disponibilidad de dos claves congruentes ayuda a todos los niños a asignar mejor el género gramatical femenino y a establecer con mayor precisión la concordancia. Por otro lado, se ha reflejado que el grupo DT mayor utiliza mejor el femenino con ítems en los que coexisten dos claves conflictivas que en aquellos con una sola clave. Este resultado se debe, probablemente, al bajo porcentaje de aciertos en el ítem *buane* (OFO), al que los niños no asignaban el género femenino, sino el masculino o el neutro.

Finalmente, el análisis del uso del género neutro en diferentes condiciones ha expuesto una única diferencia entre los grupos participantes: el grupo DT mayor utiliza significativamente mejor los ítems neutros con dos claves conflictivas en comparación con el grupo TEL. Por lo tanto, podemos concluir que cuando los niños con TEL se enfrentan a un pseudosustantivo con dos claves conflictivas (p.ej., *belyj_(M) sabalom*), suelen emplear las formas masculinas y femeninas, mientras que los niños con DT mayores presentan sensibilidad a las claves neutras y, por tanto, asignan el género neutro a estos ítems. El análisis pormenorizado de los grupos muestra que todos los niños rusos,

independientemente de su diagnóstico, utilizan de manera similar los ítems neutros con una clave o con dos claves en concordancia. Este resultado indica que la combinación de varias claves neutras no parece ayudar a los niños a asignar mejor el género gramatical, aunque se observe una tendencia positiva en el caso de dos claves en concordancia. Por otro lado, se ha observado que todos los grupos de niños asignan mejor el neutro cuando disponen de dos claves en concordancia que cuando se trata de dos claves conflictivas, en cuyo caso realizaban sobregeneralizaciones a formas masculinas o femeninas.

6.4 ¿Se adquiere el género gramatical de manera similar en español y en ruso?

La tercera pregunta que nos planteamos en la presente investigación es si existen diferencias en el proceso de adquisición del género gramatical entre español y ruso. Partimos de varios factores que pueden influir en el desarrollo del sistema de género. Por ejemplo, queremos saber si el grado de transparencia de una lengua puede afectar a la adquisición de género gramatical. Tanto el español como el ruso se consideran dos lenguas transparentes, dado que proporcionan una serie de claves lingüísticas que pueden ayudar a un hablante a asignar el género gramatical de manera precisa³¹.

En primer lugar, revisamos los resultados obtenidos mediante la comparación de los participantes hispano y rusohablantes con DT de diferentes edades. Ambos grupos lingüísticos mostraron mejores resultados con pseudosustantivos masculinos en la tarea de asignación: 93% y 87,7% de respuestas correctas en los grupos DT joven hispano y rusohablante respectivamente, 96,5% en el grupo DT mayor hispanohablante y 88,2% en el grupo DT mayor rusohablante. El femenino, conforme con los estudios previos (Pérez-Pereira, 1991; Pérez-Tattam et al., 2019), parece provocar más dificultades: 61,8% y 62,7% de respuestas correctas en los grupos DT joven hispano y rusohablante, 65,6% en el grupo DT mayor hispanohablante y 68,1% en el grupo DT mayor rusohablante. De hecho, las pruebas estadísticas confirman que existen diferencias significativas en el uso del masculino entre los grupos de niños DT mayor, es decir, los niños hispanohablantes lo asignan mejor que los niños rusohablantes, mientras que los niños jóvenes lo utilizan de manera similar independientemente de su lengua materna. El femenino, por su parte, se emplea de forma semejante por parte de ambos grupos lingüísticos.

³¹ Recordemos la Figura 10 (Capítulo III, apartado 3.2.5).

En lo que se refiere al uso de diferentes claves lingüísticas, de manera global (suma de respuestas correctas en los ítems masculinos y femeninos en diferentes condiciones), los niños hispanohablantes y rusohablantes no se diferencian en el uso de ítems, independientemente de la disponibilidad de claves. La única excepción se ha observado en el caso de ítems con dos claves conflictivas a favor del grupo hispanohablante.

Respecto al uso de claves masculinas, se ha demostrado que todos los grupos de niños asignan el género masculino a los ítems con una clave disponible y a los ítems con dos claves en concordancia de manera similar. Sin embargo, en el caso de ítems masculinos con dos claves conflictivas, el grupo DT mayor hispanohablante (93,1%) utiliza el masculino notablemente mejor que el grupo DT mayor rusohablante (78,4%). El presente resultado puede indicar que estos casos generan mayores dudas entre los participantes rusos, que eligen más frecuentemente el género femenino. Con respecto al uso de claves femeninas en diferentes condiciones, las diferencias entre los grupos de participantes con DT se observaron en el uso de ítems femeninos con dos claves en concordancia a favor del grupo rusohablante DT mayor (96,1%), en comparación con el grupo DT joven hispanohablante (76,4%). Sin embargo, no se han encontrado diferencias entre los grupos de participantes igualados por edad (DT joven es = DT joven ru y DT mayor es = DT mayor ru). Además, tampoco ha habido diferencias entre los niños rusos y españoles con DT en el uso de ítems femeninos con una clave disponible o con dos claves conflictivas.

En segundo lugar, en relación con los niños con TEL de diferentes poblaciones lingüísticas, hemos detectado que ambos grupos asignan mejor el género gramatical a los sustantivos masculinos (79,9% de respuestas correctas en el grupo TEL hispanohablante y 75% en el grupo TEL rusohablante) que a los femeninos (45,8% de respuestas correctas en el grupo TEL hispanohablante y 56,6% en el grupo TEL rusohablante). Por lo tanto, podemos concluir que el masculino se adquiere de manera más rápida, mientras que el femenino produce dificultades a los niños con TEL, tal y como ocurren en el caso de niños con DT. No obstante, se ha observado que, en general, los niños hispanohablantes y rusohablantes con TEL utilizan el género gramatical de manera semejante. La prueba estadística ha confirmado estos hallazgos tras no encontrar diferencias significativas en el número de respuestas correctas entre los ítems masculinos y femeninos (TEL es = TEL ru).

Globalmente, los niños hispano y rusohablantes con TEL emplean de manera similar los ítems con diferentes claves lingüísticas. No se han observado diferencias en el número total de respuestas correctas (masculino y femenino) en los ítems con una clave, dos claves en concordancia o dos claves conflictivas (TEL es = TEL ru). Tampoco se han encontrado diferencias significativas en el uso de diferentes claves masculinas. La única diferencia que ha reflejado nuestro análisis se produce en el caso de dos claves femeninas en concordancia, donde el grupo TEL rusohablante (73,3%) asigna el género gramatical significativamente mejor que el grupo TEL hispanohablante (50%). Este resultado puede implicar que los niños rusohablantes presentan mayor sensibilidad a las claves femeninas, sobre todo, cuando disponen de varias claves.

En resumen, el patrón de adquisición del género gramatical en español y ruso, según nuestros resultados, es similar para los niños con DT y para los niños con TEL. Aún así, conforme con Velnič (2020), a pesar de que ambas lenguas se consideren transparentes, el dominio de esta característica gramatical no se produce con la misma velocidad. El masculino parece ser adquirido antes por parte de los niños hispanohablantes con DT que por los niños rusohablantes con DT. Este hallazgo puede deberse al hecho de que los niños que adquieren ruso como su primera lengua tienen que utilizar un sistema del género gramatical más extenso (tres géneros) y menos transparente. Por otro lado, existe evidencia en los estudios previos de que los niños hispanohablantes utilizan el masculino por defecto, de manera que este aspecto puede influir en las puntuaciones obtenidas por parte de este grupo de participantes (Pérez-Pereira, 1991; Pérez-Tattam et al., 2019). Asimismo, hemos identificado el efecto favorable producido por dos claves femeninas en concordancia sobre el grupo TEL ruso. Este resultado puede significar que en ruso los niños con TEL son más sensibles a las claves femeninas.

6.5 El efecto del diagnóstico y de la lengua nativa

La cuarta pregunta de esta investigación tiene por objetivo explorar si alguna de las variables, en concreto, el diagnóstico del TEL o la propia lengua nativa, pueden explicar el resultado obtenido en la tarea de asignación del género gramatical. Conforme con nuestra predicción, el mejor predictor del número total de respuestas correctas y del número total de aciertos en masculino y femenino es el diagnóstico, que explica entre un 7,6% (en el caso de respuestas femeninas) y un 38% (en el caso del número total de respuestas correctas) de la varianza. No obstante, también se ha observado el efecto de la

lengua materna en caso del género masculino y el número total de respuestas correctas. En este caso, con solo el diagnóstico se podría explicar el 21% de la varianza, pero si consideramos la lengua materna de los sujetos, este número aumenta hasta un 26%.

De esta manera, podemos concluir que si conocemos el diagnóstico del TEL podríamos predecir el número total de aciertos en la tarea de asignación del género gramatical y también, aunque con menor probabilidad, en femenino. Por otra parte, sabiendo el diagnóstico y la lengua se podría predecir el resultado en la asignación del masculino.

En definitiva, la discusión de los resultados obtenidos en las tareas de producción elicitada en español y ruso en relación con las predicciones establecidas se sintetiza en la siguiente Tabla 50:

Predicción	Resultado
1. Desde la perspectiva evolutiva, los niños con TEL presentarán resultados semejantes a los del grupo DT joven en la tarea del género gramatical, y se observarán más diferencias entre el grupo TEL y el grupo DT mayor.	Parcialmente
2. Los participantes hispanohablantes, tanto aquellos con DT como aquellos con TEL, utilizarán con más precisión el género gramatical masculino que el femenino (Pérez-Pereira, 1991; Perona Jara, 2015).	✓
3. Los niños y niñas hispanohablantes con DT se guiarán por la información sintáctica y morfológica a la hora de asignar el género gramatical a un sustantivo nuevo (Pérez-Pereira, 1991; Pérez-Tattam et al., 2019).	✓
4. Los niños hispanohablantes con TEL se apoyarán en la clave sintáctica y morfológica para asignar el género gramatical y establecer la concordancia, pero con menor precisión en comparación con los grupos DT.	✓
5. Los participantes hispanohablantes con DT serán capaces de extraer las claves lingüísticas para utilizarlas en el proceso de asignación y concordancia con los adjetivos (Arias-Trejo y Alva-Canto, 2012; Pérez-Pereira, 1991).	✓
6. Los niños y niñas hispanohablantes con TEL mostrarán sensibilidad a las claves lingüísticas, sobre todo, a las masculinas.	Parcialmente
7. La combinación de varias claves ayudará a los participantes hispanohablantes con DT y con TEL a asignar el género gramatical y a establecer la concordancia.	Parcialmente
8. En el caso de dos claves conflictivas, los participantes hispanohablantes utilizarán con más frecuencia el masculino sobregeneralizado.	✓
9. Los participantes rusohablantes utilizarán con mayor precisión el género masculino en comparación con el femenino y el neutro (Gvozdev, 1993; Popova, 1973; Ceitlin, 2007, 2009).	✓
10. Para los niños rusohablantes del grupo TEL el género más complejo para su adquisición será el neutro, dado su baja presencia en el input (Tribushinina y Dubinkina, 2012).	✓
11. Los niños rusohablantes con DT se guiarán por la información morfológica y sintáctica para asignar el género gramatical y establecer la concordancia (Rodina, 2008; Rodina y Westergaard, 2012; Mitrofanova et al., 2018).	✓
12. Los participantes rusohablantes diagnosticados con TEL se guiarán por la información morfológica y sintáctica para asignar el género gramatical a los sustantivos nuevos, pero lo harán con menor precisión en comparación con los grupos DT (Rakhlin, Kornilov y Grigorenko, 2014).	✓

13. Los participantes rusohablantes con DT y con TEL serán capaces de extraer las claves lingüísticas para utilizarlas en el proceso de asignación y concordancia.	✓
14. Todos los grupos de niños y niñas utilizarán mejor el género gramatical cuando dispongan de dos claves en concordancia.	Parcialmente
15. En el caso de dos claves conflictivas, los participantes rusohablantes utilizarán con más frecuencia el masculino sobregeneralizado.	✓
16. El patrón de adquisición del género gramatical en español y en ruso será similar en los grupos de niños igualados por su diagnóstico.	Parcialmente
17. El diagnóstico del TEL sería mejor predictor de los resultados en la tarea del género gramatical que la lengua nativa.	✓

Tabla 50. Resumen de los resultados obtenidos en relación con las predicciones

6.6 Recapitulación y revisión de la hipótesis

En este capítulo hemos proporcionado la discusión de los resultados obtenidos en el estudio en relación con las preguntas principales de esta investigación y las predicciones establecidas. En definitiva, podemos concluir que los datos obtenidos en la investigación, así como su análisis, han ratificado la hipótesis principal de este estudio, es decir, que la población diagnosticada con TEL presenta un retraso significativo en las tareas de asignación del género gramatical en comparación con los niños y niñas con desarrollo típico.

CAPÍTULO VII

Conclusiones: aportaciones del estudio y prospectivas

7.1 Introducción

El estudio presentado en páginas anteriores tenía por objetivo investigar, en la medida de lo posible, el proceso de adquisición del género gramatical por parte de niños con Trastorno Evolutivo del Lenguaje y por sujetos con desarrollo típico en dos poblaciones lingüísticas, hispano y rusohablantes. La investigación parte de la necesidad de descifrar el proceso del desarrollo gramatical en la población con TEL (Capítulo I). Esto nos ha llevado a revisar tanto el trastorno del lenguaje (Capítulo II) como el propio fenómeno lingüístico a investigar, es decir, el género gramatical en español y en ruso, sin olvidarnos de los trabajos previos existentes sobre la adquisición del género gramatical de manera interlingüística (Capítulo III). Debido al escaso número de investigaciones que habían estudiado esta característica lingüística en niños con TEL, hemos mostrado al detalle el diseño de nuestro trabajo (Capítulo IV), cuyos resultados han sido presentados en el Capítulo V y posteriormente discutidos en el Capítulo VI. Este es, por tanto, el momento de hacer balance.

El presente capítulo pretende culminar el trabajo de investigación, ofreciendo una revisión de las aportaciones del estudio al campo de la adquisición de primeras lenguas y sus posibles implicaciones clínicas, apuntando ciertas limitaciones del trabajo y reflexionando sobre algunas líneas de investigación abiertas para el futuro.

7.2 Aportaciones del estudio e implicaciones clínicas

A la vista de los resultados de este trabajo de investigación, cabe hacerse dos preguntas básicas: ¿cuáles han sido las aportaciones que ha realizado este estudio a la investigación de la adquisición de primeras lenguas por parte de niños con Trastorno Evolutivo del Lenguaje, y, en particular, a los trabajos sobre la adquisición del género gramatical.

En el campo teórico, nuestra mayor aportación estriba en la revisión bibliográfica exhaustiva, especialmente, en lo que se refiere a la adquisición del género gramatical desde la perspectiva interlingüística. Hemos realizado una revisión analítica de todos los estudios disponibles hasta la fecha que se han ocupado de la adquisición del género gramatical en español y en ruso tanto por parte de niños con desarrollo típico como por aquellos diagnosticados con TEL. Del mismo modo, se ha efectuado una profunda revisión bibliográfica en lo que se refiere al Trastorno Evolutivo del Lenguaje y su estudio interlingüístico.

En la parte empírica, los resultados presentados en el Capítulo V y resumidos en páginas anteriores nos permiten extraer una serie de conclusiones respecto a las aportaciones prácticas. Una de ellas es el hecho de haber realizado un estudio interlingüístico en el que comparamos dos poblaciones pertenecientes a lenguas muy distintas. Esta aportación, de hecho, constituye una contribución original, puesto que se trata del primer estudio interlingüístico que investiga la adquisición del género gramatical en español y en ruso por parte de niños con TEL. Además, como señalábamos antes, el español y el ruso, aunque cada vez sean objeto de mayor número de investigaciones, todavía no pueden considerarse idiomas ampliamente estudiados desde el punto de vista del género gramatical y de la concordancia.

Partiendo de un enfoque clínico, los profesionales que se dedican a la terapia del lenguaje han ido desarrollando diferentes procedimientos de intervención que se centran tanto en la estimulación general del lenguaje como en la estimulación específica de los diversos componentes lingüísticos. De esta manera, hoy en día los logopedas disponen de una serie de herramientas y técnicas de intervención que se pueden ajustar a un paciente específico y a sus características concretas, puesto que no existe ningún programa de intervención universal que sirva para todos los niños ni para todas las posibles problemáticas. La mayoría de los programas de intervención sobre el TEL gramatical publicados han sido desarrollados para lengua inglesa (Perona Jara, 2015). Recordemos que, como señalábamos en la introducción de este trabajo, muchos de los estudios llevados a cabo con niños con TEL han sido realizados precisamente sobre población de habla inglesa. Por lo tanto, este hecho supone una exclusión la población cuya lengua nativa sea tipológicamente distinta al inglés, como es el caso del español y el ruso. Ya hemos precisado anteriormente que existe cierta correlación entre el trastorno lingüístico y la lengua en la que ha de intervenir (Leonard, 2014).

Conforme con Perona Jara (2015), en español no contamos con una herramienta de intervención gramatical que permita trabajar sobre los aspectos gramaticales concretos de manera estructurada. De hecho, una de las pocas propuestas de intervención gramatical que puede servir de ayuda para trabajar la concordancia del género gramatical en el caso de niños con TEL de habla española ha sido elaborada por la propia Perona Jara (2015). En concreto, el desarrollo de esta herramienta de intervención se produce a partir del hallazgo, dentro de su tesis doctoral, de ciertas dificultades en la concordancia del género gramatical por parte de niños con TEL. De igual modo, en esta investigación hemos comprobado que el género gramatical y el establecimiento de la concordancia provocan dificultades para los niños con TEL, tanto hispano como rusohablantes. Esto se aprecia de forma más significativa en el caso del género femenino en ambas lenguas y en del neutro en ruso.

Los problemas relacionados con la concordancia en el género gramatical pueden llegar a considerarse un marcador clínico del TEL, si nuestros resultados se confirman en investigaciones futuras. No obstante, en base a los hallazgos de investigaciones anteriores, así como a los obtenidos por el presente estudio, podemos afirmar que los niños con TEL necesitan una herramienta que permita trabajar con la concordancia de género para reforzar su conocimiento gramatical. Como afirman Rakhlin et al. (2014), los niños con TEL parecen disponer del conocimiento implícito sobre la concordancia de género gramatical, pero tienen problemas para ejecutar correctamente el nivel explícito.

7.3 Limitaciones de la investigación

A pesar de la relevancia de los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral, las conclusiones que puedan ser extraídas de estos resultados han de considerarse con cierta cautela debido a ciertas limitaciones existentes. Antes que nada, debemos mencionar el número limitado de participantes, especialmente, en lo que se refiere al grupo TEL de hispanohablantes. En términos generales, la recopilación de datos no ha sido una tarea fácil, ya que los perfiles lingüísticos de los niños con TEL cuyas familias estaban dispuestas a participar en el estudio eran bastante diferentes entre sí. De este modo, no hemos incluido en la investigación a aquellos niños que presentaban mayoritariamente dificultades pragmáticas. Como no podría ser de otra manera, la pandemia causada por la COVID-19 también intervino negativamente en el proceso de recopilación de datos, que estaba programado para completarse durante el año 2020.

Asimismo, somos conscientes de algunas limitaciones metodológicas de la presente investigación. Entre ellas, destaca la ausencia de una prueba estandarizada para evaluar el vocabulario receptivo en ruso, motivo por el cual se ha utilizado una adaptación. Respecto a la prueba del género gramatical en ruso, la elicitación se llevaba a cabo, mayoritariamente, en el caso nominativo. Por lo tanto, no se ha investigado la adquisición del sistema completo del género gramatical, que incluye la variación en las terminaciones del sustantivo dependiendo de su caso.

7.4 Líneas de investigación abiertas

Muchos de los estudios que hemos revisado en esta investigación proponen ideas para futuras investigaciones. Por nuestra parte, en este apartado recopilamos las propuestas recogidas en investigaciones anteriores y añadimos algunas líneas de trabajo nuevas cuya exploración consideramos interesante.

En primer lugar, quedan muchas incógnitas en cuanto al proceso de adquisición del género gramatical en la infancia. Por ejemplo, en el ámbito hispano, no sabemos a qué edad o en qué etapa evolutiva los niños y niñas hispanohablantes comienzan a integrar la información semántica en el proceso de asignación del género a sustantivos. Como se ha observado en nuestra investigación, los niños no prestaban atención a la clave semántica a la hora de asignar el género a los pseudosustantivos. Este resultado es idéntico al obtenido en el estudio de Pérez-Tattam et al. (2019). Como ya hemos sugerido anteriormente, la razón de esta falta de sensibilidad a las claves semánticas por parte de los niños podría ser el hecho de haber trabajado con seres de fantasía. Algunos de estos seres pueden parecer animales, cuyo género biológico es difícil de identificar, de tal forma que entre ellos abundan los nombres epicenos. Por este motivo, en futuras investigaciones sería necesario trabajar con dibujos de personas reales para poder comprobar el efecto de la clave semántica.

Otro aspecto relevante de estudio es el procesamiento del género gramatical por parte de los niños. Es cierto que se han desarrollado varios estudios con población hispanohablante (Arias-Trejo y Alva, 2012; Arias-Trejo et al., 2013; Lew-Williams y Fernald, 2007) y se ha demostrado que el procesamiento del género gramatical se inicia en una etapa muy temprana del desarrollo lingüístico. De esta manera, los niños pueden utilizar la información relativa al género gramatical incluso antes de producir sus primeras palabras. Smolík y Bláhová (2018) han obtenido resultados similares con niños checos

que, con 21-24 meses de edad, ya utilizaban los determinantes que acompañan al sustantivo como una fuente de información relevante. Estos resultados podrían ser extrapolables al ruso teniendo en cuenta que, al igual que sucede en checo, el determinante no es obligatorio. El procesamiento temprano de los sustantivos de género común (p.ej., astronauta o cantante) también puede ser una línea de investigación a considerar (Gygax et al., 2019).

Por otra parte, quedan muchas cuestiones por resolver en lo que se refiere a la adquisición de género gramatical por parte de niños con TEL. Entre ellas, su proceso evolutivo. La mayoría de los estudios publicados hasta la fecha cuentan con muestras relativamente pequeñas de población con TEL. Además, el rango de edad de los sujetos es demasiado amplio. Recordemos el estudio de Rakhlin et al. (2014), en el que participaron niños con TEL de entre 7 y 15 años. De esta manera no es posible observar cómo se desarrolla el sistema de género gramatical a lo largo del tiempo ni si se presentan mejorías sustanciales debidas al tratamiento recibido. Por lo tanto, existe la necesidad de realizar estudios con niños con TEL en el que participen diferentes grupos de edad, o investigaciones longitudinales que observen el desarrollo temporal de la adquisición del género gramatical. Además, hasta el momento no disponemos de muchos estudios enfocados en el procesamiento del género gramatical por parte de niños hispanohablantes.

Otra línea de investigación que cada vez tiene más repercusión es el estudio de la población bilingüe, cuyas cifras a nivel mundial están creciendo considerablemente. En este sentido, podemos mencionar un número importante de estudios ya publicados y mencionados en este trabajo, por ejemplo, las investigaciones de Mitrofanova et al. (2018) y de Rodina y Westergaard (2015) centradas en niños bilingües noruego-ruso. Tribushinina et al. (2018), por su parte, se enfocaron en niños bilingües holandes-ruso y los compararon con niños que padecían TEL. De igual manera, Meir y Armon-Lotem (2017), investigaron a los bilingües ruso-hebreo diagnosticados con TEL. Sin embargo, actualmente no existen estudios centrados en los niños bilingües que están adquiriendo el español y el ruso al mismo tiempo, ni tampoco disponemos de investigaciones centradas en niños bilingües español-ruso diagnosticados con TEL.

Nos gustaría finalizar la presente tesis doctoral señalando, una vez más, la importancia que tiene el estudio psicolingüístico del lenguaje infantil y de los trastornos lingüísticos en la infancia. Esperamos que nuestro trabajo pueda servir para la elaboración de nuevos métodos de intervención clínica que permitan avanzar en el tratamiento de este tipo de trastornos del lenguaje en la etapa infantil y deseamos haber sido una fuente de

inspiración para futuras investigaciones sobre el género gramatical desde el punto de vista interlingüístico e interdisciplinar. En este caso, nuestro trabajo habrá merecido la pena.



English summary



Developing grammatical gender in Developmental Language Disorder: a comparison between Spanish and Russian

1. Introduction

Developmental Language Disorder (DLD), previously known as Specific Language Impairment (SLI; Leonard, 1998; Stark & Tallal, 1981) is a clinical diagnosis which is used for children who present persistent language delay that affects everyday communication in the absence of any medical condition that could account for these problems (Bishop et al., 2016, 2017).

Children diagnosed with DLD are especially characterised by morphosyntactic difficulties. These limitations depend, to a great extent, on the language to be learned by a child (Leonard, 2014b). For example, in English, DLD children are reported to have difficulties with verbal morphology of the third person singular (*he walk instead of he walks) (Leonard et al., 1997a; Leonard, 1998; Rice et al., 1995). Previous studies have shown that bilingual Spanish-Catalan children with DLD present some morphosyntactic difficulties, such as errors in inflectional morphology, omissions in function words or poor syntactic structure (Aguilar-Mediavilla et al., 2002, 2007; Serra-Raventós, 2002). Other problematic areas include verb morphology, difficulties in lexical access or poor coherence in sentences (Sanz-Torrent et al., 2008).

Grammatical gender is a common morphosyntactic feature of many languages across the world. Spanish has a two-way gender system (i.e., all nouns are masculine or feminine), whereas in Russian nouns are masculine, feminine or neuter (Corbett, 1991). Examples above illustrate gender agreement in Spanish (43) and in Russian (44). As observed, gender of nouns modifies dependent items, such as adjectives and pronominal determiners (in Spanish), as well as verbs in past tense used in Russian. For instance, in (43a), the preceding determiner *el*_(M) ‘the’ and the preceding adjective *amarillo*_(M) ‘yellow’ are both used in masculine, since they accompany masculine noun *libro*_(M) ‘book’.

- (43) a. *El libro es amarillo.*
 the_(M)³² book_M is yellow_(M)
 ‘The book is yellow’.
- b. *La libreta es roja.*
 the_(F) notebook_F is red_(F)
 ‘The notebook is red’.
- (44) a. *Bolšoj kot ležal na divane*³³.
 big_(M) cat_M lying_(M) on sofa
 ‘A big cat was lying on the sofa’.
- b. *Bolšaja koška ležala na divane.*
 big_(F) cat_F lying_(F) on sofa
 ‘A big cat was lying on the sofa’.
- c. *Bolšoje životnoje ležalo na divane.*
 big_(N) animal_N lying_N on sofa
 ‘A big animal was lying on the sofa’.

Previous research claims that typically developing children acquire grammatical gender assignment and agreement by approximately 3 years of age in Spanish (Hernández Pina, 1984; Lleó, 1997; López-Ornat, 1997; Mariscal, 1996, 2001; Pérez-Pereira, 1990, 1991; Pérez-Tattam et al., 2019) and more or less by the same age in Russian (Gvozdev, 1961; Popova, 1973; Rodina, 2008; Rodina & Westergaard, 2012). Nevertheless, there are specific features of gender that cause difficulties for typically developing children. For instance, gender agreement with nouns which have an ambiguous ending. Compare the following nouns in Russian: *den* ‘day’ is masculine and *ten* ‘shadow’ is feminine. Similar phenomenon is observed in Spanish, where -e ending can appear in both masculine (e.g., *coche* ‘car’) and feminine (e.g., *leche* ‘milk’) nouns. Furthermore, we do not have enough information on the importance of the linguistic cues in gender assignment and agreement processes. Considering all these points and the persistent deficit in language acquisition and grammar use by DLD children, it can be suggested that DLD children will experience difficulties with grammatical gender assignment and agreement.

³² Grammatical gender of nouns is indicated without parenthesis. Grammatical gender of dependent items is indicated in parenthesis. M = masculine, F = feminine, N = neuter.

³³ The transliteration systems used to represent Cyrillic characters is GOST (1983).

This research addresses the acquisition of grammatical gender in Spanish and Russian by children diagnosed with Developmental Language Disorder in comparison with typically developing peers. We establish the following general hypothesis: from a crosslinguistic perspective, children with DLD present a significant delay in gender assignment and agreement tasks in comparison with typically developing children (TLD).

Based on this hypothesis, this study aims to answer four general research questions:

1. Regarding gender acquisition, are there differences between TLD (younger and older group) and DLD children?
2. As for the use of linguistics and extralinguistic cues, are there differences between TLD and DLD children?
3. Given the complexity of gender system, are there differences in the process of gender acquisition in Spanish and in Russian?
4. Which variable(s), the DLD diagnosis or the native language, are the most reliable in predicting children's performance in grammatical gender task?

This chapter is organized as follows. In the introduction, a definition of DLD is presented in the first place, as well as grammatical gender feature in Spanish and Russian is described. Furthermore, we outline the research hypothesis as well as the main research questions. In Section 2, we provide a brief theoretical review on grammatical gender acquisition by DLD Spanish and Russian-speaking children. Some methodological issues are then presented in Section 3. Following that, a summary of the results and their discussion are provided in Section 4. Finally, the conclusions and future directions are discussed in Section 5.

2. Gender acquisition in DLD: evidence from Spanish and Russian children

The acquisition of grammatical gender by DLD children has received quite a lot of attention crosslinguistically (for Dutch see Duinmeijer, 2017; Keij et al., 2012; Orgassa & Weerman, 2008; for French see Roulet-Amiot et al., 2004; Roulet-Amiot & Jakubowicz, 2006; for Portuguese see Silveira, 2011; for Greek see Varlokosta & Nerantzini, 2013; for Spanish see Anderson & Lockowitz, 2009; Anderson & Souto, 2005; Bedore & Leonard, 2001; Bosch y Serra, 1997; Jackson-Maldonado & Maldonado,

2017; Perona Jara, 2015; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001; for Russian see Rakhlin et al., 2014; Tribushinina & Dubinkina, 2012; Tribushinina et al., 2018).

Roulet-Amiot et al. (2004) and Roulet-Amiot and Jakubowicz (2006) studied gender agreement process in DLD French children between 4;4 and 4;11 years. Their results show that DLD participants made more mistakes in gender agreement in comparison with TLD children. Furthermore, it was found that children had more difficulties establishing agreement between a noun and an adjective than between a noun and a determiner. Similar results were obtained from data with Portuguese DLD children (Silveira, 2011). In Dutch, Orgassa and Weerman (2008) suggested that children tend to omit definite determiners more frequently and overgeneralize neuter determiners to determiners of common gender. Keij et al. (2002) concluded that DLD children present problems in differentiating common and neuter determiners and, generally, show lower accuracy rates in gender tasks.

Regarding gender acquisition in Spanish, results of the research conducted with DLD children have been conflicting, given that some studies claimed that DLD children are accurate with gender (Anderson & Souto, 2005; Bosch & Serra, 1997), whereas others suggest deficit in gender assignment and agreement (Bedore & Leonard, 2001; Jackson-Maldonado & Maldonado, 2017; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001). Omissions and substitutions of gendered articles and clitic pronouns were reported by Jackson-Maldonado and Maldonado (2017). Bedore and Leonard (2001) identified substitution of plural forms of feminine adjectives by masculine adjectives.

Anderson and Lockowitz (2009) explored DLD children's sensitivity to gender cues in an invented word task. Pseudonouns were created to have one of the following cues: noun's ending cue, article cue, adjective cue or semantic cue. According to the results, DLD children differed significantly from TLD children in items with article cue. In noun's ending cue condition, although no significant differences were observed, DLD children presented lower accuracy rates. Similarly, Perona Jara (2015) tested DLD Spanish-speaking children's sensitivity to gender cues in a comprehension task with real and nonce words. Children were shown two pictures of a male and a female animal and heard an auditory stimulus (e.g., *La_(F) gata_F está descansando. ¿Me la_(F) enseñas?* 'the cat is resting. Can you show it?'). According to the results, DLD children's answers did not differ significantly between real and nonce words condition. In fact, Perona Jara (2015) concluded that the most difficult condition for DLD children is the mismatching noun phrases (e.g., *la_(F) coto_M* 'the coto'). Furthermore, the author suggested that DLD

children answered randomly in all conditions except for known nouns with opaque endings (e.g., *el(M) pez_M* ‘the fish’). This conclusion is explained by the fact that DLD children have processing limitations, such as processing speed or working memory (Botting & Conti-Ramsden, 2001; Gathercole & Baddeley, 1990; Kail, 1994; Kail & Müller, 2006; Leonard, 2014). Thus, when they are provided with only one gender cue, the information is processed more easily. Another possible explanation is the fact that such noun as *pez* ‘fish’ is an epicene noun which has only one gender assigned in Spanish, that is, children have this gender stored in mental lexicon.

Regarding grammatical gender acquisition by Russian-speaking DLD children, there are a few studies that have investigated this issue. Rakhlin et al. (2014) explored how DLD children (aged 7;2-15;10) assign and process grammatical gender. In processing task, although DLD children showed lower accuracy scores in comparison with TLD children, there were no significant differences in reaction times between two groups. General conclusion of this study is that DLD children have implicit knowledge of gender but fail to use it on the explicit level. Furthermore, two studies by Tribushinina and colleagues (2012, 2018) have provided important insights on gender acquisition process by DLD Russian-speaking children. Although the main aim of these studies was the use of adjectives in Russian, it was also explored how agreement is established. One of the results obtained in these studies is that DLD children frequently overgeneralized neuter adjectives to masculine or feminine forms. It was also found that, generally speaking, DLD children had a more reduced adjectival vocabulary in comparison with TLD group.

3. Methodology

3.1 Participants

In this study, we recruited two groups of participants according to their first language: Spanish and Russian-speaking children. Within each language group, children were subdivided into three groups according to their diagnosis and age: children diagnosed with DLD, young children with typical language development (TLD younger) and older children with typical language development (TLD older). The characteristics of the participants are summarized in Table 51.

In both language groups, children with typical language development were selected by their preschool teachers in an educational centre situated in A Coruña, Spain. The teachers were asked to choose children with normal language and communication development and with no evident behaviour, motor or psychological disorder. Spanish-speaking children with DLD were recruited from speech therapy centres where they were receiving treatment. Russian-speaking children with DLD were selected through special preschool groups for children with DLD (in Russian, *logopedičeskaja gruppā* ‘speech therapy group’).

Before the beginning of the study, we have obtained an approval form from the Committee of Ethics of the University of A Coruña (2019-0009). Parents of the children also signed a consent form informed consent form and fulfilled a parental questionnaire³⁴.

Group	Spanish-speaking			Russian-speaking		
	DLD n = 12	TLD younger n = 24	TLD older n = 24	DLD n = 15	TLD younger n = 19	TLD older n = 17
Age range	4;0-8;0	3;5-5;5	5;7-7;3	4;2-6;7	4;0-5;0	5;3-6;11
Mean age (in months)	68 (18)	58 (5)	75 (8)	65 (9)	54 (4)	74 (5)
Mean age (in years)	5;2	4;8	6;2	5;5	4;6	6;2

Table 51. Descriptive characteristics of the participants

3.2 Procedure

Data collection was carried out in different centres of preschool education in Spain and Russia. Regarding Spanish-speaking participants, children were recruited from a primary school, whereas Russian-speaking children were enrolled at a *detskij sad* ‘kindergarten’. Data were collected in two different periods: in case of Spanish children, experiments were carried out during April and September of 2018, and Russian-speaking children were tested in October-December of 2019.

Each child was tested individually in a quiet room in their preschool. Usually, it was a room with a small table and two chairs were put during the sessions. This way, children were familiar with the place and did not get distracted. Before starting the experiment, the researcher got acquainted with a child, as it was reported to be important to establish a previous contact with the participant (Schaeffer, 2000; Rodina, 2008),

³⁴ For informed consent form and parental questionnaires see Anexo 1 and 2 (Spanish and Russian versions).

maintaining a brief conversation about what kind of games liked the participant or what they liked to do. Before running the elicited production task, we also tested children's linguistic skills and non-verbal abilities via two standardized tests, i.e., Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III) (Dunn et al., 2006) and the matrices part of the Kaufman Brief Intelligence Test (K-BIT) (Kaufman et al., 2000).

3.3 Elicited production task

We have carried out two elicited production tasks in Spanish and in Russian. In both tasks, invented nouns were used. Two lists of pseudowords were created according to phonological rules of Spanish and Russian. There are three experimental conditions:

1. Nouns with one cue available (phonological, semantic or syntactic).
2. Nouns with two matching cues (phonological and semantic, phonological and syntactic or semantic and syntactic).
3. Nouns with two mismatching cues (phonological and semantic, phonological and syntactic or semantic and syntactic).

For example, the item *una_(F) talán* from Spanish task provides only a syntactic cue, that is the preceding article that helps to identify pseudonoun's gender. In turn, in Russian pseudonoun *ikta_F* and the preceding determiner *belaja_(F)* 'white', two matching cues give gender information. In Table 52 some examples from Spanish and Russian pseudowords lists are illustrated. Each pseudonoun was represented by a picture of a fantasy animals. All pictures were created by the researcher³⁵.

Condition	Code	Spanish	Russian
One cue available	MOO	<i>un icti</i>	<i>belyj kle</i>
	FOO	<i>una talán</i>	<i>belaja kas'</i>
Two matching cues	MOM	<i>un vifo</i>	<i>belyj ioj</i>
	FOF	<i>una uspa</i>	<i>belaja ikta</i>
Two mismatching cues	MOF	<i>un iñota</i>	<i>belyj čaka</i>
	FOM	<i>una zizo</i>	<i>belaja nuk</i>

Table 52. Examples of items used in the elicited production tasks

Regarding procedure, before starting the task, children were trained with several training items. Firstly, participants were shown black and white picture with the following

³⁵ Full lists of items and pictures are provided in Anexo 5 (Spanish) and Anexo 6 (Russian).

instruction: *aquí ves una_(F) gamla_F* ‘here you see a gamla’. Then they were given a picture of the same animal but painted in a different colour and were said *mira, aquí tienes otro dibujo, ¿qué ves aquí?* ‘look, here you see another picture, what do you see here?’.

The expected answer had to include the repetition of the pseudonoun and also a correct article (definite or indefinite) and an adjective which specifies the colour of the animal. Example (45) illustrates the coding of the correct answers. The omissions of the articles were considered as a mistake too.

- (45) a. Una/la_(F) gamla_F amarilla_(F) => correct
 b. Un/el_(M) gamla_F amarilla_(F) => incorrect
 c. Un/el_(M) gamla_F amarillo_(M) => incorrect
 d. Article omission + gamla_F amarilla_(F) => incorrect
 e. Article omission + gamla_F amarillo_(M) => incorrect

4. Summary and discussion of the results

This PhD thesis was designed and conducted in order to explore grammatical gender acquisition in Spanish and Russian by children diagnosed with Developmental Language Disorder in comparison with typically developing peers. In what follows, the main results are summarized, and general discussion of these results is provided.

4.1 Are genders acquired similarly by TLD and DLD children?

In order to answer the first research question, our analysis was focus on the total number of correct answers in gender assignment task and on the number of correct answers in each gender (masculine, feminine in both groups, and neuter in Russian).

Regarding total number of correct responses, Table 53 shows descriptive results for all groups of participants. Our analysis suggests that globally DLD children, regardless of their first language, differ from TLD children in terms of the total number of correct answers. Both DLD Spanish and Russian groups assigned gender correctly to approximately the same number of items, 62.9% and 60% respectively. Similar tendency is observed for TLD groups in both languages where the differences between groups of older and younger children are not significant. In fact, this result is consistent with Pérez-

Pereira's (1991) findings who showed that Spanish children aged 4-11 used gender similarly, that is, no developmental change was observed between these periods.

	Spanish groups			Russian groups		
	DLD	TLD younger	TLD older	DLD	TLD younger	TLD older
Total n of correct answers	181 (62.9%)	446 (77.4%)	467 (81.9%)	351 (60%)	539 (72.7%)	518 (78.1%)
Total n of answers	288	576	576	585	741	663

Table 53. Total number of correct answers in all groups of participants (percentages are indicated in parentheses)

As for the use of masculine, feminine and neuter (only in Russian group) genders, Table 54 summarizes the results of each group of participants. DLD Spanish-speaking children differed significantly from TLD groups in the use of masculine and feminine genders. Specifically, DLD group assigned masculine gender correctly in 79.9% of all cases, whereas TLD younger and TLD older children both performed at ceiling (93% and 96.5). As for feminine, DLD group assigned it correctly in 45.8% compared to 61.8% in TLD younger and 65.6% in TLD older groups. Similar to previous research, our results also argue that Spanish-speaking children use masculine more accurately than feminine gender (Anderson & Lockowitz, 2009; Boloh & Ibernnon, 2010; Karmiloff-Smith, 1979; Pérez-Pereira, 1991; Pérez-Tattam et al., 2019). This result seems to suggest that in Spanish masculine is acquired earlier than feminine or that children choose masculine by default when they are not provided with enough gender information (in case of items with one feminine cue) or when they have to assign gender to an ambiguous noun.

Regarding Russian-speaking children, with respect to the differences between groups, DLD children only differed significantly from older typically developing peers in feminine and neuter gender assignment. This result suggests that DLD and TLD younger group are at the same developmental stage in what refers to the use of feminine and neuter. This finding is also consistent with the previous studies which found that DLD children are generally less accurate than TLD peers, even though these differences are not significant (Rakhlin et al., 2014). Furthermore, all three groups use masculine similarly. However, with masculine being considered default gender in Russian, target-like performance in this condition does not allow us to differentiate between actual sensitivity to gender cues and a defaulting strategy. Regarding differences within groups, all children showed higher accuracy rates with masculine gender. For DLD children, neuter gender seems to be the most difficult, as argued in Tribushinina & Dubinkina

(2012) and Tribushinina et al. (2018). In fact, our analysis found significant differences between neuter and masculine nouns within the DLD group but no differences between feminine and masculine or feminine and neuter genders. TLD Russian-speaking groups seem to use masculine gender more accurately than feminine and neuter. However, neuter and feminine are assigned similarly by these groups.

		Masculine	Feminine	Neuter
Spanish group	DLD	115 / 144 (79.9%)	66 / 144 (45.8%)	-
	TLD younger	268 / 288 (93%)	178 / 288 (61.8%)	-
	TLD older	278 / 288 (96.5%)	189 / 288 (65.6%)	-
Russian group	DLD	162 / 210 (77.1%)	111 / 210 (52.9%)	78 / 165 (47.3%)
	TLD younger	238 / 266 (89.5%)	170 / 266 (63.9%)	131 / 209 (62.6%)
	TLD older	214 / 238 (89.9%)	170 / 238 (71.4%)	135 / 187 (72.2%)

Table 54. Total number of correct answers per gender in all groups of participants (percentages are indicated in parentheses)

Our analysis also revealed qualitative differences in answers of DLD and TLD participants. Omissions and substitutions of determiner were identified in DLD Spanish group supporting the findings from previous research (Bedore & Leonard, 2001; Botting & Conti-Ramsden, 2001; Jackson-Maldonado & Maldonado, 2017; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001). It was observed that Spanish-speaking DLD children tend to adapt noun's ending to a more phonologically salient item. For example, feminine pseudonouns (e.g., *la_(F) talán*) are changed to have -a ending (e.g., *la_(F) talana_{F)}*). This type of errors was previously reported for younger TLD children. The child in Hernández Pina's (1984) study produced these utterances (e.g., **tierra azula* instead of *tierra azul* 'blue ground' and **mota rota* instead of *moto rota* 'broken bike') around 22-25 months of age. In Russian, similar uses were identified, for example, *belyj_(M) orik_{M)}* instead of *beloje_(N) ori*. This type of overmarking error was reported by Gvozdev (1961) for a child aged 2;4. Furthermore, problems with nonce-words repetition were also found in both Spanish and Russian DLD groups supporting the idea of limitations in working memory (Gathercole & Baddeley, 1990; Bishop et al., 1996).

4.2 Are TLD and DLD children sensitive to gender cues?

The second research question was focused on the linguistic and extralinguistic cues embedded in pseudonouns or noun phrases. Specifically, we aimed to answer whether children were sensitive to gender cues availability and their combinations. To answer this question, we have counted correct answers by all groups of children in each condition (one cue available, two matching cues and two mismatching cues). The descriptive results are summarized in Table 55 for Spanish group and Table 56 for Russian group.

As for the Spanish group, differences were found between groups of the participants in all conditions of masculine gender. Specifically, DLD children used masculine items with one cue available and with two mismatching cues significantly less precise than both TLD groups. However, as for the masculine items with two matching cues, the differences were only found between DLD and TLD older groups, suggesting that in this case DLD children behave similarly to TLD younger peers.

Regarding children's sensitivity to masculine gender cues, TLD younger group used items with different cues in a similar manner. That is, Spanish-speaking children aged 3;5-5;5 are equally sensitive to masculine cues, regardless of their combination or mismatch with feminine cues. TLD older group used masculine items more accurately when they were provided with two matching cues in comparison with two mismatching cues. Similarly, older Spanish-speaking typically developing children used masculine items with one cue available better than items with two mismatching cues. This result suggests that when Spanish children aged 5;7-7;3 are given an item with two mismatching cues (e.g., *una zizo*), they seem to doubt what gender they should choose for this pseudonoun. Referring to the DLD group, children used masculine items significantly better when they were provided with two matching cues in comparison with one cue available. This result is consistent with Arias-Trejo et al. (2013) who argued that children obtain better results in gender assignment and agreement task when they are given more gender cues. Furthermore, this finding does not coincide with what was found by Perona Jara (2015). She claimed that DLD children assign gender and establish gender agreement better when they only have one syntactic cue available, since the use of several cues is affected by the processing limitations present in DLD children (Gathercole & Baddeley, 1990; Kail & Müller, 2006; Leonard, 2014).

In case of feminine cues, group differences were found in the use of feminine items with two matching cues and two mismatching cues. Specifically, in case of two

matching cues, DLD children differed from both TLD groups. Nevertheless, in case of two mismatching cues, these differences were only found between DLD and TLD older group, suggesting that DLD children are at the same developmental stage as TLD younger group. As for children's sensitivity to gender cues, our results support the idea that TLD children use feminine gender more precisely when they are provided with two matching cues (e.g., the determiner and the ending) in comparison with those items with only one feminine cue available or with a mismatch of cues. DLD children, in turn, did not show differences in the use of feminine gender, regardless of the availability and combination of different cues.

	1 cue available		2 matching cues		2 mismatching cues	
	M	F	M	F	M	F
DLD	28 / 36 (77.8%)	16 / 36 (44.4%)	32 / 36 (88.9%)	18 / 36 (50%)	55 / 72 (76.4%)	32 / 72 (44.5%)
TLD younger	68 / 72 (94.4%)	37 / 72 (51.4%)	70 / 72 (97.2%)	55 / 72 (76.4%)	130 / 144 (90.3%)	86 / 144 (59.5%)
TLD older	72 / 72 (100%)	36 / 72 (50%)	72 / 72 (100%)	62 / 72 (86.1%)	134 / 144 (93%)	91 / 144 (63.2%)

Table 55. Total number of correct answers in each gender per condition in Spanish group (percentages are indicated in parenthesis)

Regarding Russian-speaking group, in case of masculine items with different gender cues, our analysis has found group differences in items with two matching cues and two mismatching cues. Specifically, in two matching masculine cues condition DLD children differed significantly from TLD older group, and in two mismatching cues condition the differences were found between DLD group and TLD younger group. Furthermore, no differences were observed in the use of items with only one cue available suggesting that all three groups behave similarly. As for the sensitivity to masculine cues, we have found that DLD and TLD older groups use more precisely masculine items with one cue and items with two matching cues in comparison with items with two mismatching cues. As for the TLD younger group, they only use more accurately items with two matching cues compared to those with two mismatching cues. The fact that all group of children show lower accuracy rates with items where were a conflict of gender cues suggests that children doubt the grammatical gender of such nouns and, therefore, are sensitive to the cues.

Referring to the feminine cues, group differences were observed in accuracy rates for items with two matching cues and two mismatching cues. In the first case, DLD children differed significantly from both TLD groups, whereas in the second case these

differences were only found between DLD and TLD older group, pointing that TLD younger and DLD groups use feminine items with two mismatching cues in a similar manner. As for children's sensitivity to feminine cues, all three groups of children assign gender more accurately when they have two matching cues (e.g., *belaja_(F)ikta_F*) compared to items with only one cue (e.g., *zana_F*) or with two mismatching cues (e.g., *belaja_(N)junat_M*). This finding supports the idea that several congruent cues help children in assigning grammatical gender with more accuracy.

Finally, regarding neuter cues, significant differences between groups were found only in items with two mismatching cues. Specifically, DLD children were significantly less precise than TLD older group. That is, when TLD older group have to assign gender to a nonce word such as *belyj_(M)sabalom*, they are more inclined to assign neuter to it, showing sensitivity to provided cues, whereas DLD children tend to choose masculine or feminine gender for such item. This finding also argue that Russian-speaking children use similarly items with one neuter cue or with two matching neuter cues, regardless of their diagnosis and age.

With respect to the sensitivity to neuter cues, our analysis showed that all group of children use neuter gender more accurately when they are provided with two matching cues compared to items with two mismatching cues. Although no significant differences were obtained between items with one neuter cue and two matching cues, we observe a positive tendency to assign neuter more accurately to items with two matching cues.

	1 cue available			2 matching cues			2 mismatching cues		
	M	F	N	M	F	N	M	F	N
DLD	39 / 45 (86.7%)	22 / 45 (48.9%)	15 / 30 (50%)	40 / 45 (88.9%)	33 / 45 (73.3%)	11 / 15 (73.3%)	83 / 120 (69.2%)	56 / 120 (46.6%)	52 / 120 (43.3%)
TLD young	52 / 57 (91.2%)	34 / 57 (56.6%)	25 / 36 (65.7%)	56 / 57 (98.2%)	53 / 56 (93%)	16 / 19 (84.2%)	130 / 152 (85.5%)	83 / 152 (54.6%)	90 / 152 (59.2%)
TLD older	49 / 51 (96.1%)	29 / 51 (56.9%)	24 / 34 (79.6%)	51 / 51 (100%)	49 / 51 (96.1%)	15 / 17 (88.2%)	114 / 136 (83.8%)	92 / 136 (67.7%)	96 / 136 (70.6%)

Table 56. Total number of correct answers in each gender per condition in Russian groups (percentages are indicated in parentheses)

4.3 Is grammatical gender acquired similarly in Spanish and Russian?

The third research question we aimed to answer was whether there were differences in the gender acquisition process in Spanish and Russian. One of the factors we were taking into account is the degree of transparency of each language.

Figure 73 presents accuracy rates obtained by all groups of participants in each gender. In summary, based on our findings, the general pattern of gender acquisition is similar in Spanish and in Russian. As argued by Velnič (2020), although both languages are considered transparent, the mastery of this grammatical feature does not proceed at an equal pace. Regarding TLD children, differences were found only in the use of masculine gender by TLD older groups, but not in the use of feminine gender. This result may suggest that masculine is acquired faster in Spanish than in Russian. This can be explained by the fact that Russian children have to use a more extensive gender system (three genders) and it is less transparent. Furthermore, there is some evidence that Spanish-speaking children use masculine by default, that is, this may have influenced the results of the task (Pérez-Pereira, 1991; Pérez-Tattam et al., 2019). Our results showed no differences between DLD Spanish and Russian children in what refers to the use of masculine or feminine gender. However, there was some effect of two feminine matching cues for the DLD Russian group. This might be taken as evidence that DLD Russian children are more sensitive to feminine cues.

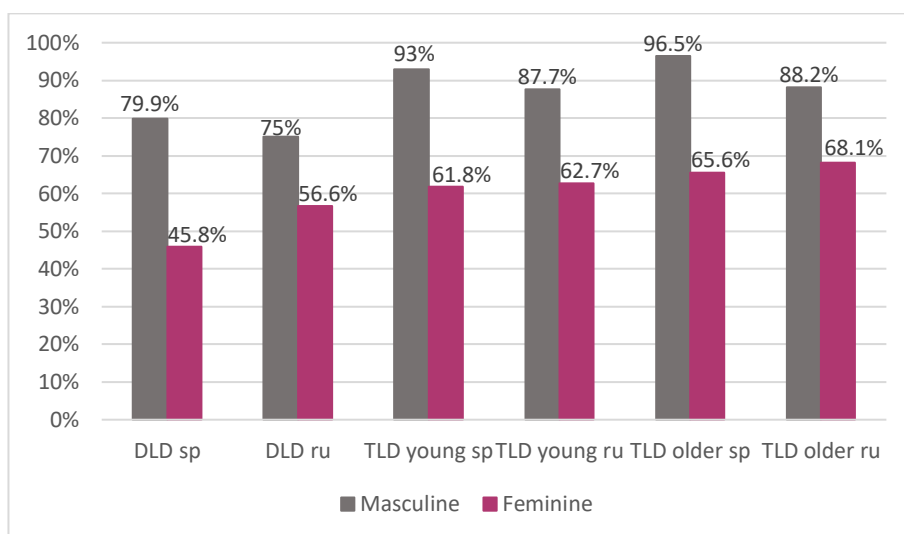


Figure 73. Accuracy rates per gender in each group of participants

4.4 DLD diagnosis and native language: which is a better predictor?

The fourth research question aimed to explore which variable (the DLD diagnosis or the native language) is the most reliable in predicting children's performance in grammatical gender task. As expected, the best predictor of the total number of correct answers in grammatical gender task is the diagnosis. It explains between 7,2% (in

feminine) and 38% (total number of correct responses) of the variance in our data. Nevertheless, the analysis also showed that in case of masculine gender the diagnosis of DLD explains 21% of the variance, but if native language is considered, this number increases to 26%.

Therefore, the total number of correct answers in grammatical gender task can be predicted from the diagnosis of DLD. Although to less extent, this number can also be predicted in feminine gender. Correct responses in masculine gender are predictable from both the DLD diagnosis and the native language.

5. Conclusion remarks and future directions

This PhD thesis was aimed to explore how Spanish and Russian-speaking children diagnosed with DLD acquire grammatical gender in their native language and whether they differ from typically developing peers. All in all, we can conclude that the data obtained in this research and its analysis have confirmed our general hypothesis, that is, children with DLD present significant delay in gender assignment and agreement tasks in comparison with typically developing children, regardless of their first language.

This section aims to complete this research offering an overview of its contribution to the field of first language acquisition and its possible clinical implementation. We also discuss some limitations of this study and propose ideas for the future research.

5.1 Contribution of the research

Regarding the theoretical contribution to the field of first language acquisition, this PhD thesis provides an exhaustive literature review on grammatical gender acquisition from a crosslinguistic perspective. We have explored how gender is processed and acquired by children who learn different languages: French, Portuguese, Dutch, German, etc. Furthermore, an analytical review of all currently available studies on grammatical gender acquisition in Spanish and Russian focused on DLD and TLD children has been carried out (Chapter III). We have also provided an overview of different issues related to the Developmental Language Disorder (Chapter II).

As for the empirical part, the original contribution of this PhD thesis is that it is the first crosslinguistic study which has compared DLD children acquiring two

typologically different languages, i.e., Spanish and Russian. In fact, these are two languages that are still understudied as for grammatical gender acquisition and processing, although more studies focused on them are currently being carried out. Similarly, DLD and gender acquisition under this condition is insufficiently studied.

It is also worth mentioning that the results and conclusions of the present research can be applied in the clinical practice. From this perspective, speech and language pathologists have been developing different treatment methods focusing on general speech stimulation and on specific stimulation of various language components. These intervention techniques are usually adapted to the patients and their characteristics, since there is no universal treatment programme that works for all DLD children. The majority of the published and available intervention tools and techniques have been developed for the English language (Perona Jara, 2015). However, recall that DLD and its characteristics correlate with the language being learnt by a child (Leonard, 2014b). Therefore, some intervention methods created for English-speaking population cannot be directly used on speakers of a typologically different language, such as Spanish or Russian. According to Perona Jara (2015), in Spanish there is no specific tool to work grammatical gender assignment and agreement with DLD children. In fact, in her PhD thesis she has found difficulties with these grammatical features and has proposed an intervention tool to treat them.

In the present study we have also found that grammatical gender assignment and agreement cause difficulties for DLD Spanish and Russian-speaking children. Thus, problems related to gender agreement may be considered as a clinical marker of DLD in some languages if our results are confirmed by the future research. However, having completed this study alongside with the results from previous research, we can argue that there is a need for a specific tool to work and reinforce knowledge of grammatical gender assignment and agreement among DLD children. As claimed by Rakhlin et al. (2014), DLD children seem to have implicit knowledge of gender but fail to use at the explicit level exhibiting problems in production tasks.

5.2 Limitations of the study

Despite the relevance of the results obtained in the present PhD thesis, the conclusion drawn from these results should be considered cautiously due to several limitations. To begin with, we have to mention a limited number of participants,

especially in the DLD Spanish-speaking group. Generally speaking, data collection was a challenging task, since linguistic profiles of DLD children whose families wished to participate were quite different. That is, we did not include in the study children who had majorly pragmatic difficulties and not grammatical deficit. The pandemic caused by COVID-19 also intervened in data collection process which was programmed to be completed during 2020.

We are also aware of some methodological shortcomings of this research. Among them, the absence of a standardized test to assess receptive vocabulary in Russian, which led us to use an adaptation. Regarding the grammatical gender test, the elicitation proceeded mainly in the nominative case. Therefore, the acquisition of the entire gender system that includes nouns ending variation depending on the case has not been explored.

5.3 Future directions

Although the present research has shed some light on the acquisition process by Spanish and Russian-speaking children with DLD, there are a lot of issues to be explored by the future works. In what follows, we will outline some ideas for the future investigations.

Firstly, there is still lack of information on when exactly Spanish-speaking children incorporate semantic information in the process of gender assignment. As it has been observed in previous research (Pérez-Pereira, 1991; Pérez-Tattam et al., 2019) and in the present study, children do not pay attention to this cue. One possible explanation of these results is the fact that all these studies worked with fantasy creatures and not with actual people. These fantasy creatures may remind children of some animals whose gender is frequently unspecified and is considered epicene. In Russian, in a series of experimental tasks in which pictures of people were used, semantic cue was reported to be used by typically developing children from early on (Rodina, 2008; Rodina & Westergaard, 2012).

Secondly, one of the relevant questions that has to be tested in future studies is how grammatical gender is processed by children, and especially by DLD children. There are some studies carried out with Spanish-speaking typically developing children (Arias-Trejo y Alva, 2012; Arias-Trejo et al., 2013; Lew-Williams and Fernald, 2007) which have shown that children start processing grammatical gender from early on. In Russian, although the study by Rakhlin et al. (2014) provided some interesting insights on

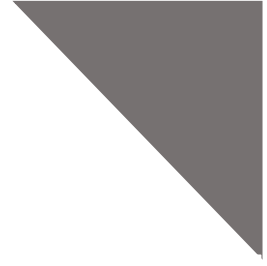
grammatical gender processing by DLD children³⁶, it is important to test younger population, for example, 4- to 5-year-old. Early processing of common gender nouns (e.g., *astronauta* ‘astronaut’ or *cantante* ‘singer’) is also a research topic to be considered.

Thirdly, regarding gender acquisition in Developmental Language Disorder, there are several issues that future research should take into account. For instance, the developmental course of gender acquisition. That is, when exactly DLD children establish masculine-feminine distinction (both in Russian and Spanish) and when they start to acquire neuter gender (only in Russian). All current studies focus on specific age groups which are not numerous (normally two or three), so it would be beneficial to conduct longitudinal research in order to observe the development of grammatical gender system throughout several years.

Another line of research that is currently increasing are the studies with bilingual population. In this PhD thesis we have already mentioned works by Mitrofanova et al. (2018) and Rodina and Westergaard (2015) that focused on Norwegian-Russian bilingual children. We have also referred to the study by Tribushinina et al. (2018) who have investigated Dutch-Russian bilinguals in comparison with DLD Russian monolinguals. Meir and Armon-Lotem (2017) explored Hebrew-Russian bilinguals diagnosed with DLD. Nevertheless, to our knowledge, there are no available studies on Spanish-Russian bilinguals or on Spanish-Russian bilingual children diagnosed with DLD.

We would like to conclude this PhD thesis highlighting one more time the importance of psycholinguistic research of child language and of developmental speech and language disorders. The acquisition of grammatical gender in Spanish and Russian by children with DLD is a fruitful area of research with implications for a number of important issues. It is our hope that this study will be useful for clinical practice and will offer inspiration for further research on the acquisition of gender in Spanish, Russian and other languages. In this case, all the work was worth it.

³⁶ Recall that in this study children were aged from 7 to 15.



Referencias



Referencias

- Acuña, X. y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, 10, 33-56.
- Agudo, G. (1988). Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 73-96.
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., Esteller-Cano, À. y Pérez-Castelló, J.A. (2019a). Del trastorn específic del llenguatge (TEL) al trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL): un canvi de concepció sobre els trastorns del llenguatge. *Llengua, societat i comunicació*, 17, 70-85.
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sanchez-Azanza, V.A. y Adrover-Roig, D. (2019b). Academic outcomes in bilingual children with Developmental Language Disorder: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10: 531. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00531>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L. y Sanchez-Azanza, V.A. (2020). Speech profiles of Spanish-Catalan children with Developmental Language Disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 34(1-2), 110-130. <https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1619096>
- Aguilar-Mediavilla, E., Sanz-Torrent, M. y Serra-Raventós, M. (2002). A comparative study of the phonology of pre-school children with Specific Language Impairment (SLI), language delay (LD) and normal acquisition. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 16(8), 573-596. <https://doi.org/10.1080/02699200210148394>
- Aguilar-Mediavilla, E., Sanz-Torrent, M. y Serra-Raventós, M. (2007). Influence of phonology on morpho-syntax in Romance languages in children with Specific Language Impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(3), 325-347. <https://doi.org/10.1080/13682820600881527>
- Aikhenvald, A. (2016). *How Gender Shapes the World*. Oxford University Press.
- Akhutina, T., Kurgansky, A., Kurganskaya, M., Polinsky, M., Polonskaya, N., Larina, O., Bates, E. y Appelbaum, M. (2001). Processing of grammatical gender in normal and aphasic speakers of Russian. *Cortex*, 37(3), 295-326. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70576-8](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70576-8)

- Akhutina, T., Kurgansky, A., Polinsky, M. y Bates, E. (1999). Processing of Grammatical Gender in a Three-Gender System: Experimental Evidence from Russian. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 695-713. <https://doi.org/10.1023/A:1023225129058>
- Alencar de Resende, N.C., Borges Mota, M. y Seuren, P. (2018). The processing of grammatical gender agreement in Brazilian Portuguese: ERP evidence in favor of a single route. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(1), 181-198. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9598-z>
- Alt, M. y Plante, E. (2006). Factors that influence lexical and semantic fast mapping of young children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(5), 941-954. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/068\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/068))
- Alt, M., Plante, E. y Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping: performance of preschoolers with Specific Language Impairment versus preschoolers with normal language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 407-420. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/033\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/033))
- Alvarado, H. y Pérez-Castelló, J.A. (2018). Definición y clasificación de los trastornos específicos de aprendizaje. En E. Aguilar-Mediavilla y A. Igualada (Eds.), *Dificultades del habla, el lenguaje y la comunicación en los trastornos del neurodesarrollo. Vol. III. Factores de riesgo y dificultades comórbidas* (pp. 125-182). UOC.
- American Psychiatric Association (APA) (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Ed.)*.
- American Psychiatric Association (APA) (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th Ed.)*.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2011). *DSM-5 Development ASHA Comments*. <http://www.asha.org/uploadedFiles/June-2011-DSM-V-Development-Comments.pdf>
- Anderson, J.M. (1961). The morphophonemics of gender in Spanish nouns. *Lingua*, 10, 285-296.
- Anderson, R.T. y Lockowitz, A. (2009). How do children ascribe gender to nouns? A study of Spanish-speaking children with and without Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23(7), 489-506. <https://doi.org/10.1080/02699200902844818>

- Anderson, R.T. y Souto, S.M. (2005). The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 624-647. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050332>
- Anthony, J.L. y Francis, D.J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Aram, D.M., Morris, R. y Hall, N.E. (1993). Clinical and research congruence in identifying children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 580-591. <https://doi.org/10.1044/jshr.3603.580>
- Aram, D.M. y Nation, J.E. (1975). Patterns of language behavior in children with developmental language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 18(2), 229-241. <https://doi.org/10.1044/jshr.1802.229>
- Arias-Trejo, N. y Alva-Canto, E.A. (2012). Early Spanish grammatical gender bootstrapping: Leaning nouns through adjectives. *Developmental Psychology*, 49(7), 1-7. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0029621>
- Arias-Trejo, N., Falcón, A. y Alva-Canto, E.A. (2013). The gender puzzle: toddlers' use of articles to access noun information. *Psicológica*, 34, 1-23.
- Archibald, L.M., Cardy, J. O., Joannis, M.F., y Ansari, D. (2013). Language, reading, and math learning profiles in an epidemiological sample of school age children. *PloS ONE*, 8(10), e77463. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0077463>
- Archibald, L. M., y Gathercole, S. E. (2006). Prevalence of SLI in language resource units. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2006.00054.x>
- Aronoff, M. y Fudeman, K. (2005). *What is morphology?* Malden, Mass.: Blackwell.
- Asikainen, M. (2005). *Diagnosing Specific Language Impairment* [Tesis doctoral, Tampere University]. Repositorio Trepo <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67552>
- Auza, A. y Morgan, G. (2013). Uso de preposiciones en el recuento de una historia. Comparación de niños hispanohablantes con y sin trastorno del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 35-49. <https://doi.org/10.1174/021037013804826573>
- Babyonyshev, M., Hart, L., Reich, J., Kuznetsova, J., Rissman, R. y Grigorenko, E.L. *Otsenka razvitiya russkogo jazyka* [Evaluación del desarrollo de la lengua rusa] [no publicado].

- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Baddeley A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)
- Baddeley, A., y Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Badecker, W., Miozzo, M. y Zanuttini, R. (1995). The two-stage model of lexical retrieval: Evidence from a case of anomia with selective preservation of grammatical gender. *Cognition*, 57, 193-216. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(95\)00663-J](https://doi.org/10.1016/0010-0277(95)00663-J)
- Barrett, M. (1995). Early lexical development. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language* (pp. 362-391). Blackwell.
- Bates, E., Bretherton, I., y Snyder, L.S. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms* (Vol. 20). Cambridge University Press.
- Bates, E., Camaioni, L. y Volterra, V. (1976). Sensorimotor performatives. En E. Bates (Ed.), *Language and context: The acquisition of pragmatics* (pp. 49-71). Academic Press.
- Bates, E., Dale, P. y Thal, D. (1995a). Individual differences and their implications for theories of language development. En P. Flechter y B. MacWhinney (Eds.). *The handbook of language* (pp. 96-151). Blackwell.
- Bates, E.A. y Devescovi, A. (1989). Crosslinguistic studies of sentence production. En B. MacWhinney y E.A. Bates (Eds.), *The crosslinguistics study of sentence processing* (pp. 225-253). Cambridge: Cambridge University Press
- Bates, E., Devescovi, A., Hernandez, A. y Pizzaniglio, L. (1996). Gender priming in Italian. *Perception and Psychophysics*, 58, 992-1004. <https://doi.org/10.3758/BF03206827>
- Bates, E., Devescovi, A., Pizzamiglio, L., D'Amico, S. y Hernandes, A. (1995b). Gender and lexical access in Italian. *Perception and Psychophysics*, 57, 847-862. <https://doi.org/10.3758/BF03206800>
- Bedore, L.M. y Leonard, L.B. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech*,

- Language, and Hearing Research*, 44(4), 905-924. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/072\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/072))
- Bedore, L.M., y Leonard, L.B. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26(2), 195-225. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050149>
- Bedore, L.M., y Peña, E.D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.2167/beb392.0>
- Beers, M. (1992). Phonological processes in Dutch language impaired children. *Scandinavian Journal of Logopedics and Phoniatics*, 17(1), 9-16. <https://doi.org/10.3109/14015439209099176>
- Befi-Lopes, D.M., Rodrigues, A. y Rocha, L.C. (2004). Habilidades lingüístico-pragmáticas em crianças normais e com alterações de desenvolvimento de linguagem. *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*, 16(1), 57-66.
- Beitchman, J.H., Nair, R., Clegg, M., Ferguson, B. y Patel, P.G. (1986). Prevalence of psychiatric disorders in children with speech and language disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(4), 528-535. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(10\)60013-1](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(10)60013-1)
- Benasich, A.A., y Tallal, P. (2002). Infant discrimination of rapid auditory cues predicts later language impairment. *Behavioural Brain Research*, 136(1), 31-49. [https://doi.org/10.1016/s0166-4328\(02\)00098-0](https://doi.org/10.1016/s0166-4328(02)00098-0)
- Bergen, J.J. (1978). One rule for the Spanish subjunctive. *Hispania*, 61(2), 218-234.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1978). An experimental study of children's ideas about language. En A. Sinclair, R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 55-64). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bishop, D.V.M. (1979). Comprehension in developmental language disorders. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 21(2), 225-238. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1979.tb01605.x>
- Bishop, D.V.M. (1983). *Test for reception of grammar*. Chapel Press.

- Bishop, D.V.M. (1992). The underlying nature of Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(1), 3-66. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00858.x>
- Bishop, D.V.M. (1994). Grammatical errors in Specific Language Impairment: Competence or performance limitations? *Applied Psycholinguistics*, 15(4), 507-550. <https://doi.org/10.1017/S0142716400006895>
- Bishop, D.V.M. (1997a). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Psychology Press.
- Bishop, D.V.M. (1997b). Pre- and perinatal hazards and family background in children with Specific Language Impairments: A study of twins. *Brain and Language*, 56(1), 1-26. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1729>
- Bishop, D.V.M. (2000). Pragmatic language impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? En D.V.M. Bishop y L.B. Leonard (Eds.), *Speech and Language Impairments in Children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 99-113). Psychology Press.
- Bishop, D.V.M. (2001). Genetic and environmental risks for Specific Language Impairment in children. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 56(1407), 369-380. <https://doi.org/10.1098/rstb.2000.0770>
- Bishop, D.V.M. (2002). The role of genes in the etiology of Specific Language Impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35(4), 311-328. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(02\)00087-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(02)00087-4)
- Bishop, D.V.M. (2004). Specific language impairment: diagnostic dilemmas. En L.T. Verhoeven y H. Balkom (Eds.), *Classification of Developmental Language Disorders: Theoretical Issues and Clinical Implications* (pp. 309-326). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bishop, D.V.M. (2006). What causes Specific Language Impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217-221.
- Bishop, D.V.M. (2009). Genes, cognition, and communication: Insights from neurodevelopmental disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04419.x>
- Bishop, D.V.M. (2014). Problems with tense marking in children with Specific Language Impairment: not how but when. *Philosophical Transactions of the Royal Society*

- of London. Series B, Biological Sciences*, 369(1634): 20120401.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0401>
- Bishop, D.V.M. y Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between Specific Language Impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x>
- Bishop, D.V.M., Bishop, S. J., Bright, P., James, C., Delaney, T. y Tallal, P. (1999). Different origin of auditory and phonological processing problems in children with language impairment: Evidence from a twin study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(1), 155-168.
<https://doi.org/10.1044/jslhr.4201.155>
- Bishop, D.V.M., Bright, P., James, C., Bishop, S.J. y Van der Lely H.K.J. (2000a), Grammatical SLI: A distinct subtype of developmental language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 159-181.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400002010>
- Bishop, D.V.M., Chan, J., Adams, C., Harley, J. y Weir, F. (2000b). Conversational responsiveness in SLI. Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Journal of Psychopathology*, 12(2), 177-199.
<https://doi.org/10.1017/s0954579400002042>
- Bishop, D.V.M. y Hsu, H.J. (2015). The declarative system in children with Specific Language Impairment: A comparison of meaningful and meaningless auditory-visual paired associate learning, *BMC Psychology*, 3, 3-12.
<https://doi.org/10.1186/s40359-015-0062-7>
- Bishop, D.V.M., North, T. y Donlan, C. (1995). Genetic basis of Specific Language Impairment: Evidence from a twin study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37(1), 56-71. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1995.tb11932.x>
- Bishop, D.V.M., North, T. y Donlan, C. (1996). Nonword repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: Evidence from a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4), 391-403.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01420.x>
- Bishop, D.V.M., y Scerif, G. (2011). Klinefelter syndrome as a window on the aetiology of language and communication impairments in children: the neuroligin-neurexin hypothesis. *Acta Paediatrica*, 100(6), 903-907. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2011.02150.x>

- Bishop, D.V.M. y Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and Specific Language Impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T. y Phase 2 of CATALISE (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. 1. Identifying language impairments in children. *PloS ONE*, 11(7), 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066>
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T. y Phase 2 of CATALISE (2017). A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Björnsdóttir, S.M. (2021). Productivity and the acquisition of gender. *Journal of Child Language*, 1-26. <https://doi.org/10.1017/s0305000920000732>
- Blank, M. y Franklin, C. (1980). Dialogue with preschoolers: A cognitively-based system of assessment. *Applied Psycholinguistics*, 1(2), 127-150. <https://doi.org/10.1017/S0142716400000801>
- Bloom, L. (1973). *One word at a time: The use of singles word utterances before syntax*. Mouton.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley.
- Blom, E., Polisenska, D. y Weerman, F. (2008). Articles, adjectives and age of onset: The acquisition of Dutch grammatical gender. *Second Language Research*, 24(3), 297-331. <https://doi.org/10.1177%2F0267658308090183>
- Bobb, S.C. y Mani, N. (2013). Categorizing with gender: does implicit grammatical gender affect semantic processing in 24-month-old toddlers? *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(2), 297-308. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.02.006>
- Boloh, Y. e Ibernou, L. (2010). Gender attribution and gender agreement in 4- to 10-year-old French children. *Cognitive Development*, 25(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.09.011>
- Bortolini, U., Arfé, B., Caselli, C. M., Degasperis, L., Deevy, P. y Leonard, L.B. (2006). Clinical markers for Specific Language Impairment in Italian: the contribution of clitics and non-word repetition. *International Journal of Language &*

- Communication Disorders*, 41(6), 695-712.
<https://doi.org/10.1080/13682820600570831>
- Bortolini, U. y Leonard, L.B. (2000). Phonology and children with Specific Language Impairment: Status of structural constraints in two languages. *Journal of Communication Disorders*, 33(2), 131-150. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(99\)00028-3](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(99)00028-3)
- Bosch, L. (1984). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. En M. Siguán (Ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil* (pp. 33-58). Pirámide.
- Bosch-Galcerán, L., Agut Quijano, Th., y Busquets Ferrer, L. (2018). Prematuridad y dificultades del lenguaje. En E. Aguilar-Mediavilla y A. Igualada (Eds.), *Dificultades del habla, el lenguaje y la comunicación en los trastornos del neurodesarrollo. Vol. III. Factores de riesgo y dificultades comórbidas* (pp. 23-70). UOC.
- Bosch, L. y Serra, M. (1997). Grammatical morphology deficits of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Amsterdam Series in Child Language Development*, 6(69), 33-45. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/072\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/072))
- Bottari, P., Cipriani, P. y Chilosi, A. M. (1993). Protosyntactic devices in the acquisition of Italian free morphology. *Language Acquisition*, 3(4), 327-369. https://doi.org/10.1207/s15327817la0304_1
- Bottari, P., Cipriana, P., Chilosi, A.M. y Pfanner, L. (1998). The determiner system in a group of Italian children with SLI. *Language Acquisition*, 7(2-4), 285-316. https://doi.org/10.1207/s15327817la0702-4_7
- Botting, N. y Conti-Ramsden, G. (2001). Non-word repetition and language development in children with Specific Language Impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(4), 515-524. <https://doi.org/10.1080/13682820110074971>
- Botting, N., Crutchley, A. y Conti-Ramsden, G. (1998). Educational transitions of 7-year-old children with SLI in language units: a longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 33(2), 177-197. <https://doi.org/10.1080/136828298247820>
- Bowers, J.M., Perez-Pouchoulen, M., Edwards, N.S., y McCarthy, M.M. (2013). Foxp2 mediates sex differences in ultrasonic vocalization by rat pups and directs order

- of maternal retrieval. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 33(8), 3276-3283.
<https://doi.org/10.1523/jneurosci.0425-12.2013>
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1983). The acquisition of pragmatic commitments. En R. Golinkoff (Ed.), *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication* (pp. 26-42). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Buil Legaz, L. (2016). *La evolución de las dificultades de lectura en los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje* [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/4353>
- Buil-Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E. y Rodríguez-Ferreiro, J. (2015). Reading skills in young adolescents with a history of Specific Language Impairment: The role of early semantic capacity. *Journal of Communication Disorders*, 58, 14-20.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.08.001>
- Buil Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E. y Rodríguez-Ferreiro, J. (2016). Oral morphosyntactic competence as a predictor of reading comprehension in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(4), 473-477. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12217>
- Bull, W. (1965). *Spanish for Teachers: Applied Linguistics*. New York: Ronald.
- Caffarra, S. y Barber, H. (2015). Does the ending matter? The role of gender-to-ending consistency in sentence reading. *Brain Research*, 1605, 83-92.
<https://doi.org/10.1016/j.brainres.2015.02.018>
- Caffarra, S., Janssen, N. y Barber, H.A. (2014). Two sides of gender: ERP evidence for the presence during gender agreement processing. *Neuropsychologia*, 63, 124-134.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.08.016>
- Caffarra, S., Siyanova-Chanturia, A., Pesciarelli, F., Vespignani, F., y Cacciari, C. (2015). Is the noun ending a cue to grammatical gender processing? An ERP study on sentences in Italian. *Psychophysiology*, 52(8), 1019-1030.
<https://doi.org/10.1111/psyp.12429>
- Catts, H.W. (1996). Defining dyslexia as a Developmental Language Disorder: An expanded view. *Topics in Language Disorders*, 16(2), 14-29.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00011363-199602000-00004>

- Catts, H., Fey, M., Tomblin, J.B., y Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Ceitlin, S.N. (2005). Kategorija roda v detskoj reči [La categoría del género grammatical en el habla infantil]. En A.V. Bondarko (Ed.), *Problemy funkcional'noj grammatiki: Polevye struktury* [Cuestiones de la gramática funcional: estructuras del campo] (pp. 346-375). Nauka.
- Ceitlin, S.N. (2009). *Ocherki po slovoobrazovaniju i formoobrazovaniju v detskoj rechi* [Notes on formation of words and forms in child speech]. Znak.
- Cervera, J.F. e Ygual, A. (2003). Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Neurología*, 36(1), 39-53. <https://doi.org/10.33588/rn.36S1.2003026>
- Chilosi, A.M., Pfanner, L., Pecini, C., Salvadorini, R., Casalini, C., Brizzolara, D. y Cipriani, P. (2019). Which linguistic measures distinguish transient from persistent language problems in Late Talkers from 2 to 4 years? A study on Italian speaking children. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.03.005>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. MIT Press.
- Clahsen, H. (1989). The grammatical characterization of developmental dysphasia, *Linguistics*, 27(5), 897-920. <https://doi.org/10.1515/ling.1989.27.5.897>
- Clahsen, H., Bartke, S., y Göllner, S. (1997). Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics*, 10(2), 151-171. [https://doi.org/10.1016/S0911-6044\(97\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S0911-6044(97)00006-7)
- Clark, E. V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. En T.E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 65-109). Academic Press.
- Clark, E.V. (1985). The acquisition of Romance with a special reference to French. En D.I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (pp. 687-782). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Clark, H. y Clark, E.V (1977). *Psychology of language: An introduction to psycholinguistics*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- Clegg, J.H. (2010). Native Spanish speaker intuition in noun gender assignment. *Language design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 12, 5-18.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. y Rutter, M. (2005). Developmental language disorders. A follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 128-149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x>
- Coën, R. (1886). *Pathologie und Therapie der Sprachnomalien*. Urban & Schwarzenberg.
- Cohen N.J., Barwick, M., Horodezky, N., Vallance, D.D. e Im, N. (1998) Language, achievement, and cognitive processing in psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 865-878. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00387>
- Cohen, M., Campbell, R. y Yaghamai, F. (1989). Neuropathological abnormalities in developmental dysphasia. *Annals of Neurology*, 25(6), 567-570. <https://doi.org/10.1002/ana.410250607>
- Cole, K.N., Dale, P.S., y Mills, P.E. (1990). Defining language delay in young children by cognitive referencing: Are we saying more than we know? *Applied Psycholinguistics*, 11(3), 291-302. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008900>
- Cole, K.N., Dale, P.S. y Mills, P.E. (1992). Stability of the intelligence quotient-language quotient relation: Is discrepancy modeling based on a myth? *American Journal of Mental Retardation*, 97(2), 131-143.
- Cole, K. N., Mills, P. E. y Kelley, D. (1994). Agreement of assessment profiles used in cognitive referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25(1), 25-31. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1044/0161-1461.2501.25>
- Coloma, C.J., Araya, C., Quezada, C., Pavez, M.M. y Maggiolo, M. (2016). Grammaticality and complexity of sentences in monolingual Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 30(9), 649-662. <https://doi.org/10.3109/02699206.2016.1163420>
- Coloma, C.J., De Barbieri, Z. y Alarcón, P. (2010). Desempeño en lectura inicial de escolares con TEL que presentan problemas fonológicos o morfosintácticos. *Sintagma: Revista de Lingüística*, 22, 69-81.
- Conti-Ramsden, G. (2008). *Heterogeneity of Specific Language Impairment in adolescent outcomes*. En C.F. Norbury, J.B. Tomblin y D.V.M. Bishop (Eds.),

- Understanding developmental language disorders: From theory to practice* (pp.115-129). Psychology Press.
- Conti-Ramsden, G. y Botting, N. (1999). Classification of children with Specific Language Impairment: Longitudinal considerations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1195–1204. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4205.1195>
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. y Durkin, K. (2008). Parental perspectives during the transition to adulthood of adolescents with a history of Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(1), 84-96. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/006\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/006))
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. y Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 741-748. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00770>
- Conti-Ramsden, G., Crutchley, A. y Botting, N. (1997). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(4), 765-777. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4004.765>
- Conti-Ramsden, G. y Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychology Review*, 22, 384-401. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9208-z>
- Conti-Ramsden, G. y Durkin, K. (2015). What factors influence language impairment considering resilience as well as risk. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 67(6), 293-299. <https://doi.org/10.1159/000444750>
- Corbett, G.G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, G.G. (2006). *Agreement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, G.G. (2013a). Number of Genders. En M.S. Dryer y M. Haspelmath (Eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <http://wals.info/chapter/30>
- Corbett, G.G. (2013b): “Sex-based and non-sex based gender systems”. En M.S. Dryer y M. Haspelmath (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <http://wals.info/chapter/31>
- Corbett, G.G. (2013c): Systems of gender assignment. En M.S. Dryer y M. Haspelmath (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <http://wals.info/chapter/32>

- Corrêa, L.M.S. (2001). Uma hipótese para a identificação do gênero gramatical com particular referência para o português. *Letras de Hoje*, 36(3), 289-295.
- Corrêa, L.M.S., Augusto, M.R.A. y Castro, A. (2011). Agreement and markedness in the ascription of gender to novel animate nouns by children acquiring. Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, 9/10, 121-142. <http://doi.org/10.5334/jpl.103>
- Corrêa, L.M.S. y Name, M.C.L. (2003). The Processing of Determiner - Noun Agreement and the Identification of the Gender of Nouns in the Early Acquisition of Portuguese, *Journal of Portuguese Linguistics*, 2(1), 19-43. <https://doi.org/10.5334/jpl.34>
- Crago, M., y Allen, S. (1996). Building the case for impairment in linguistic representation. In M. Rice (Ed.), *Toward a genetics of language* (pp. 261-289). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cummings, E.M. y Schatz, J.N. (2012). Family conflict, emotional security, and child development: translating research findings into a prevention program for community families. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 14-27. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0112-0>
- Dahan, D., Swingle, D., Tanenhaus, M. K. y Magnuson, J. S. (2000). Linguistic gender and spoken-word recognition in French. *Journal of Memory and Language*, 42(4), 465-480. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2688>
- Dalby, M. (1977). Aetiological studies in language retarded children. *Neuropaediatric*, 8, 499-500.
- Dale, P.S. (1980). *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*. Trillas.
- Dale, P.S., Price, T.S., Bishop, D.V.M. y Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(3), 544-560. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/044\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/044))
- De Barbieri Ortiz, Z., y Coloma Tirapegui, C. J. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(4), 156-163. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(04\)75798-8](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(04)75798-8)
- DeCasper, A. J. y Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior & Development*, 9(2), 133-150. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(86\)90025-1](https://doi.org/10.1016/0163-6383(86)90025-1)

- De la Mora, J., Paradis, J., Flores, B. y Cantú, M. (2004). *The production of object clitics in Spanish children with and without SLI*. [Póster de congreso]. Symposium for Research on Child Language Disorders, Madison, EE.UU.
- D'Odorico, L., Carubbi, S., Salerni, N. y Calvo, V. (2001). Vocabulary development in Italian children: A longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*, 28(2), 351-372. <https://doi.org/10.1017/S0305000901004676>
- D'Odorico, L. y Fasolo, M. (2007). Nouns and verbs in the vocabulary acquisition of Italian children. *Journal Child Language*, 34(4), 891-907. <https://doi.org/10.1017/s0305000907008240>
- Dollaghan, C. y Campbell, T. (1998). Nonword repetition and child language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41(5), 1136-1146. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4105.1136>
- Dore, J., Franklin, M., Miller, R., y Ramer, A. (1976). Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 3(1), 13-28. <https://doi.org/10.1017/S0305000900001288>
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge University Press.
- Duinmeijer, I. (2017). *Persistent grammatical difficulties in Specific Language Impairment: Deficits in knowledge or in knowledge implementation?* LOT.
- Dunn, L.M. (1965). *Peabody Picture Vocabulary Test*. American Guidance Service.
- Dunn, L.M., Dunn, L.M. y Arribas D. (2006). *PPVT-III Peabody, Test de Vocabulario en Imágenes*. TEA Ediciones.
- Durkin, K., y Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with Specific Language Impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 105-121. <https://doi.org/10.1177/0265659010368750>
- Eddington, D. y Hualde, J.I. (2008). El abundante agua fría: Hermaphroditic Spanish nouns. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 1(1), 5-32. <https://doi.org/10.1515/shll-2008-1004>
- Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P. y Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 303-306. <https://doi.org/10.1126/science.171.3968.303>
- Eisenson, J. (1968). Developmental aphasia: A speculative view with therapeutic implications. *Journal of Speech y Hearing Disorders*, 33(1), 3-13. <https://doi.org/10.1044/jshd.3301.03>

- Ellis, C., Conradie, S., y Huddlestone, K. (2012). The acquisition of grammatical gender in L2 German by learners with Afrikaans, English or Italian as their L1. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 41, 17-27. <https://doi.org/10.5774/41-0-131>
- Ellis Weismer, S. (2007). Typical talkers, later talkers, and children with Specific Language Impairment: A language endowment spectrum? En R. Paul (Ed.), *The influence of developmental perspective on research and practice in communication disorders* (pp. 83-102). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ellis Weismer, S. y L.J. Hesketh (1996). Lexical learning by children with Specific Language Impairment: Effects of linguistic input presented at varying speaking rates. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(1), 177-190. <https://doi.org/10.1044/jshr.3901.177>
- Eng, N., y O'Connor, B. (2000). Acquisition of definite article + noun agreement of Spanish-English bilingual children with Specific Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 114-124. <https://doi.org/10.1177%2F152574010002100205>
- Escandell-Vidal, V. (2018). Reflexiones sobre el género como categoría gramatical. Cambio ecológico y tipología lingüística. En M. Ninova (Ed.), *De lingüística a la semiótica: trayectorias y horizontes del estudio de la comunicación*. Universidad S. Clemente de Ojrid.
- Evans, G.W. (2004). The environment of childhood poverty. *The American Psychologist*, 59(2), 77-92. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.2.77>
- Faust, M., Dimitrovsky, L. y Davidi, S. (1997). Naming difficulties in language-disabled children: preliminary findings with the application of the tip of-the-tongue paradigm. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40(5), 1026-1036. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4005.1026>
- Fazio, B.B. (1996). Mathematical abilities of children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 39(4), 839-849. <https://doi.org/10.1044/jshr.3904.839>
- Fee, E.J. (1995). The phonological system of Specifically Language Impaired population. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 9(3), 189-209. <https://doi.org/10.3109/02699209508985332>
- Fenson, L., Sale, P.S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S. y Reilly, J.S. (1993). *The MacArthur communicative development inventories: User's guide and technical manual*. Singular.

- Ferguson, C. y Farwell, C.B. (1975). Words and sounds in early language acquisition. *Language*, 51, 419-439.
- Ferinu, L., Ahufinger, N., Pacheco-Vera, F., Andreu, L. y Sanz-Torrent, M. (2020). Dificultades morfosintácticas en niños y niñas de 5 a 8 años con trastorno del desarrollo del lenguaje a través de subpruebas del CELF-4. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(1), 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.05.002>
- Fernández López, I. y Cano López, P. (2011). Contribución al estudio del desarrollo fonético-fonológico infantil. Procesos fonológicos comunes en niños castellanohablantes de 2 a 4 años. En M. Fernández Pérez (Ed.), *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*. Arco Libros.
- Fichman, S., Walters, J., Melamed, R. y Altman, C. (2020). Reference to characters in narratives of Russian-Hebrew bilingual and Russian and Hebrew monolingual children with Developmental Language Disorder and typical language development. *First Language*. <https://doi.org/10.1177%2F0142723720962938>
- Fisher, S.E. (2005). Dissection of molecular mechanisms underlying speech and language disorders. *Applied Psycholinguistics*, 26(1), 111-128. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050095>
- Fletcher, P. (1992). Sub-groups in school-age language-impaired children. En P. Fletcher y D. Hall (Eds.), *Specific speech and language disorders in children*, (pp. 152-163). Whurr.
- Fletcher, P., Leonard, L.B., Stokes, S.F. y Wong, A.M.Y. (2005). The expression of aspect in Cantonese-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(3), 621-634. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/043\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/043))
- Flores, M., García-Gómez, P. y Zunzunegui, M.V. (2014). Crisis económica, pobreza e infancia. ¿Qué podemos esperar en el corto y largo plazo para los “niños y niñas de la crisis”? *Informe SESPAS 2014. Gaceta Sanitaria*, 28(1), 132-136. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.02.021>
- Frazier, T.W., Youngstrom, E.A., Speer, L., Embacher, R., Law, P., Constantino, J., Findling, R.L., Hardan, A.Y. y Eng, C. (2012). Validation of proposed DSM-5 criteria for autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(1), 28-40.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.09.021>

- Friedlander, B.Z. (1968). The effect of speaker identity, voice inflection, vocabulary, and message redundancy on infants' selection of vocal reinforcement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 6(3), 443-459. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(68\)90125-2](https://doi.org/10.1016/0022-0965(68)90125-2)
- Friedlander, B.Z. (1970). Receptive language development in infancy: issues and problems. *Merrill-Palmer Quarterly*, 16, 7-51.
- Fujiki, M., Spackman, M.P., Brinton, B. y Hall, A. (2004). The Relationship of Language and Emotion Regulation Skills to Reticence in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(3), 637-646. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)049](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2004)049)
- Galaburda, A.M., Sherman, G.F., Rosen, G.D., Aboitiz, F., y Geschwind, N. (1985). Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology: Official Journal of the American Neurological Association and the Child Neurology Society*, 18(2), 222-233. <https://doi.org/10.1002/ana.410180210>
- Galeote, M.A., Peraita, H. y Méndez, L. (1997). *Programa de intervención en adquisición del léxico en niños de educación infantil*. UNED.
- Gall, F. (1835). *On the functions of the brain and of each of its parts: With observations on the possibility of determining the instincts, propensities, and talents, or the moral and intellectual dispositions of men and animals, by the configuration of the brain and head* (Vol. 1). Marsh, Capen & Lyon.
- Ganger, J. y Brent, M.R. (2004). Reexamining the vocabulary spurt. *Developmental Psychology*, 40(4), 621-632. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.621>
- García, S.G., García, A.J.M., Martínez, H. y García, H. M. (2004). *Construir bien en español: la forma de las palabras*. Universidad de Oviedo.
- Garvey, C. (1984). *Children's talk*. Harvard University Press.
- Gathercole, S.E. y Baddeley, A.D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336-360. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90004-J](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90004-J)
- Gathercole, V.C.M., Thomas, E.M. y Laporte, N. (2001). The acquisition of grammatical gender in Welsh. *Journal of Celtic Language Learning*, 6, 53-87.
- Geschwind, N. y Levitsky, W. (1968). Human brain: left-right asymmetries in temporal speech region. *Science*, 161(3837), 186-187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1126/science.161.3837.186>

- Gesell, A. y Ámatruda, C.S. (1947). *Developmental diagnosis* (2nd ed.). Hoeber.
- Girbau, D. (2017a). Neurocognitive and psycholinguistic profile of Specific Language Impairment: a research study on comorbidity of SLI with/without reading disabilities. En A.A. Benavides y G.R. Schwartz (Eds.), *Language Development and Disorders in Spanish-speaking Children* (pp. 167-188). Springer.
- Girbau, D. (2017b). On-line processing and comprehension of direct object pronoun sentences in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(3), 193-211. <https://doi.org/10.1080/02699206.2016.1224273>
- Gollan, T. y Frost, R. (2001). Two routes to grammatical gender: Evidence from Hebrew. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(6), 627-651. <https://doi.org/10.1023/A:1014235223566>
- González, Ll., Cortés-Sancho, R., Murcia, M., Ballester, F., Rebagliato, M., Rodríguez-Bernal, L. (2020). The role of parental social class, education and unemployment on child cognitive development. *Gaceta Sanitaria*, 34(1), 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.07.014>
- Goorhuis-Brouwer, S. M. y Knijff, W. A. (2002). Efficacy of speech therapy in children with language disorders: Specific Language Impairment compared with language impairment in comorbidity with cognitive delay. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 63(2), 129-136. [https://doi.org/10.1016/s0165-5876\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/s0165-5876(02)00004-6)
- Gopnik, M. (1990a). Feature-blind grammar and dysphasia. *Nature*, 344(715). <https://doi.org/10.1038/344715a0>
- Gopnik, M. (1990b). Feature blindness: A case study. *Language Acquisition*, 1(2), 139-164. https://doi.org/10.1207/s15327817la0102_1
- Gopnik, M. (1994). Impairments of tense in a familial language disorder. *Journal of Neurolinguistics*, 8(2), 109-133. [https://doi.org/10.1016/0911-6044\(94\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0911-6044(94)90020-5)
- Gopnik, M. y Crago, M.B. (1991). Familial aggregation of a Developmental Language Disorder. *Cognition*, 39(1), 1-50. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90058-c](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90058-c)
- Gopnik, A. y Meltzoff, A. N. (1984). Semantic and cognitive development in 15-to 21-month-old children. *Journal of Child Language*, 11(3), 495-513. <https://doi.org/10.1017/s0305000900005912>

- Gopnik, A. y Meltzoff, A. (1987). The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. *Child Development*, 58(6) 1523-1531. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1130692>
- Grüter, T., Lew-Williams, C. y Fernald, A. (2012). Grammatical gender in L2: A production or a real-time processing problem? *Second Language Research*, 28(2), 191-215. <https://doi.org/10.1177%2F0267658312437990>
- Gvozdev, A.N. (1961). *Formirovanie u Rebenka Grammaticeskogo Stroja Russkogo Jazyka* [Desarrollo de la estructura gramatical de la lengua rusa en niños]. Russian Academy of Science.
- Gutiérrez-Ciellen, V.F. (1998). Syntactic skills of Spanish-speaking children at risk for academic underachievement. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29(4), 207-215. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2904.207>
- Gygax, P.M., Schoenhals, L., Lévy, A., Luethold, P. y Gabriel, U. (2019). Exploring the onset of a male-biased interpretation of masculine generics among French speaking kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 10, 1225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01225>
- Hadley, P.A. y Holt, J.K. (2006). Individual differences in the onset of tense marking: a growth-curve analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(5), 984-1000. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/071\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/071))
- Hansson, K., Nettelbladt, U. y Leonard, L.B. (2000). Specific language impairment in Swedish: The status of verb morphology and word order. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(4), 848-864. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4304.848>
- Harris, J.W. (1991). The Exponence of Gender in Spanish. *Linguistic Inquiry*, 22(1), 27-62.
- Hart, B. y Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.
- Hartley, D.E., Hill, P.R. y Moore, D.R. (2003). The auditory basis of language impairments: temporal processing versus processing efficiency hypotheses. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 67 (Suppl. 1), 137-142. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2003.08.012>
- Hedge, M.N. (1996). *A coursebook on language disorders in children*. Singular Pub. Group.

- Helzer, J. R., Champlin, C. A., y Gillam, R. B. (1996). Auditory temporal resolution in specifically language-impaired and age-matched children. *Perceptual and Motor Skills*, 83 (Suppl. 3), 1171-1181. <https://doi.org/10.2466%2Fpms.1996.83.3f.1171>
- Henzl, V.M. (1975). Acquisition of grammatical gender in Czech. *Papers and Reports on Child Language Development*, 10, 188-200.
- Hernandez, L.M. y Blazer, D.G. (2006). *Genes, behaviour, and the social environment: Moving beyond the nature-nurture debate*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11693>
- Hernandez, A.E., Hofmann, J. Kotz, S.A. (2007). Age of acquisition modulates neural activity for both regular and irregular syntactic functions. *NeuroImage*, 36(3), 912-923. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.neuroimage.2007.02.055>
- Hernandez, A.E., Kotz, S.A., Hofmann, J., Valentin, V.V., Dapretto, M. y Bookheimer, S.Y. (2004). The neural correlates of grammatical gender decisions in Spanish. *NeuroReport*, 15(5), 863-866. <https://doi.org/10.1097/00001756-200404090-00026>
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI.
- Hincapié, L., Giraldo, M., Castro, R., Lopera, F., Pineda, D. y Lopera, E. (2007). Propiedades lingüísticas de los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 47-61.
- Hill, E.L. (1998). A dyspraxic deficit in Specific Language Impairment and developmental coordination disorder? Evidence from hand and arm movements. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 40(6), 388-395. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1998.tb08214.x>
- Hill, E.L., Bishop, D.V.M. y Nimmo-Smith, I. (1998). Representational gestures in developmental co-ordination disorder and Specific Language Impairment: Error-types and the reliability of ratings. *Human Movement Science*, 17(4-5), 655-678. [https://doi.org/10.1016/S0167-9457\(98\)00017-7](https://doi.org/10.1016/S0167-9457(98)00017-7)
- Hockett, C.F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. Macmillan.
- Hohfeld, A. (2006). Accessing grammatical gender in German: The impact of gender-marking regularities. *Applied Psycholinguistics*, 27(2), 127-142. <https://doi.org/10.1017/S0142716406060218>

- Hollingshead, A.B. (1975). *Four factor index of social status* [no publicado]. Yale University.
- Hur, E., Lopez Otero, J. C. y Sanchez, L. (2020). Gender Agreement and Assignment in Spanish Heritage Speakers: Does Frequency Matter? *Languages*, 5(4), 48. <https://doi.org/10.3390/languages5040048>
- Incera, S., McLennan, C.T., Stronsick, L.M., y Zetzer, E.E. (2018). Is tuba masculine or feminine? The timing of grammatical gender. *Mind and Language*, 34(5), 667-680. <https://doi.org/10.1111/mila.12223>
- Ingram, T.T.S. (1959). Specific developmental disorders of speech in childhood. *Brain*, 82(3), 450-467. <https://doi.org/10.1093/brain/82.3.450>
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. Cambridge University Press.
- Ingram, T.T.S. y Reid, J.F. (1956). Developmental aphasia observed in a department of child psychiatry. *Archives of Disease in Childhood*, 31(157), 161-172. <https://dx.doi.org/10.1136%2Fadc.31.157.161>
- Ivanova-Sullivan, T. y Sekerina, I.A. (2017). Distributional Regularity of Cues Facilitates Gender Acquisition: A Contrastive Study of Two Closely Related Languages. En M.M. Brown y B. Dailey (Eds.), *Proceedings of the 43rd Boston University Conference on Language Development* (pp. 311-323). Cascadilla Press.
- Jackson-Maldonado, D. y Maldonado, R. (2017). Grammaticality differences between Spanish-speaking children with Specific Language Impairment and their typically developing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 750-765. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12312>
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Bates, E. y Gutiérrez-Clellen, V. (1993). Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language*, 20(3), 523-549. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008461>
- Jacobson, P.F. y Schwartz, R.G. (2002). Morphology in incipient bilingual Spanish-speaking preschool children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 23-41. <https://doi.org/10.1017/S0142716402000024>
- Jernigan, T.L., Hesselink, J.R., Sowell, E., y Tallal, P.A. (1991). Cerebral structure on magnetic resonance imaging in language and learning-impaired children. *Archives of Neurology*, 48(5), 539-545. <https://doi.org/10.1001/archneur.1991.00530170103028>

- Jescheniak, J.D. y Levelt, W.J M. (1994). Word frequency effects in speech production: Retrieval of syntactic information and of phonological form. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(4), 824-843. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.20.4.824>
- Jiménez González, J. E. y Ortiz González, M. R. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Editorial Síntesis.
- Johnson, E. (2005). Grammatical Gender and Early Word Recognition in Dutch. En A. Brugos, M.R. Clark-Cotton y S. Ha (Eds.), *Proceedings of the 29th annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 320-330). Cascadilla Press.
- Johnson, C.J., Beitchman, J.H. y Brownlie, E.B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: family, educational, occupational, and quality of life outcomes. *American Journal of Speech-language Pathology*, 19(1), 51-65. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0083\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0083))
- Johnson, C., Beitchman, J.H., Young, A., Escobar, M., Atkinson, L., Wilson, B. y Wang, M. (1999). Fourteen-year follow-up of children with and without speech/language impairments: Speech/language stability and outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(3), 744-760. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4203.744>
- Johnston, R.B., Stark, R.E., Mellits, E.D. y Tallal, P. (1981). Neurological status of language-impaired and normal children. *Annals of Neurology: Official Journal of the American Neurological Association and the Child Neurology Society*, 10(2), 159-163. <https://doi.org/10.1002/ana.410100206>
- Kail, R. (1994). A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37(2), 418-442. <https://doi.org/10.1044/jshr.3702.418>
- Kail, R. y Müller, C.A. (2006). Developmental change in processing speed: Domain specificity and stability during childhood and adolescence. *Journal of Cognition and Development*, 7(1), 119-137. https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0701_6
- Kaplan, E. y Kaplan, G. (1971). The prelinguistic child. En J. Elliot (Ed.), *Human development and cognitive processes* (pp. 359-381). Holt, Rinehart & Winston.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge University Press.

- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje del feto al adolescente*. Morata.
- Kas'janova, A.V., Cheveleva, N.A. y Chirkina, G.A. (1989). *Osnovy logopedii* [Bases de logopedia]. Ajris-Press.
- Katsos, N., Roqueta, C.A., Estevan, R.A. y Cummins, C. (2011). Are children with Specific Language Impairment competent with the pragmatics and logic of quantification? *Cognition*, 119(1), 43-57. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.12.004>
- Kaufman, A.S., Kaufman N.L., Cordero Pando, A. y Calonge Romano, I. (2000). *K-BIT: Test breve de inteligencia de Kaufman*. TEA Ediciones.
- Keij, B., Cornips, L.M., van Hout, R., Hulk, A. y van Emmerik, J. (2012). Knowing versus producing: the acquisition of grammatical gender and the definite determiner in Dutch by L1-TD, L1-SLI and eL2 children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2(4), 379-403. <https://doi.org/10.1075/lab.2.4.02kei>
- Kehoe, M., Patrucco-Nanchen, T., Friend, M., y Zesiger, P. (2018). The relation between phonological and lexical development in French-speaking children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 32(12), 1103-1125. <https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1510984>
- Kempe, V., Brooks, P. J., Mironova, N. y Fedorova, O. (2003). Diminutivization supports gender acquisition in Russian children. *Journal of Child Language*, 30(2), 471-485. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00154>
- Kerkhoff, A.O. (2013). Masculine default or suffix sensitivity? A commentary on Boloh and Ibernou (2013). *First Language*, 33(5), 469-472. <https://doi.org/10.1177/0142723713499850>
- King, R., Jones, D. y Lasky, E. (1982). In retrospect: A fifteen-year-follow-up of speech-language disordered children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 13(1), 24-32. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.1301.24>
- Kohnert, K. y Windsor, J. (2004). The search for common ground: Part II. Nonlinguistic performance by linguistically diverse learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 891-903. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)066](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)066)
- Köpcke, K.M. (1982). *Untersuchungen zum Genussystem der deutschen Gegenwartssprache*. Niemeyer.

- Köpcke, K.M. y Zubin, D. (1983). Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. *Zeitschrift Für germanistische Linguistik*, 11, 166-182.
- Kornilov, S.A., Lebedeva, T.V., Zhukova, M.A., Prikhoda, N.A., Korotaeva, I.V., Kuposov, R.A., Hart, L., Reich, J. y Grigorenko, E.L. (2016). Language development in rural and urban Russian-speaking children with and without Developmental Language Disorder. *Learning and Individual Differences*, 46, 45-53. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.lindif.2015.07.001>
- Kornilov, S.A., Rakhlin, N., Grigorenko, E.L. (2012). Morphology and developmental language disorders: New tools for Russian. En Y.P. Zinchenko y V.F. Petrenko (Eds.), *Psychology in Russia: State of the art* (pp. 371-387). Russian Psychological Society.
- Kupisch, T., Geiß, M., Mitrofanova, N. y Westergaard, M. (2018). *Gender cues in L1 Russian children acquiring German as an early L2*. [Comunicación de congreso]. 28th Conference of the European Second Language Association. Münster, Alemania.
- Kupisch, T., Müller, N. y Cantone, K.F. (2002). Gender in monolingual and bilingual first language acquisition: Comparing Italian and French. *Lingue e Linguaggio*, 1(1), 107-149. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1418/7559>
- Lahey, M. y Edwards, J. (1999). Naming errors of children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(1), 195-205. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4201.195>
- Lancaster, H.S. y Camarata, S. (2019). Reconceptualizing Developmental Language Disorder as a spectrum disorder: Issues and evidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 79-94. <https://dx.doi.org/10.1111%2F1460-6984.12433>
- Law, J. (2019). Evidence-based practice and its application to developmental language disorders. En J. Law., C. McKean, C.-A. Murphy y E. Thordardottir (Eds.), *Managing children with Developmental Language Disorder. Theory and practice across Europe and beyond* (pp. 6-29). Routledge.
- Law, J., Garrett, Z. y Nye, C. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: a meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 924-943. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/069\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/069))

- Law, J., McBean, K. y Rush, R. (2011). Communication skills in a population of primary school-aged children raised in an area of pronounced social disadvantage. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 657-664. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00036.x>
- Leonard, L.B. (1989). Language learnability and Specific Language Impairment in children. *Applied Psycholinguistics*, 10(2), 179-202. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0142716400008511>
- Leonard, L.B. (1994). Some problems facing accounts of morphological deficits in children with specific language impairments. En R.V. Watkins y M.L. Rice (Eds.), *Specific Language Impairments in Children* (pp. 91-105). Paul H. Brookes Publishing.
- Leonard, L.B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. MIT Press.
- Leonard L.B. (2009). Is expressive language disorder an accurate diagnostic category? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(2), 115-123. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/08-0064\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/08-0064))
- Leonard, L.B. (2010). Language combinations, subtypes, and severity in the study of bilingual children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 310-315. <https://dx.doi.org/10.1017%2FS0142716409990476>
- Leonard, L.B. (2014a). *Children with Specific Language Impairment* (2nd ed.). MIT Press.
- Leonard, L.B. (2014b). Specific Language Impairment across languages. *Child Development Perspectives*, 8(1), 1-5. <https://dx.doi.org/10.1111%2Fcdep.12053>
- Leonard, L.B. y Bortolini, U. (1998). Grammatical morphology and the role of weak syllables in the speech of Italian-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(6), 1363-1374. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4106.1363>
- Leonard, L.B., Bortolini, U., Caselli, M.C., McGregor, K.K. y Sabbadini, L. (1992a). Morphological deficits in children with Specific Language Impairment: The status of features in the underlying grammar. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 2(2), 151-179. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327817la0202_2
- Leonard, L.B., Bortolini, U., Caselli, M.C. y Sabbadini, L. (1993). The use of articles by Italian-speaking children with Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 7(1), 19-27. <https://doi.org/10.3109/02699209308985541>

- Leonard, L.B. y Dispaldro, M. (2013). The effects of production demands on grammatical weaknesses in Specific Language Impairment: the case of clitic pronouns in Italian. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(4), 1272-1286. [https://dx.doi.org/10.1044%2F1092-4388\(2012%2F12-0295\)](https://dx.doi.org/10.1044%2F1092-4388(2012%2F12-0295))
- Leonard, L.B., Eyer, J., Bedore, L. y Grela, B. (1997). Three accounts of the grammatical morpheme difficulties of English-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(4), 741-753. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4004.741>
- Leonard, L. B., Hansson, K., Nettelblatt, U. y Deevy, P. (2004). Specific Language Impairment in children: A Comparison of English and Swedish. *Language Acquisition*, 12(4), 219–246. <https://doi.org/10.1080/10489223.1995.9671744>
- Leonard, L.B., McGregor, K. y Allen, G. (1992b). Grammatical morphology and speech perception in children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(5), 1076-1085. <https://doi.org/10.1044/jshr.3505.1076>
- Leonard, L.B., Nippold, M.A., Kail, R. y Hale, C.A. (1983). Picture naming in language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 26(4), 609-615. <https://doi.org/10.1044/jshr.2604.609>
- Leonard, L.B., Sabbadini, L., Leonard, J.S. y Volterra, V. (1987). Specific language impairment in children: A cross-linguistic study. *Brain and Language*, 32(2), 233-252. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(87\)90126-X](https://doi.org/10.1016/0093-934X(87)90126-X)
- Leppänen P.H.T., Lytinen H., Choudhury, N. y Benasich A.A. (2005). Neuroimaging measures in the study of Specific Language Impairment. En L. Verhoeven. y H. van Balkom (Eds.), *Classification of developmental language disorders: theoretical issues and clinical implications* (pp. 99-136). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Levelt, W.J.M., Roelofs, A. y Meyer, A.S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(1), 1-75. <https://doi.org/10.1017/s0140525x99001776>
- Levy, Y. (1983a). The acquisition of Hebrew plurals: The case of missing gender category. *Journal of Child Language*, 10(1), 107-121. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0305000900005171>
- Levy, Y. (1983b). It's frogs all the way down. *Cognition*, 15(1-3), 75-93. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90034-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90034-3)

- Lévy, A., Gygax, P., Gabriel, U. y Zesiger, P. (2016). Stereotype or grammar? The representation of gender when two-year-old and three-year-old French-speaking toddlers listen to role nouns. *Journal of Child Language*, 43(6), 1292-1309. <https://doi.org/10.1017/S030500091500063X>
- Lew-Williams, C. y Fernald, A. (2007). Young children learning Spanish make rapid use of grammatical gender in spoken word recognition. *Psychological Science*, 18(3), 193-198. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01871.x>
- Lewis, B.A. y Thompson, L.A. (1992). A study of developmental speech and language disorders in twins. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(5), 1086-1094. <https://doi.org/10.1044/jshr.3505.1086>
- Liebmann, A. (1898). *Vorlesungen über Sprachstörungen, 3, Hörstummheit*. Coblenz.
- Lindsay, G. y Strand, S. (2016). Children with Language Impairment: Prevalence, Associated Difficulties, and Ethnic Disproportionality in an English Population. *Frontiers in Education*, 1:2. <https://doi.org/10.3389/educ.2016.00002>
- Lleó, C. (1997). Filler syllables, proto-articles and early prosodic constraints in Spanish and German. En A. Soarce, C. Heycock y R. Shillcock (Eds.), *Proceedings of GALA'97 Conference on Language Acquisition* (pp. 251-256). The University of Edinburgh.
- López-Ornat, S. (1997). What lies in between a pre-grammatical and a grammatical representation: evidence on nominal and verbal form-function mappings in Spanish from 1;7 to 2;1. En W.R. Glass y A.T. Pérez-Leroux (Eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish* (pp. 3-20). Cascadilla Press.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2016). *Análisis de varianza. Metodología de la investigación social cuantitativa*. UAB. Dipòsit Digital de Documents. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163568/metinvsoccua_cap3-8a2016.pdf
- Luciano, M. (2017). Versiones provisionales del capítulo de la CIE-11 sobre los trastornos mentales. *Actas españolas de psiquiatría*, 45(2), 86-88.
- Lukács, Á., Kas, B. y Leonard, L.B. (2013). Case marking in Hungarian children with Specific Language Impairment. *First Language*, 33(4), 331-353. <https://doi.org/10.1177%2F0142723713490601>
- Lukács, A., Leonard, L.B. y Kas, B. (2010). Use of noun morphology by children with language impairment: the case of Hungarian. *International Journal of Language*

- & *Communication Disorders*, 45(2), 145-161.
<https://doi.org/10.3109/13682820902781060>
- Lust, B. (2006). *Child Language Acquisition and Growth*. Cambridge University Press.
- MacNeilage, P.F. y Davis, B.L. (2000). On the origin of internal structure of word forms. *Science*, 288, 527-531. <https://doi.org/10.1126/science.288.5465.527>
- Maggio, V., Grañana, N.E., Richaudeau, A., Torres, S., Giannotti, A. y Suburo, A.M. (2014). Behavior problems in children with Specific Language Impairment. *Journal of Child Neurology*, 29(2), 194-202.
<https://doi.org/10.1177/0883073813509886>
- Magnuson, K.A., Sexton, H.R., Davis-Kean, P.E. y Huston, A.C. (2009). Increases in maternal education and young children's language skills. *Educational Attainment in Developmental Perspective*, 55(3), 319-350.
<https://doi.org/10.1353/mpq.0.0024>
- Maillart, C. y Parisse, C. (2006). Phonological deficits in French speaking children with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(3), 253-274. <https://doi.org/10.1080/13682820500221667>
- Mann, V. A. y Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17(10), 592-599.
<https://doi.org/10.1177/002221948401701005>
- Mariscal, S. (1996). Adquisiciones morfofonosintácticas en torno al sintagma nominal: el género gramatical en español. En M. Pérez Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del Castellano, Catalán, Euskera y Gallego* (pp. 263-272). Universidade de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones.
- Mariscal, S. (2001). ¿Es “a pé” equivalente a DET + N? Sobre el conocimiento temprano de las categorías gramaticales. *Cognitiva*, 13(1), 35-59.
- Mariscal, S. (2008). Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase: starting small. *Journal of Child Language*, 35(1), 1-29.
<https://doi.org/10.1017/S0305000908008908>
- Mariscal, S. y Gallo, P. (2014). *Adquisición del Lenguaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Martínez-Nieto, L. (2018). *Spanish grammatical gender knowledge in young heritage speakers* [Tesis doctoral, Arizona State University]. ASU Digital Repository.
https://repository.asu.edu/attachments/207566/content/MartinezNieto_asu_0010E_18210.pdf

- Marton K. (2008) Visuo-spatial processing and executive functions in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 181-200. <https://dx.doi.org/10.1080%2F16066350701340719>
- Mashburn, A.J., Justice, L., Downer, J.T. y Pianta R.C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686-702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x>
- Mastropavlou, M. (2006). *The role of phonological salience and feature interpretability in the grammar of typically developing and language impaired children* [Tesis doctoral inedita]. University of Thessaloniki.
- Matthews, P. (2007). *The concise Oxford dictionary of linguistics* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L. y Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 417-424. <https://doi.org/10.1177/002221940003300502>
- Mayes, A.K., Reilly, S. y Morgan, A.T. (2015). Neural correlates of childhood language disorder: a systematic review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 57(8), 706-717. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12714>
- McGregor, K.K. y Appel, A. (2002). On the relation between mental representation and naming in a child with Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/02699200110085034>
- McGregor, K.K. y Leonard, L. B. (1995). Intervention for word-finding deficits in children. En M. Fey, J. Windsor y S. Warren (Eds.), *Language intervention: Preschool through the elementary years* (pp. 85-105). Paul H. Brookes Publishing.
- McGregor, K.K., Newman, R.M., Reilly, R.M. y Capone, N.C. (2002). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45(5), 998-1014. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/081\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/081))
- McGregor, K.K., Oleson, J., Bahnsen, A. y Duff, D. (2013). Children with Developmental Language Impairment Have Vocabulary Deficits Characterized by Limited Breadth and Depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307-319. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12008>

- Meaburn, E., Dale, P. S., Craig, I. W. y Plomin, R. (2002). Language-impaired children: No sign of the FOXP2 mutation. *Neuroreport*, 13(8), 1075-1077. <https://doi.org/10.1097/00001756-200206120-00020>
- Mehler, J., Lambertz, G., Jusczyk, P. y Amiel-Tison, C. (1986). Discrimination of the mother tongue by newborn infants. *Comptes Rendus de l'Académie des Sciences - Series III - Sciences de la Vie*, 303(15), 637-40.
- Mehler, J., Jusczyk, P.W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertocini, J. y Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29(2), 143-178. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0010-0277\(88\)90035-2](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0010-0277(88)90035-2)
- Meir, N. y Armon-Lotem, S. (2017). Delay or Deviance: Old Question – New Evidence from Bilingual Children with Specific Language Impairment (SLI). En M. LaMendola y J. Scott (Eds.), *Proceedings of the 41st annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 495-508). Cascadilla Press.
- Mendoza E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Pirámide.
- Mendoza Lara, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Pirámide.
- Menn, L. (1983). Development of articulatory, phonetic, and phonological capabilities. In B. Butterworth (Ed.), *Language production* (pp. 3-50). Academic Press.
- Menyuk, P., Liebergott, J., Schultz, M., Chesnick, M. y Ferrier, L. (1991). Patterns of early lexical and cognitive development in premature and full-term infants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(1), 88-94. <https://doi.org/10.1044/jshr.3401.88>
- Miller, C.A., Kail, R., Leonard, L.B. y Tomblin, J.B. (2001). Speed of processing in children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(2), 416-433. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/034\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/034))
- Miller, C. A., Leonard, L. B., Kail, R. V., Zhang, X., Tomblin, J. B. y Francis, D. J. (2006). Response time in 14-year-olds with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(4), 712–728. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/052\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/052))
- Mills, A.E. (1986). *The Acquisition of Gender: A Study of English and German*. Springer.
- Miozzo, M. y Caramazza, A. (1997). Retrieval of lexical-syntactic features in tip-of-the tongue states. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23(6), 1410-1423. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.23.6.1410>

- Mitrofanova, N., Rodina, Y., Urek, O. y Westergaard, M. (2018a). Bilinguals' sensitivity to grammatical gender cues in Russian: the role of cumulative input, proficiency, and dominance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1894. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01894>
- Mitrofanova, N., Rodina, Y., Urek, O. y Westergaard, M. (2018b). Sensitivity to grammatical gender cues in the acquisition of heritage Russian. [Póster de congreso]. Boston University Conference on Language Development, Boston, EE.UU.
- Montgomery, J.W. (1999). Recognition of gated words by children with Specific Language Impairment: An examination of lexical mapping. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(3), 735-743. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4203.735>
- Montgomery, J.W. (2000). Verbal working memory and sentence comprehension in children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 293-308. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4302.293>
- Montgomery J. (2004). Sentence comprehension in children with Specific Language Impairment: Effects of input rate and phonological working memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(1), 115-133. <https://doi.org/10.1080/13682820310001616985>
- Montgomery, J.W. (2005). Effects of input rate and age on the real-time language processing of children with Specific Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/13682820400011069>
- Montgomery J.W. y Leonard, L.B. (1998). Real-time inflectional processing by children with Specific Language Impairment: Effects of phonetic substance. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(6), 1432-1443. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4106.1432>
- Montrul, S., Foote, R. y Perpiñán, S. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning*, 58(3), 503-553. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00449.x>
- Montrul, S., Davidson, J., de la Fuente, I. y Foote, R. (2014). Early language experience facilitates the processing of gender agreement in Spanish heritage speakers. *Bilingualism*, 17(1), 118-138. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000114>

- Montrul, S. e Ionin, T. (2010). Transfer effects in the interpretation of definite articles by Spanish heritage speakers. *Bilingualism*, 13(4), 449-473. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000040>
- Moreno Ríos, S. (2005). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Biblioteca Nueva.
- Morgan, G., Restrepo, M.A. y Auza, A. (2009). Variability in the Grammatical Profile(s) of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. En J. Grinstead (Ed.), *Hispanic Child Languages: Typical and Impaired Development* (pp. 283-303). John Benjamins.
- Morley, M., Court, D., Miller, H. y Garside, R. (1955). Delayed speech and developmental aphasia. *British Medical Journal*, 2, 463-467. <https://doi.org/10.1136/bmj.2.4937.463>
- Mueller, K.L. y Tomblin, J.B. (2012). Examining the comorbidity of language disorders and ADHD. *Biological Bulletin*, 221(1), 18-34. <https://dx.doi.org/10.1097%2FTLD.0b013e318262010d>
- Mulford, R. (1985). Comprehension of Icelandic pronoun gender: semantic versus formal factors. *Journal of Child Language*, 12(2), 443-453. <https://doi.org/10.1017/S030500090000653X>
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (1-2), 1-135.
- Nicolielo, A.P., Gejão, M.G., Lopes-Herrea, S.A. y Maximino, L.P. (2014). Evolution of the speech-language therapy in a case report of Specific Language Impairment (SLI). *Revista CEFAC*, 16(5), 1691-1699. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201423312>
- Ninio, A. y Snow, C. (1999). The development of pragmatics: learning to use language appropriately. En T.K. Bhatia y W.C. Ritchie (Eds.), *Handbook of Language Acquisition* (pp. 347-383). Academic Press.
- Nudel, R., Simpson, N.H., Baird, G., O'Hare, A., Conti-Ramsden, G., Bolton, P.F., Hennesy, E.R., The SLI Consortium, Ring, S.M., Davey Smith, G., Francks, C., Paracchini, S., Monaco, A.P., Fisher, S.E. y Newbury, D.F. (2014). Genome-wide association analyses of child genotype effects and parent-of-origin effects in Specific Language Impairment. *Genes, Brain and Behavior*, 13(4), 418-429. <https://doi.org/10.1111/gbb.12127>

- Oetting, J.B. y Horohov, J.E. (1997). Past-tense marking by children with and without Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(1), 62-74. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1044/jslhr.4001.62>
- Ogneva, A. (2020a). Gender agreement hierarchy in common gender and epicene nouns in European Spanish. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 9(1), 279-292. <http://dx.doi.org/10.7557/1.9.1.4839>
- Ogneva, A. (2020b). Research on early grammatical gender processing: what do we know about Spanish-speaking children? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 72.
- Ogneva, A. (2021). La sensibilidad a las claves lingüísticas y el uso del género gramatical en español: un estudio con niños diagnosticados con Trastorno Evolutivo del Lenguaje. *Circulo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 85, 73-87. <https://doi.org/10.5209/clac.73540>
- Ogneva, A. (2023). A review on grammatical gender acquisition in monolingual Spanish-speaking children. *Onomázein*, 59. <https://dx.doi.org/10.7764/onomazein.59.03>
- Oller, D.K. y Eilers, R.E. (1988). The role of audition in infant babbling. *Child Development*, 59(2), 441-449. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1130323>
- Osman, D.M., Shohdi, S. y Aziz, A.A. (2011). Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75(2), 171-176. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2010.10.028>
- Organización Mundial de la Salud (1995). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-10)*.
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-11)*.
- Orgassa, A. y Weerman, F. (2008). Dutch gender in Specific Language Impairment and second language acquisition. *Second Language Research*, 24(3), 333-364. <https://doi.org/10.1177%2F0267658308090184>
- Owen, A.J., Dromi, E. y Leonard, L.B. (2001). The phonology-morphology interface in the speech of Hebrew-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Communication Disorders*, 34(4), 323-337. [https://doi.org/10.1016/s0021-9924\(01\)00053-3](https://doi.org/10.1016/s0021-9924(01)00053-3)
- Owens, R.E. (2003). *Desarrollo del lenguaje, 5ª edición*. Pearson Educación.
- Padovani, R., Calandra-Buonaura, G., Cacciari, C., Benuzzi, F. y Nichelli, P. (2005). Grammatical gender in the brain: evidence from an fMRI study on Italian. *Brain*

- Research Bulletin*, 65(4), 301–308.
<https://doi.org/10.1016/j.brainresbull.2004.11.025>
- Paul, R. (1996). Clinical implications of the natural history of slow expressive language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5(2), 5-21.
<https://doi.org/10.1044/1058-0360.0502.05>
- Paul, R. y Jennings, P. (1992). Phonological behaviors in toddlers with slow expressive language development. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(1), 99-107.
<https://doi.org/10.1044/jshr.3501.99>
- Paul, R., Norbury, C. F. y Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (5th ed). Elsevier.
- Paul, R. y Riback, M. (1993). Sentence structure development in late talkers. [Póster de congreso]. Symposium for Research on Child Language Disorders, Madison, EE.UU.
- Paul, R. y Roth, F. (2010). Characterizing and predicting outcomes of communication delays in infants and toddlers: Implications for clinical practice. *Language and Speech Hearing Services*, 42(3), 331-340. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0067\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0067))
- Penny, R. (2014). *Gramática histórica del español*. Ariel.
- Pérez-Leroux, A. T. (1998). The acquisition of mood selection in Spanish relative clauses. *Journal of Child Language*, 25(3), 585-604.
<https://doi.org/10.1017/S0305000998003614>
- Pérez Pereira, M. (1989). The acquisition of morphemes; Some evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18(3), 289-312.
<https://doi.org/10.1007/BF01067038>
- Pérez-Pereira, M. (1990). ¿Cómo determinan los niños la concordancia de género? Refutación de la teoría del género natural. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 73-91.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822267>
- Pérez-Pereira, M. (1991). The acquisition of gender: what Spanish children tell us. *Journal of Child Language*, 18(3), 571-590.
<https://doi.org/10.1017/S0305000900011259>
- Pérez Pereira, M. (2014). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Cols (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva. 2ª edición*. Alianza Editorial.

- Pérez Pereira, M., Forján, M. y García López, S. (1996). Comparanza da adquisición das formas de posesión do galego e o castelán en nenos bilingües. *Cadernos de Lingua*, 14, 21-38.
- Pérez-Tattam, R., Ezeizabarrena, M.J., Stadthagen-González, H. y Mueller-Gathercole, V. (2019). Gender assignment to Spanish pseudowords by monolingual and Basque-Spanish bilingual children. *Languages*, 4(3), 58. <https://doi.org/10.3390/languages4030058>
- Perona Jara, L. (2015). *Desarrollo gramatical en niños con Trastorno Específico del Lenguaje: el género gramatical* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671493/perona_jara_laura.pdf
- Peters, A.M. (2001). Filler syllables: what is their status in emerging grammar? *Journal of Child Language*, 28(1), 229-242. <https://doi.org/10.1017/S0305000900004438>
- Peters, A. y Menn, L. (1993). False starts and filler syllables: ways to learn grammatical morphemes. *Language*, 69, 742-777.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Délachaux.
- Popova, M.I. (1973). Grammatical elements of language in the speech of pre-school children. En C.A. Ferguson y D.I. Slobin (Eds.), *Studies of Child Language Development* (pp. 269-280). Holt, Rinehart & Winston.
- Popova, V. (2004). Tendencii v rannata ontogeneza na bălgarskata gramatika [Tendencias en la ontogénesis temprano de la lengua búlgara]. En K. Vačkova (Ed.), *Tendencii i procesi v bălgarskiya ezik* [Tendencias y procesos en la lengua búlgara] (pp. 263-310). University Press 'Episkop Konstantin Preslavski'.
- Prathanee, B., Thinkhamrop, B. y Dechongkit, S. (2007). Factors associated with Specific Language Impairment and later language development during early life: A literature review. *Clinical Pediatrics*, 46(1), 22-29. <https://doi.org/10.1177/0009922806297153>
- Rakhlin, N., Kornilov, S. y Grigorenko, E.L. (2014). Gender and agreement processing in children with Developmental Language Disorder. *Journal of Child Language*, 41(2), 241-274. <https://dx.doi.org/10.1017%2FS030500091200058X>
- Rapin, I. y Allen, D.A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. En U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling* (pp. 155-184). Academic Press.

- Rapin, I. y Allen, D.A. (1987). Developmental dysphasia and autism in preschool children: Characteristics and subtypes. En J. Martin, P. Fletcher, P. Grunwell y D. Hall (Eds.), *Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children* (pp. 20-35). AFASIC.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua: Manual*. Espasa.
- Reilly, S., Bishop, D.V.M y Tomblin, B. (2014a). Terminological debate over language impairment in children: forward movement and sticking points. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 452-562. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12111>
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J.M. y Wake, M. (2014b). Specific language impairment: a convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 416-451. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102>
- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(4), 587-599. <https://doi.org/10.1044/jshd.5404.587>
- Rescorla, L. y Ratner, N.B. (1996). Phonetic profiles of toddlers with specific expressive language impairment (SLI-E). *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(1), 153-165. <https://doi.org/10.1044/jshr.3901.153>
- Restrepo, M.A. y Gutiérrez-Clellen, V.F. (2001). Article use in Spanish-speaking children with language impairment. *Journal of Child Language*, 28(2), 433-452. <https://doi.org/10.1017/S0305000901004706>
- Rice, M.L. (2013). Language growth and genetics of Specific Language Impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15(3), 223-233. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.783113>
- Rice, M.L. y Bode, J.V. (1993). GAPS in the verb lexicons of children with Specific Language Impairment. *First Language*, 13(37), 113-131. <https://doi.org/10.1177%2F014272379301303707>
- Rice, M.L., Buhr, J.C. y Nemeth, M. (1990). Fast mapping word-learning abilities of language-delayed preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(1), 33-42. <https://doi.org/10.1044/jshd.5501.33>

- Rice, M.L., Noll, K.R. y Grimm, H. (1997). An extended optional infinitive stage in German-speaking children with Specific Language Impairment. *Language Acquisition*, 6(4), 255-295.
- Rice, M.L., Taylor, C.L. y Zubrick, S.R. (2008). Language outcomes of 7-year-old children with or without a history of late language emergence at 24 months. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(2), 394-407. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/029\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/029))
- Rice, M.L., Tomblin, J.B., Hoffman, L., Richman, W.A. y Marquis, J. (2004). Grammatical tense deficits in children with SLI and nonspecific language impairment: relationships with nonverbal IQ over time. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 47(4), 816-834. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/061\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/061))
- Rice, M.L. y Wexler, K. (1996). Toward tense as a clinical marker of Specific Language Impairment in English-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(6), 1239-1257. <https://doi.org/10.1044/jshr.3906.1239>
- Rice, M.L., Wexler, K. y Cleave, P.L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(4), 850-863. <https://doi.org/10.1044/jshr.3804.850>
- Rice, M. L., Wexler, K. y Hershberger, S. (1998). Tense over time: the longitudinal course of tense acquisition in children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(6), 1412-1431. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4106.1412>
- Roa-Rojas, P., Grinstead, J., Silva-Pereyra, J., Fernández, T. y Rodríguez-Camacho, M. (2021). Syntactic Gender Agreement Processing on Direct-Object Clitics by Spanish-Speaking Children with Developmental Language Disorder: Evidence from ERP. *Children*, 8(3), 175. <https://doi.org/10.3390/children8030175>
- Roberts, J., Rescorla, L., Giroux, J. y Stevens, L. (1998). Phonological skills of children with specific expressive language impairment (SLI-E): Outcome at age 3. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 374-384. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4102.374>
- Robinson, M. (1987). The causes of language disorder: Introduction and overview. En J. Martin, P. Fletcher, P. Grunwell y D. Hall (Eds.), *Proceedings of the first international symposium on specific speech and language disorders in children* (pp. 1-19). AFASIC.

- Roca, I.M. (1989). The organisation of grammatical gender. *Transactions of the Philological Society*, 87(1), 1-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-968X.1989.tb00617.x>
- Rocha-Muniz, C.N., Befi-Lopes, D.M.M. y Schochat, E. (2015). Mismatch negativity in children with Specific Language Impairment and auditory processing disorder. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 81(4), 408-415. <https://doi.org/10.1016/j.bjorl.2014.08.022>
- Rodina, Y. (2008). *Semantics and morphology: The acquisition of grammatical gender in Russian* [Tesis doctoral, University of Tromsø]. UiT Munin <https://munin.uit.no/handle/10037/2247>
- Rodina, Y. y Westergaard, M. (2012). A cue-based approach to the acquisition of grammatical gender in Russian. *Journal of Child Language*, 39(5), 1077-1106. <https://doi.org/10.1017/S0305000911000419>
- Rodina, Y. y Westergaard, M. (2013). The acquisition of gender and declension class in a non-transparent system: Monolinguals and bilinguals. *Studia Linguistica*, 67(1), 47-67. <https://doi.org/10.1111/stul.12012>
- Rodina, Y. y Westergaard, M. (2015). Grammatical gender in Norwegian: Language acquisition and language change. *Journal of Germanic Linguistics*, 27(2), 145-187. <https://doi.org/10.1017/S1470542714000245>
- Roello, M., Ferretti, M.L., Colonnello, V. y Levi, G. (2015). When words lead to solutions: executive function deficits in preschool children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 37, 216-222. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.11.017>
- Romanova, N. y Gor, K. (2017). Processing of gender and number agreement in Russian as a second language: The devil is in the details. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 97-128. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000012>
- Roulstone, S., Loader, S., Northstone, K. y Beveridge, M. (2002). The speech and language of children aged 25 months: Descriptive data from the Avon Longitudinal Study of Parents and Children. *Early Child Development and Care*, 172(3), 259-268. <https://doi.org/10.1080/03004430212126>
- Roulet-Amiot, L., Gonin, C., Rigaut, C. y Jakubowicz, C. (2004). Le calcul syntactique de l'accord de genre entre le déterminant et le nom: les enfants dysphasiques diffèrent-ils des enfants normaux? En L. Ferrand y J. Grainger (Eds.),

- Psycholinguistique cognitive: essais en l'honneur de Juan Segui* (pp.327-345). De Boeck Université.
- Roulet-Amiot, L. y Jakubowicz, C. (2006). Production and perception of gender agreement in French SLI. *Advance in Speech-Language Pathology*, 8(4), 335-346. <https://doi.org/10.1080/14417040601009420>
- Roy, P. y Chiat, S. (2013). Teasing apart disadvantage from disorder: the case of poor language. En C.R. Marshall (Ed.). *Current Issues in Developmental Disorders* (pp. 125-150). Psychology Press.
- Sala Torrent, M. (2020). Trastornos del lenguaje oral y escrito. En J.J. González Lajas y J.M. García Cruz (Eds.), *Congreso de Actualización Pediatría 2020* (pp. 569-577.). Lúa Ediciones 3.0.
- Samples, J.M. y Lane, V.W. (1985). Genetic possibilities in six siblings with specific language learning disorders. *ASHA*, 27(12), 27-32.
- Sánchez-Azanza, V.A., López-Penadés, R. y Adrover-Roig, D. (2018). Dificultades del lenguaje asociadas a un déficit en las funciones ejecutivas. En E. Aguilar-Mediavilla y A. Igualada (Eds.), *Dificultades del habla, el lenguaje y la comunicación en los trastornos del neurodesarrollo. Vol. III. Factores de riesgo y dificultades comórbidas* (pp. 183-238). UOC.
- Sanz-Torrent, M., Aguilar, E., Serrat, E. y Serra, M. (2001). *Verb Type Production in Catalan and Spanish children with SLI*. [Comunicación de congreso]. The 8th Conference of the IASCL, San Sebastián.
- Sanz-Torrent, M., Badira, I. y Serra, M. (2007). Contributions from bilingual Specific Language Impairment in Catalan and Spanish to the understanding of typical and pathological language acquisition. En C. Pérez Vidal, M. Juan-Garau y A. Bel (Eds.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (pp. 1-37). Multilingual Matters.
- Sanz-Torrent, M., Serrat, M., Andreu, L. y Serra, M. (2008). Verb morphology in Catalan and Spanish in children with Specific Language Impairment: a developmental study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(6), 459-474. <https://doi.org/10.1080/02699200801892959>
- Schaeffer, J.C. (2000). *The Acquisition of Direct Object Scrambling and Clitic Placement: Syntax and Pragmatics*. Benjamins.

- Schaeffer, J.C. (2003). Pragmatics and SLI. En Y. Levy y J. Schaeffer (Eds.), *Language Competence Across Populations. Toward a Definition of Specific Language Impairment* (pp. 135-150). Erlbau.
- Schwartz, R.G. (2009). *Handbook of Child Language Disorders*, Psychology Press
- Schwartz, R. y Leonard, L. (1982). Do children pick and choose? An examination of phonological selection and avoidance in early lexical acquisition. *Journal of Child Language*, 9(2), 319-336. <https://doi.org/10.1017/s0305000900004748>
- Schwartz, R.G., Mody, M. y Petinou, K. (1998). Phonological acquisition in children with OME: Speech perception and speech production. En J.E. Roberts, I.F. Wallace y F.W. Henderson (Eds.), *Otitis Media in Young Children: Medical, Developmental, and Educational Considerations* (pp. 109-129). Paul H. Brookes Publishing.
- Segel, E. y Boroditsky, L. (2011). Grammar in art. *Frontiers in Psychology*, 1. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00244>
- Seiger-Gardner, L. y Schwartz, R.G. (2008). Lexical access in children with and without Specific Language Impairment: a cross-modal picture-word interference study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(5), 528-551. <https://doi.org/10.1080/13682820701768581>
- Seigneuric, A., Zagar, D., Meunier, F. y Spinelli, E. (2007). The relation between language and cognition in 3-to 9-year-olds: The acquisition of grammatical gender in French. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(3), 229-246. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.003>
- Semel, E., Wiig, E. y Secord, W. (1995). *Clinical evaluation of language fundamentals*. Psychological Corporation.
- Serra-Raventós, M. (2002). Trastornos del lenguaje: Preguntas pendientes en investigación e intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22(2), 63-76. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(02\)76224-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(02)76224-4)
- Serra, M. y Serrat, E. (1996). Diferencias individuales en la adquisición del léxico: revisión de la producción y organización del léxico y de su procesamiento inicial. En M. Pérez Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalá, eusquera y gallego* (pp. 301-315). Universidade de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.

- Silveira, M. (2011). *Specific Language Impairment (SLI) revisited: evidence from a psycholinguistic investigation of grammatical gender abilities in Brazilian Portuguese-speaking children* [Tesis doctoral, University College London]. UCL Discovery. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1302405/>
- Slioussar, N. (2018). Forms and features: The role of syncretism in number agreement attraction. *Journal of Memory and Language*, 101, 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2018.03.006>
- Slioussar, N. y Malko, A. (2016). Gender agreement attraction in Russian: production and comprehension evidence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1651. <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2016.01651>
- Slioussar, N.A. y Samojlova, M.V. (2015). Frequencies of Different Grammatical Features and Inflectional Affixes in Russian Nouns. En V.P. Selegei (Ed.), *Proceedings of the conference 'Dialogue 15'*. <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2015/materials/pdf/SlioussarNASamoilovaMV.pdf>
- Slobin, D.I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. En D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 2: Theoretical issues* (pp. 1157-1256). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Smith, P., Neil Davey, A.N., López Ornat, S. y Messer, D. (2003). A connectionist account of Spanish determiner production. *Journal of Child Language*, 30(2), 305-331. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005622>
- Smolík, F. y Bláhová, V. (2018). Czech 23-month-olds use gender agreement to anticipate upcoming nouns. *Journal of Experimental Child Psychology*, 178, 251-265. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.10.004>
- Stanton-Chapman, T.L., Chapman, D.A., Bainbridge, N.L. y Scott, K.G. (2002). Identification of early risk factors for language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 23(6), 390-405. [https://doi.org/10.1016/s0891-4222\(02\)00141-5](https://doi.org/10.1016/s0891-4222(02)00141-5)
- Stark, R.E. y Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech y Hearing Disorders*, 46(2), 114-122. <https://doi.org/10.1044/jshd.4602.114>
- St. Clair, M., Pickles, A., Durkin, K., y Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of Specific Language Impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186-199. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004>

- Stockman, I.J. (2000). Epilogue: Language learning and nonverbal interaction in daily events. En W. Bischofberger, F. Affolter e I.J. Stockman (Eds.), *Nonverbal Perceptual and Cognitive Processes with Language Disorders. Toward a New Framework for Clinical Intervention* (pp. 197-245). Psychology Press.
- Stoel-Gammon, C. (2011). Relationships between lexical and phonological development in young children. *Journal of Child Language*, 38(1), 1-34. <https://doi.org/10.1017/s0305000910000425>
- Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B.B. y Kaplan, C.A. (1998). Language impaired pre-schoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41(2), 407-418. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4102.407>
- Sussman, J.E. (1993). Perception of formant transition cues to place of articulation in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(6), 1286-1299. <https://doi.org/10.1044/jshr.3606.1286>
- Swingley, D. (2009). Contributions of infant word learning to language development. *Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences*, 364(1536), 3617-3632. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0107>
- Szagan, G. (2004). Learning by ear: on the acquisition of case and gender marking by German-speaking children with normal hearing and with cochlear implants. *Journal of Child Language*, 31(1), 1-30. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005889>
- Szagan, G., Stumper, B., Sondag, N. y Franik, M. (2007). The acquisition of gender marking by young German-speaking children: Evidence for learning guided by phonological regularities. *Journal of Child Language*, 34(3), 445-471. <https://doi.org/10.1017/S0305000906007951>
- Tallal, P. y Piercy, M. (1973). Developmental aphasia: Impaired rate of nonverbal processing as a function of sensory modality. *Neuropsychologia*, 11(4), 389-398. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(73\)90025-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(73)90025-0)
- Tallal, P. y Piercy, M. (1974). Developmental aphasia: Rate of auditory processing and selective impairment of consonant perception. *Neuropsychologia*, 12(1), 83-93. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(74\)90030-X](https://doi.org/10.1016/0028-3932(74)90030-X)
- Tallal, P. y Piercy, M. (1975). Developmental aphasia: The perception of brief vowels and extended stop consonants. *Neuropsychologia*, 13(1), 69-74. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(75\)90049-4](https://doi.org/10.1016/0028-3932(75)90049-4)

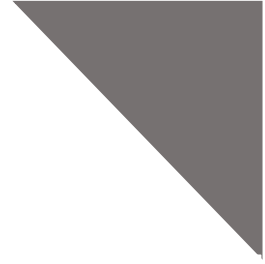
- Tallal, P., Ross, R. y Curtiss, S. (1989). Unexpected sex-ratios in families of language/learning impaired children. *Neuropsychologia*, 27(7), 987-998. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(89\)90074-2](https://doi.org/10.1016/0028-3932(89)90074-2)
- Tallal, P. y Stark, R.E. (1981). Speech acoustic-cue discrimination abilities of normally developing and language-impaired children. *Journal of the Acoustical Society of America*, 69(2), 568-574. <https://doi.org/10.1121/1.385431>
- Taraban, R. y Kempe, V. (1999). Gender processing in native and nonnative Russian speakers. *Applied Psycholinguistics*, 20(1), 119-148. <https://doi.org/10.1017/S0142716499001046>
- Teschner, R.V. y Russel, W.M. (1984). The gender patterns of Spanish nouns: An inverse dictionary-based analysis. *Hispanic Linguistics*, 1, 115-132.
- Thal, D., Reilly, J., Seibert, L., Jeffries, R. y Fenson, J. (2004). Language development in children at risk for language impairment: cross-population comparisons. *Brain and Language*, 88(2), 167-179. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00096-8](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00096-8)
- Thal, D. y Tobias, S. (1994). Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(6), 1281-1289. <https://doi.org/10.1044/jshr.3506.1289>
- Thal, D., Tobias, S. y Morrison, D. (1991). Language and gesture in late talkers: A 1-year follow-up. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(3), 604-612. <https://doi.org/10.1044/jshr.3403.604>
- Thornton, R. (1996). Elicited production. En D. McDaniel, C. McKee y H. Smith Cairns (Eds.), *Methods for Assessing Children's Syntax* (pp. 55-76). MIT Press.
- Tomblin, J.B., Abbas, P.J., Records, N.L. y Breneman, L.M. (1995). Auditory evoked responses to frequency-modulated tones in children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 387-392. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.387>
- Tomblin, B.J., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., y O'Brien, M. (1997a). Prevalence of Specific Language Impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260. <https://dx.doi.org/10.1044%2Fjshr.4006.1245>
- Tomblin, J.B., Smith, E. y Zhang, X. (1997b). Epidemiology of Specific Language Impairment: prenatal and perinatal risk factors. *Journal of Communication Disorders*, 30(4), 325-344. [https://doi.org/10.1016/s0021-9924\(97\)00015-4](https://doi.org/10.1016/s0021-9924(97)00015-4)

- Tribushinina, E. y Dubinkina, E. (2012). Adjective production by Russian-speaking children with Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(6), 554-571. <https://doi.org/10.3109/02699206.2012.666779>
- Tribushinina, E., Mak, M., Dubinkina, E. y Mak, W.M. (2018). Adjective production by Russian-speaking children with Developmental Language Disorder and Dutch-Russian simultaneous bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 39(5), 1033-1064. <https://doi.org/10.1017/S0142716418000115>
- Tropper, B. y Schwartz, G.R. (2009). Neurobiology of Child Language Disorders. En G.R. Schwartz (Ed.), *Handbook of Child Language Disorders* (pp. 174-200). Psychology Press.
- Tsushima, T., Takizawa, O., Sasaki, M., Shiraki, S., Nishi, K., Kohno, M., Menyuk, P. y Best, C. (1994). Discrimination of English /r/ and /w/ by Japanese infants at 6-12 months: language-specific developmental changes in speech perception abilities. *Third International Conference on Spoken Language Processing*, pp. 1695-1698. https://www.isca-speech.org/archive/icslp_1994/i94_1695.html
- Tucker, R.G, Lambert, W.E. y Rigault, A.A. (1977). *The French speaker's skill with grammatical gender: An example of rule-governed behavior*. Den Haag: Mouton.
- Tucker, G.R., Lambert, W.E., Rigault, A.A. y Segalowitz, N. (1968). A psychological investigation of French speaker's skill with grammatical gender. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7(2), 312-316. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(68\)80007-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(68)80007-6)
- Tumanova, T. y Filicheva, T. (2017). Russian Scientific Trends on Specific Language Impairment in Childhood. En M.D. Miranda Fernandes (Ed.), *Advances in Speech-language pathology* (pp. 37-53). <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.69932>
- Ullman, M.T. (2001). The Declarative/Procedural Model of Lexicon and Grammar. *Journal of Psycholinguist Research*, 30, 37-69. <https://doi.org/10.1023/A:1005204207369>
- Ullman, M.T. y Gopnik, M. (1994). Past tense production: Regular, irregular and nonsense verbs. *McGill Working Papers in Linguistics*, 10, 81-118.
- Ullman, M.T. y Pierpont, E.I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433 [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70276-4](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70276-4)

- Väisse, L. (1866). Des sourds-muets et de certains cas d'aphasie congénitale. *Bulletins de la Société d'Anthropologie de Paris*, 1(1), 146-150.
- Valian, V. y Eisenberg, Z. (1996). The development of syntactic subjects in Portuguese-speaking children. *Journal of Child Language*, 23, 103-128.
- van Balkom, H., Vergoeven, L. y van Weerdenburg, M. (2010). Conversational behaviour of children with Developmental Language Delay and their caretakers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(3), 295-319. <https://doi.org/10.3109/13682820902994226>
- van der Lely, H.K.J. (1994). Canonical linking rules: Forward versus reverse linking in normally developing and specifically language-impaired children. *Cognition*, 51(1), 29-72. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90008-6](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90008-6)
- van der Lely, H.K.J. (1996). Specifically language impaired and normally developing children: Verbal passive vs adjectival passive sentence interpretation. *Lingua*, 98, 243-272. [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(95\)00044-5](https://doi.org/10.1016/0024-3841(95)00044-5)
- van der Lely, H.K.J. (1997). Language and cognitive development in a grammatical SLI boy: Modularity and innateness. *Journal of Neurolinguistics*, 10(2-3), 75-107. [https://doi.org/10.1016/S0911-6044\(97\)00011-0](https://doi.org/10.1016/S0911-6044(97)00011-0)
- van der Lely, H.K.J. (1998). SLI in children: Movement, economy, and deficits in the computational-syntactic system. *Language Acquisition*, 7(2-4), 161-192. https://doi.org/10.1207/s15327817la0702-4_4
- van der Lely, H.K.J. (2005). Domain-specific cognitive systems: Insight from Grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.002>
- van der Lely, H.K.J., Rosen, S. y Adlard, A. (2004). Grammatical language impairment and the specificity of cognitive domains: Relations between auditory and language abilities. *Cognition*, 94(2), 167-183. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.01.003>
- van der Lely, H.K.J., Rosen, S. y McClelland, A. (1998). Evidence for a grammar-specific deficit in children. *Current Biology*, 8(23), 1253-1258. [https://doi.org/10.1016/S0960-9822\(07\)00534-9](https://doi.org/10.1016/S0960-9822(07)00534-9)
- van Heughten, M. y Johnson, E.K. (2011). Gender-marked determiners help Dutch learners' word recognition when gender information itself does not. *Journal of Child Language*, 38(1), 87-100. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990146>

- van Heughten, M. y Shi, R. (2009). French-learning toddlers use gender information on determiners during word recognition. *Developmental Science*, 12(3), 419-425. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00788.x>
- Vargha-Khadem, F., Watkins, K., Alcock, K., Fletcher, P. y Passingham, R. (1995). Praxic and nonverbal cognitive deficits in a large family with a genetically transmitted speech and language disorder. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 92(3), 930-933. <https://doi.org/10.1073/pnas.92.3.930>
- Varlokosta, S. y Nerantzini, M. (2013). Grammatical gender in Specific Language Impairment: Evidence from Determiner-Noun Contexts in Greek. *Psychology*, 20(3), 338-357.
- Velnić, M. (2020). Acquisition of a Transparent Gender System: A Comparison of Italian and Croatian. *Frontiers in Psychology*, 11, 3111. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.571674>
- Vernes, S.C., Newbury, D.F., Abrahams, B.S., Winchester, L., Nicod, J., Groszer, M., Alarcon, M., Oliver, P.L., Davies, K.E., Geschwind, D.H., Monaco, A.P., y Fisher, S.E. (2008). A functional genetic link between distinct developmental language disorders. *New England Journal of Medicine*, 359(22), 2337-2345. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa0802828>
- Vigliocco, G., Antonini, T. y Garrett, M.F. (1997). Grammatical gender is on the tip of Italian tongues. *Psychological Science*, 8(4), 314-317. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-9280.1997.tb00444.x>
- Vilkman, E. y Helminen, E. (1989). *Kun puhe viipyy – kuntoutusohjaus ja dysfaattisen lapsen perhe*. Afasia-ja aivohalvausyhdistysten liitto ry.
- Vissers, C., Koolen, S., Hermans, D., Scheper, A. y Knoors, H. (2015). Executive functioning in preschoolers with Specific Language Impairment. *Frontiers in Psychology*, 6, 1574. <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2015.01574>
- Vugs, B., Hendriks, M., Cuperus, J. y Verhoeven, L. (2014). Working memory performance and executive function behaviors in young children with SLI. *Research in Developmental Disabilities*, 35(1), 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.10.022>
- Wexler, K. (1998). Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua*, 106(1), 23-79. [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(98\)00029-1](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(98)00029-1)

- Wexler, K., Schaeffer, J. y Bol, G. (2004). Verbal syntax and morphology in typically developing children and children with SLI: How developmental data can play an important role in morphological theory. *Syntax*, 7(2), 148-198. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9612.2004.00006.x>
- Whitehurst, G.J., Smith, M., Fischel, J.E., Arnold, D.S. y Lonigan, C.J. (1991). The continuity of babble and speech in children with Specific Expressive Language Delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(5), 1121-1129. <https://doi.org/10.1044/jshr.3405.1121>
- Whitehouse, A.J., Shelton, W.M., Ing, C. y Newnham, J.P. (2014). Prenatal, perinatal, and neonatal risk factors for Specific Language Impairment: A prospective pregnancy cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(4), 1418–1427. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0186
- Wright, B.A., Lombardino, L.J., King, W.M., Puranik, C.S., Leonard, C.M. y Merzenich, M.M. (1997). Deficits in auditory temporal and spectral resolution in language-impaired children. *Nature*, 387, 176-178. <https://doi.org/10.1038/387176a0>
- Zelaznik, H.N. y Goffman, L. (2010). Generalized motor abilities and timing behavior in children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53(2), 383-393. [https://dx.doi.org/10.1044%2F1092-4388\(2009%2F08-0204\)](https://dx.doi.org/10.1044%2F1092-4388(2009%2F08-0204))
- Zotova, F.R. y Chuhlo, P.V. (2007). Using game exercises based on basketball with elements of fit-ball gymnastics for physical development and motor dysfunction correction of speech underdevelopment students. *Pedagogiko-Philologicheskije i Medico-Biologicheskije Problema Fizicheskoy Kultury i Sporta*, 4(3), 309-316.
- Zubrick, S.R., Taylor, C.L., Rice, M.L. y Slegers, D.W. (2007). Late Language Emergence at 24 Months: An Epidemiological Study of Prevalence, Predictors, and Covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(6), 1562-1592. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/106\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/106))



Anexos



Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado y cuestionario de progenitores (en español)

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA INVESTIGACIÓN “Desarrollo del género gramatical en el Trastorno Evolutivo del Lenguaje: comparación entre español y ruso”.

1. INFORMACIÓN ACERCA EL ESTUDIO Y SUS BENEFICIOS

El estudio "Desarrollo del género gramatical en el Trastorno Evolutivo del Lenguaje: comparación entre español y ruso" se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de A Coruña. Los datos que se pretende recoger formarán parte del trabajo de investigación que trata sobre el desarrollo lingüístico de niños de 4-8 años. Los resultados de la investigación ampliarán el área de conocimiento sobre el aprendizaje de la lengua materna y aumentarán el nivel de la información disponible sobre el desarrollo gramatical de niños hispanohablantes.

2. INFORMACIÓN ACERCA LAS PRUEBAS A REALIZAR

Se aplicarán tres pruebas. La primera, prueba estandarizada Peabody Test, se utiliza para valorar el nivel de vocabulario receptivo del niño. La segunda prueba K-BIT contiene dos partes: vocabulario y matrices. La parte de vocabulario tiene como objetivo valorar el nivel del vocabulario expresivo de niños. El test de matrices mide habilidades no verbales y capacidad para resolver problemas. Finalmente, se realizará la prueba para evaluar la adquisición del género gramatical.

3. USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS

Los datos que se obtengan de la participación de los niños (datos recogidos mediante las pruebas, cuestionarios) serán utilizados únicamente con fines de formación y solamente por parte del equipo de investigadores que participan en el estudio, guardándose siempre los datos personales en un lugar seguro de tal manera que ninguna persona ajena pueda acceder a esta información y atendiendo a un estricto cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales. En ningún caso se harán públicos sus datos personales, siempre garantizando la plena confidencialidad de los datos y el riguroso cumplimiento del secreto profesional en el uso y manejo de la información y el material obtenidos.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, D./Dña....., con DNI nº....., madre/padre del niño/a.....nacido/a en....., el día .../.../..... declaro que:

- Fui debidamente informado sobre la investigación que lleva por título “Desarrollo del género gramatical en el Trastorno Evolutivo del Lenguaje: comparación entre español y ruso”.
- Tuve ocasión de efectuar preguntas sobre el estudio.
- Considero que la información recibida es suficiente y satisfactoria.
- Entiendo que mi participación es voluntaria.
- Entiendo que puedo abandonar el estudio cuando lo desee, sin tener que dar explicaciones.
- Fui también informado/a de que mis datos personales y los de mi hijo/a serán tratados y custodiados con respecto a la intimidad de las personas, conforme con la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales.
- Entiendo que los resultados obtenidos en el estudio se utilizarán con fines científicos, por ejemplo, en las publicaciones o congresos.
- Estoy de acuerdo con la realización de grabaciones de audio durante el experimento.
- Recibiré una copia de este consentimiento para guardarlo y poder consultarlo en el futuro.

....., a..... de de 20__.

Nombre de la madre/del padre:

DNI/Pasaporte:

Correo electrónico:

Firma:

Nombre de la investigadora: ANASTASIIA OGNEVA

DNI/Pasaporte:

Correo electrónico: anastasiia.ogneva@udc.es / anastasiia.ogneva@gmail.com

Firma:

Dirección de contacto do Investigador y/o do Grupo responsable da investigación y de tratamento de los datos:

Dr. Miguel Pérez Pereira
Facultad de Psicología
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela
15782 Santiago de Compostela

Dr. Manuel Peralbo Uzquiano
Facultad de Ciencias de la Educación
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de A Coruña
15071 A Coruña

EMBARAZO Y PARTO

Edad de la madre en el momento de quedarse embarazada:

¿Tuvo alguno de los siguientes problemas durante el embarazo?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Hemorragia | <input type="checkbox"/> Vómitos persistentes |
| <input type="checkbox"/> Amenaza de aborto | <input type="checkbox"/> Exposiciones a rayos |
| <input type="checkbox"/> Trauma físico | <input type="checkbox"/> Infecciones |
| <input type="checkbox"/> Convulsiones | <input type="checkbox"/> Amenaza de parto prematuro |
| <input type="checkbox"/> Pérdida de conocimiento | |

¿Padeció alguna enfermedad durante el embarazo?

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
|-----------------------------|-----------------------------|

En caso afirmativo, ¿cuál?

¿Consumió alcohol o drogas durante el embarazo?

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
|-----------------------------|-----------------------------|

En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Todos los días | <input type="checkbox"/> Un día a la semana |
| <input type="checkbox"/> Un par de días a la semana | <input type="checkbox"/> Ocasionalmente |

Tipo de parto:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Eutócito (fácil) | <input type="checkbox"/> De pies |
| <input type="checkbox"/> Distócico (difícil) | <input type="checkbox"/> Cesárea |
| <input type="checkbox"/> De nalgas | <input type="checkbox"/> Instrumentado |

Tipo de anestesia:

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Epidural | <input type="checkbox"/> General |
|-----------------------------------|----------------------------------|

¿Tuvo algún problema durante el parto?

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
|-----------------------------|-----------------------------|

En caso afirmativo, ¿cuál?

¿Presenta el niño/la niña algún problema o enfermedad diagnosticada?

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
|-----------------------------|-----------------------------|

En caso afirmativo, ¿cuál?

DATOS DEL NIÑO Y LA FAMILIA

Número de hermanos/hermanas:

Peso al nacer:

Talla al nacer:

Perímetro craneal:

Puntuación APGAR:

¿Iba el niño/la niña al jardín de infancia?

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
|-----------------------------|-----------------------------|

En caso afirmativo, ¿desde qué edad?.....

En caso negativo, ¿con quién tuvo el contacto su hijo/a antes de ir al colegio?.....

¿Qué tipo de juegos atraen al niño?

¿Le lee cuentos antes de dormir?

Sí

No

¿La lengua que se habla en casa es español?

Sí

No

En qué lengua le hablan al niño habitualmente:

Padre:

Madre:

¿Tiene el niño/la niña contacto con otras lenguas que no sea el castellano?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuál(es)?

¿Desde qué edad?

¿Dónde?

ANTECEDENTES

¿Ha notado usted que el desarrollo del lenguaje de su hijo/a no sigue sus expectativas?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿había pensado inmediatamente en acudir al logopeda?.....

¿Hasta hoy, ha notado usted que su hijo/a no responde correctamente a lo que le dicen?

Sí

No

¿Ha notado usted que su hijo/a no utiliza gestos o los utiliza demasiado?

Sí

No

En caso afirmativo, especifique en qué situaciones, qué gestos

¿Tuvo el niño/la niña infección de oídos?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas al año?

¿Tuvo el niño/la niña algún tipo de problema de lenguaje hasta el momento?

Sí

No

En caso afirmativo, elija la/s opciones que correspondan:

Pérdida auditiva (indicar grado)

Dificultades para entender el lenguaje

Dificultades para producir sonidos del habla (articulación)

Dificultades en la producción lingüística (omisión de elementos, errores gramaticales)

¿Tiene algún familiar con problemas vinculados al lenguaje?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿quién?

¿Qué tipo de problema?

Persona que contestó el cuestionario:

Anexo 2: Consentimiento informado y cuestionario de progenitores (en ruso)**ИНФОРМАЦИЯ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ****«Усвоение грамматического рода при Общем Недоразвитии Речи: сравнительное исследование в испанском и русском языках»****1. ИНФОРМАЦИЯ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ**

Данное исследование проводится в университете А-Коруньи (Испания) при содействии Центра Языка и Мозга НИУ ВШЭ. Целью исследования является определение грамматического развития у детей 4-7 лет с нормальным речевым развитием и у детей с задержкой речевого развития (ОНР). Предполагается, что результаты исследования помогут проследить процесс усвоения грамматического рода детьми с нормальным речевым развитием и детьми с ОНР, а также понять специфику заболевания ОНР и создать новые методы логопедического лечения. Исследование проводится на компьютере в интерактивной и интересной для ребенка форме и занимает не более часа (проводится в трех частях). В первой части оценивается уровень рецептивной лексики (какие слова понимают дети). Во второй части проверяется, как мыслит ребенок. Третья часть оценивает, усвоена ли ребенком система грамматического рода и падежа в русском языке. После прохождения ребенок получает подарок, а родители могут узнать результаты.

2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНЫХ ДАННЫХ

Данные, полученные в результатах исследования (результаты тестирования и анкеты для родителей), будут использованы только в целях исследования. Доступ к личной информации участников будет иметь только главный исследователь. Личные данные участников не будут обнародованы или переданы иным лицам ни при каких обстоятельствах.

3. ИНФОРМАЦИЯ ОБ АНКЕТИРОВАНИИ

Анкета (или отдельные вопросы анкеты), приложенная к данному согласию, заполняются по желанию. Ваш ребенок может участвовать в исследовании, даже если вы не заполните анкету. Тем не менее, ответив на вопросы анкеты, вы поможете исследованию получить более точную картину лингвистического развития русскоязычных детей. Данные будут использованы только в статистических целях.

Информированное согласие участника

Я,....., мать/отец ребенка
....., рожденного.../.../..... (дата) в
(город), даю свое согласие на участие моего ребенка в исследовании и подтверждаю:

- Что я ознакомлен(а) с целями, правилами и порядком проведения исследования «Усвоение грамматического рода при Общем Недоразвитии Речи: сравнительное исследование в испанском и русском языках», а также имел(а) возможность задать вопросы об исследовании.
- Что предоставленная мне информация была изложена в доступной форме и в достаточном количестве.
- Что участие моего ребенка и моё участие добровольное.
- Что могу прекратить участие в исследовании в любой момент, не предоставляя никаких объяснений.
- Что заполню / не заполню (нужное подчеркнуть) анкету для родителей.
- Что мои личные данные и данные моего ребенка будут обработаны в соответствии с законом о защите Персональных данных.
- Что результаты, полученные во время исследования, будут использованы в только в научных целях, н.р., в научных публикациях и на научных конференциях.
- Что во время эксперимента будет проводиться аудиозапись.
- Что желаю получить копию информированного согласия.

Москва, 20__
(дата)

ФИО родителя:

тел.:

email:

Подпись:

ФИО исследователя: Огнева Анастасия Сергеевна

тел.:

email: anastasiia.ogneva@udc.es / anastasiia.ogneva@gmail.com

Подпись:

**АНКЕТА ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ «УСВОЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО РОДА
ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ: СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В
ИСПАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ»**

ИДЕНТИФИКАЦИОННЫЕ ДАННЫЕ РЕБЕНКА

ФИО ребенка:

Пол: • Мужской • Женский

Дата рождения:

Место рождения:

ИДЕНТИФИКАЦИОННЫЕ ДАННЫЕ РОДИТЕЛЕЙ

	Возраст	Место рождения	Род деятельности
Мать			
Отец			

Образование (укажите последнюю степень полученного образования):

	Без образования	Начальная школа	Средняя школа	Среднее-техническое	Высшее
Мать					
Отец					

У вас были проблемы с русским языком в начальной или в средней школе?

Да

Нет

Вы оставались на второй год во время начального или среднего образования?

Да

Нет

СОЦИОДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ

В какой зоне Вы проживаете?

Центр города

Пригород

Спальный район

Деревня

Кто проживает в доме вместе с ребенком?

Отец

Бабушки / дедушки

Мать

Дядя / тетя

Братья/сестры

Другие (указать)

БЕРЕМЕННОСТЬ И РОДЫ

Возраст матери на момент беременности:

Были ли у Вас проблемы во время беременности?

Да

Нет

Если Вы ответили "да" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите, какие проблемы у Вас были

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Кровотечения | <input type="checkbox"/> Постоянная рвота |
| <input type="checkbox"/> Угроза выкидыша | <input type="checkbox"/> Воздействие радиации |
| <input type="checkbox"/> Физическая травма | <input type="checkbox"/> Инфекции |
| <input type="checkbox"/> Судороги | <input type="checkbox"/> Угроза преждевременных родов |
| <input type="checkbox"/> Потеря сознания | |

Болели ли Вы во время беременности?

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Да | <input type="checkbox"/> Нет |
|-----------------------------|------------------------------|

Если вы ответили "да" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите, чем Вы болели.....

Употребляли ли Вы алкоголь или наркотики во время беременности?

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Да | <input type="checkbox"/> Нет |
|-----------------------------|------------------------------|

Если вы ответили "да" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите периодичность приема алкоголя или наркотиков

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Каждый день | <input type="checkbox"/> Раз в неделю |
| <input type="checkbox"/> Несколько раз в неделю | <input type="checkbox"/> Иногда |

Вид родов:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Легкие | <input type="checkbox"/> Роды на спине |
| <input type="checkbox"/> Тяжелые | <input type="checkbox"/> Вертикальные роды |
| <input type="checkbox"/> Амбулаторные | <input type="checkbox"/> Кесарево сечение |
| <input type="checkbox"/> Домашние | |

Метод обезболивания при родах:

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Эпидуральное | <input type="checkbox"/> Общее |
|---------------------------------------|--------------------------------|

У вас были какие-нибудь осложнения во время родов?

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Да | <input type="checkbox"/> Нет |
|-----------------------------|------------------------------|

Если вы ответили "да" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите, какое осложнение:

У вашего ребенка есть диагностированное заболевание?

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Да | <input type="checkbox"/> Нет |
|-----------------------------|------------------------------|

Если вы ответили "да" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите, какое заболевание.....

ДААННЫЕ РЕБЕНКА И СЕМЬИ

Число братьев и сестер:.....

Вес при рождении:

Рост при рождении:

Периметр черепа при рождении:

Балл по шкале АПГАР:

Ребенок посещает детский сад с раннего возраста?

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Да | <input type="checkbox"/> Нет |
|-----------------------------|------------------------------|

Если вы ответили "да" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите, с какого возраста ребенок посещает детский сад:

Если вы ответили "нет" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите, с кем проводил время ребенок до посещения детского сада (бабушка, родственники и т.п.):

Какие игры нравятся вашему ребенку?

Вы читаете ребенку сказки перед сном?

- Да Нет

Дома вы говорите с ребенком на русском языке?

- Да Нет

Есть ли у ребенка контакт с каким-либо еще языком?

- Да Нет

Если вы ответили "да" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите, с каким языком ребенок имеет контакт и с какого возраста. Например, английский с 3 лет с частным преподавателем:

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

Вы замечали, что языковое развитие вашего ребенка не соответствует вашим ожиданиям?

- Да Нет

Если вы ответили "да" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите, подумали ли вы сразу обратиться к логопеду?

На сегодняшний день вы замечали, что ваш ребенок не отвечает правильно на то, что ему говорят?

- Да Нет

Вы замечали, что ваш ребенок не использует или использует слишком много жестов?

- Да Нет

Если вы ответили "да" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите, какие жесты использует ваш ребенок и в каких ситуациях.

У вашего ребенка была ушная инфекция?

- Да Нет

Если вы ответили "да" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите, сколько раз у вашего ребенка была ушная инфекция.

У вашего ребенка были какие-либо проблемы, связанные с языком/речью?

- Да Нет

Если вы ответили "да" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите, какие проблемы были у вашего ребенка.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Потеря слуха | <input type="checkbox"/> Проблемы с пониманием того, что говорят ребенку |
| <input type="checkbox"/> Проблемы с произношением звуков (например, ребенок говорит «л» вместо «р») | <input type="checkbox"/> Проблемы с грамматикой (грамматические ошибки, опущение слов). |

В вашей семье есть кто-либо, у кого были проблемы с речью?

- Да Нет

Если вы ответили "да" на предыдущий вопрос, пожалуйста, укажите, у кого в вашей семье были проблемы с речью и какие проблемы:

.....
Родитель, заполнивший анкету:

Anexo 3: Ficha de respuestas en la tarea en español

HOJA DE REGISTO

NOMBRE DEL PARTICIPANTE:

EDAD:

FECHA:

	NOMBRE	GÉNERO EMPLEADO		RESPUESTA COMPLETA
		M	F	
1	Un ictí (MOO)			
2	Una bami (FMO)			
3	Una zizo (FOM)			
4	Un iñota (MOF)			
5	Dos bañilus (OFO)			
6	Dos pucaris (OMO)			
7	Una nono (FMM)			
8	Un tusna (MFF)			
9	Dos valitas (OMF)			
10	Dos mabodos (OFM)			
11	Una uspa (FOF)			
12	Un vifo (MOM)			
13	Un libe (MMO)			
14	Una zatén (FFO)			
15	Dos lenoros (OOM)			
16	Dos gulatas (OOF)			
17	Un niba (MMF)			
18	Una nedo (FFM)			
19	Un pupír (MFO)			
20	Un tofo (MFM)			
21	Dos ninipos (OMM)			
22	Una esba (FMF)			
23	Una talán (FOO)			
24	Dos fiolas (OFF)			

Anexo 4: Ficha de respuestas en la tarea en ruso

ЗАПИСЬ ОТВЕТОВ

ИМЯ УЧАСТНИКА:




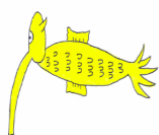
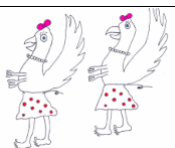
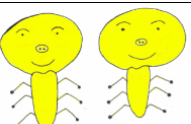
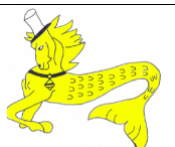
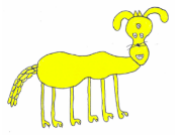
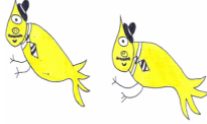


ВОЗРАСТ:






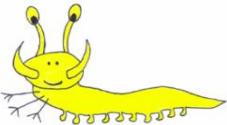


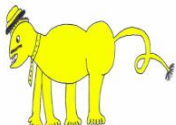




ДАТА:

NOMBRE		GÉNERO EMPLEADO			RESPUESTA COMPLETA
		M	F	N	
1	<i>Belyj kle</i> (MOO)				
2	<i>Beloje loka</i> (NOF)				
3	<i>Belaja gavalus'</i> (FMO)				
4	<i>Belaja nuk</i> (FOM)				
5	<i>Belyj čaka</i> (MOF)				
6	<i>Ralito</i> (OFN)				
7	<i>Buane</i> (OFO)				
8	<i>Loni</i> (OMO)				
9	<i>Belaja plon</i> (FMM)				
10	<i>Belyj sisa</i> (MFF)				
11	<i>Beloje ori</i> (NOO)				
12	<i>Siopa</i> (OMF)				
13	<i>Belaja kano</i> (FFN)				
14	<i>Lanaš</i> (OFM)				
15	<i>Belyj milerčo</i> (MON)				
16	<i>Belaja ikta</i> (FOF)				
17	<i>Belyj iok</i> (MOM)				
18	<i>Beloje juralo</i> (NON)				
19	<i>Belyj sabalo</i> (MMN)				
20	<i>Belyj pilini</i> (MMO)				
21	<i>Beloje rit'</i> (NMO)				
22	<i>Belaja filabun'</i> (FFO)				
23	<i>Rypal</i> (OOM)				




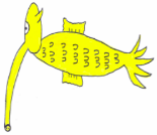







24	<i>Beloe blos</i> (NOM)				
25	<i>Zana</i> (OOF)				
26	<i>Beloje aluko</i> (NFN)				
27	<i>Belyj bulaška</i> (MMF)				
28	<i>Belaja junat</i> (FFM)				
29	<i>Beloje flodo</i> (NMN)				
30	<i>Belyj filabun'</i> (MFO)				
31	<i>Belyj niot</i> (MFM)				
32	<i>Beloje loka</i> (NOF)				
33	<i>Telesuets</i> (OMM)				
34	<i>Belaja ljusba</i> (FMF)				
35	<i>Belaja xako</i> (FON)				
36	<i>Belaja kas'</i> (FOO)				
37	<i>Pilita</i> (OFF)				
38	<i>Beloje liomir'</i> (NFO)				
39	<i>Bano</i> (OMN)				










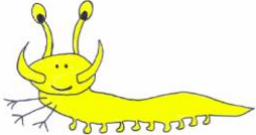


Anexo 5: Lista de ítems y dibujos empleados en la tarea de producción elicitada en español








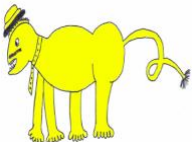




Dibujo	Condición	Estímulo
	MOO	Un ictí
	OMO	Dos pucarís
	OOM	Dos lenoros
	FOO	Una talán
	OFO	Dos bañilus
	OOF	Dos gulatas
	MMO	Un libe
	MOM	Un vifo
	OMM	Dos ninipos
	FFO	Una zatén
	FOF	Una uspa





	OFF	Dos fiolas
	MFO	Un pupir
	MOF	Un iñota
	OFM	Dos mabodos
	FMO	Una bami
	FOM	Una zizo
	OMF	Dos valitas
	FMM	Una nono
	MMF	Un niba
	MFM	Un tofo
	MFF	Un tusna
	FFM	Una nedo
	FMF	Una esba

Anexo 6: Lista de ítems y dibujos empleados en la tarea de producción elicitada en ruso

Dibujo	Condición	Estímulo
	MOO	<i>Belyj kle</i>
	OMO	<i>Loni</i>
	OOM	<i>Rypal</i>
	FOO	<i>Belaja kas'</i>
	OFO	<i>Buane</i>
	OOF	<i>Zana</i>
	NOO	<i>Beloje ori</i>
	OON	<i>Nakó</i>
	MMO	<i>Belyj pilini</i>
	MOM	<i>Belyj iok</i>
	OMM	<i>Telesuets</i>

	FFO	<i>Belaja vylupen'</i>
	FOF	<i>Belaja iktá</i>
	OFF	<i>Pilita</i>
	NON	<i>Beloje juraló</i>
	MFO	<i>Belyj filabun'</i>
	MOF	<i>Belyj čaka</i>
	OFM	<i>Lanaš</i>
	MON	<i>Bel-yj milerčo</i>
	FMO	<i>Belyj gavalus'</i>
	FOM	<i>Belaja nuk</i>
	OMF	<i>Siopa</i>
	FON	<i>Belaja xakó</i>

	NMO	<i>Beloje rit'</i>
	NFO	<i>Beloje liomir'</i>
	OMN	<i>Banó</i>
	OFN	<i>Ralitó</i>
	NOM	<i>Beloje blos</i>
	NOF	<i>Beloje loka</i>
	FMM	<i>Belaja plon</i>
	MMF	<i>Belyj bulažka</i>
	MMN	<i>Belyj sabaló</i>
	MFM	<i>Belyj niot</i>
	MFF	<i>Belyj sisa</i>
	FFM	<i>Belaja junat</i>

	FFN	<i>Belaja kanó</i>
	FMF	<i>Belaja ljusba</i>
	NFN	<i>Beloje alukó</i>
	NMN	<i>Beloje flodó</i>

Anexo 7: Resultados en la prueba de producción elicitada en español

	TEL (n = 12)			DT joven (n = 24)			DT mayor (n = 24)		
	Media	Mediana	Rango	Media	Mediana	Rango	Media	Mediana	Rango
Masculino total PD	9,58 (2,1)	10,5	5-11	11,16 (1,09)	11,5	9-12	11,58 (0,65)	12	10-12
Masculino total pond.	79,9 (17,5)	87,5	41-91	93 (9)	95	75-100	96,5 (5,4)	100	83-100
M: una clave PD	2,33 (0,77)	2,5	1-3	2,83 (0,38)	3	2-3	3 (0,0)	3	3-3
M: una clave pond.	77,8 (25,94)	83,3	33-100	94,4 (12,68)	100	66-100	100 (0,0)	100	100-100
M: dos claves en conc. PD	2,67 (0,65)	3	1-3	2,92 (0,40)	3	1-3	3 (0,0)	3	3-3
M: dos claves en concordancia pond.	88,9 (21,7)	100	33-100	97,2 (13,6)	100	33-100	100 (0,0)	100	100-100
M: dos claves conflictivas PD	4,58 (0,99)	7	5-10	5,41 (0,92)	6	3-6	5,58 (0,65)	6	4-6
M: dos claves conflictivas pond.	76,4 (16,6)	83,3	33-100	90,3 (15,47)	100	50-100	93 (10,89)	100	66,6-100
Femenino total PD	5,5 (2,5)	6	1-9	7,41 (1,76)	7	3-11	7,87 (1,7)	8	5-11
Femenino total pond.	45,8 (21,4)	50	8-75	61,8 (14,7)	58	25-91	65,5 (14)	66	41-91
F: una clave PD	1,33 (0,88)	1	0-3	1,54 (0,77)	1	0-3	1,5 (0,83)	2	0-3
F: una clave pond.	44,4 (29,57)	33	0-100	51,4 (25,96)	33,3	0-100	50 (27,8)	66,6	0-100
F: dos claves en conc. PD	1,5 (0,79)	1,5	0-3	2,29 (0,85)	2,5	0-3	2,58 (0,58)	3	1-3
F: dos claves en conc. pond.	50 (26,5)	50	0-100	76,38 (28,6)	83,3	0-100	86,11 (19,45)	100	33-100
F: dos claves conflictivas PD	2,66 (1,3)	3	0-4	3,58 (0,97)	4	2-5	3,79 (1,1)	4	2-6
F: dos claves conflictivas pond	44,4 (21,7)	50	0-66	59,7 (16,2)	66,6	33-83	63,2 (18,3)	66,6	33-100
Total (M+F): una clave PD	3,66 (0,65)	4	3-5	4,37 (0,82)	4	3-6	4,5 (0,83)	5	3-6
Total (M+F): una clave pond.	61,1 (10,85)	66,6	50-83	72,9 (13,7)	66,6	50-100	75 (13,9)	83,3	50-100
Total (M+F): dos claves en conc. PD	4,16 (0,71)	4	3-5	5,2 (0,88)	4	5-6	5,58 (0,58)	6	4-6
Total (M+F): dos claves en conc. pond.	69,4 (11,96)	66,6	50-83	86,8 (14,7)	83,3	50-100	93,1 (9,72)	100	66-100
Total (M+F): dos claves conflictivas PD	7,25 (1,42)	7	5-10	9 (1,1)	9	6-10	9,37 (1,2)	9	7-12
Total (M+F): dos claves conflictivas pond	60,4 (11,85)	58,3	41-83	75 (9,19)	75	50-83	78,1 (10,07)	75	58-100

La desviación estándar se indica entre paréntesis. M = masculino, F = femenino, PD = puntuación directa, conc. = concordancia, pond. = ponderada

Anexo 8: Resultados en la prueba de producción elicitada en ruso

	TEL (n = 15)			DT joven (n = 19)			DT mayor (n = 17)		
	Media	Mediana	Rango	Media	Mediana	Rango	Media	Mediana	Rango
Masculino total PD	10,8 (2,5)	12	7-14	12,52 (1,2)	12	10-14	12,58 (0,79)	13	11-14
Masculino total pond.	77,1 (18,3)	85	50-100	89,5 (9)	85	71-100	90 (5,6)	92	78-100
M: una clave PD	2,6 (0,73)	3	1-3	2,74 (0,45)	3	2-3	2,88 (0,33)	3	2-3
M: una clave	86,7 (24,55)	100	33-100	91,2 (15,08)	100	66-100	96,1 (11,08)	100	66-100
M: dos claves en conc. PD	2,66 (0,61)	3	1-3	2,94 (0,22)	3	2-3	3 (0,0)	3	3-3
M: dos claves en concordancia pond.	88,9 (20,57)	100	33-100	98,2 (7,64)	100	66-100	100 (0,0)	100	100-100
M: dos claves conflictivas PD	5,53 (1,72)	6	3-8	6,84 (1,11)	7	4-8	6,71 (0,58)	7	6-8
M: dos claves conflictivas pond.	69,2 (21,58)	75	37-100	85,52 (13,98)	87,5	50-100	83,82 (7,3)	87,5	75-100
Femenino total PD	7,4 (3,9)	8	1-14	8,94 (2,2)	10	3-12	10 (0,93)	10	8-11
Femenino total pond.	52,9 (28,5)	57	7-100	63,9 (14,7)	71	21-85	71,4 (66)	71	57-78
F: una clave PD	1,46 (0,12)	2	0-3	1,79 (0,91)	2	0-3	1,71 (0,46)	2	1-2
F: una clave pond.	48,9 (37,51)	66	0-100	59,6 (30,58)	66	0-100	56,9 (15,65)	66,6	33-66
F: dos claves en conc. PD	2,2 (0,77)	2	1-3	2,78 (0,41)	3	2-3	2,88 (0,33)	3	2-3
F: dos claves en conc. pond.	73,3 (25,81)	66	33-100	93 (13,96)	100	66-100	96,1 (11,07)	100	66-100
F: dos claves conflictivas PD	3,73 (2,54)	5	0-8	4,36 (1,4)	5	1-6	5,41 (0,61)	5	4-6
F: dos claves conflictivas pond	46,6 (31,5)	62,5	0-100	54,6 (18,73)	62,5	12,5-75	67,7 (7,7)	62,5	50-75
Neutro total PD	5,2 (3,2)	7	0-9	6,84 (2)	7	1-10	7,94 (1,9)	8	4-10
Neutro total pond.	47,3 (29,7)	63	0-81	62,6 (18,9)	63	9-90	72,2 (17,4)	72	36-90
N: una clave PD	1 (0,92)	1	0-2	1,31 (0,88)	2	0-2	1,41 (0,61)	1	0-2
N: una clave pond.	50 (46,2)	50	0-100	65,7 (44,26)	100	0-100	70,6 (30,9)	50	0-100
N: dos claves en conc. PD	0,73 (0,45)	1	0-1	0,84 (0,37)	1	0-1	0,88 (0,33)	1	0-1
N: dos claves en conc. pond.	73,3 (0,45)	100	0-100	84,2 (37,46)	100	0-100	88,2 (33,2)	100	0-100
N: dos claves conflictivas PD	3,46 (2,47)	4	0-7	4,68 (1,45)	5	1-7	5,64 (1,65)	6	3-8
N: dos claves conflictivas pond	43,3 (30,9)	50	0-87,5	59,2 (18,18)	62,5	12,5-87,5	70,6 (20,7)	75	37,5-100
Total (M+F+N): una clave PD	5,06 (1,48)	6	3-7	5,84 (1,42)	6	3-8	6 (0,93)	6	4-7
Total (M+F+N): una clave pond.	63,3 (10,85)	75	37,5-87,5	73 (17,8)	75	37,5-100	75 (11,6)	75	50-100
Total (M+F+N): dos claves en conc. PD	5,6 (1,29)	6	3-7	6,57 (0,6)	7	5-7	6,76 (0,43)	7	6-7
Total (M+F+N): dos claves en conc. pond.	80 (15,54)	85	42-100	94 (8,67)	100	71,100	96,6 (6,2)	100	85-100
Total (M+F+N): dos claves conflictivas PD	12,73 (3,86)	14	6-118	15,89 (2,1)	15	11-20	17,76 (1,8)	18	15-20
Total (M+F+N): dos claves conflictivas pond	53,1 (11,85)	58,3	25-75	67,1 (9,09)	62,5	45-83	74 (7,86)	75	62-83

La desviación estándar se indica entre paréntesis. M = masculino, F = femenino, N = neutro, PD = puntuación directa, conc. = concordancia, pond. = ponderada

Anexo 9: Resultados comparativos en las pruebas de producción elicitada

		TEL		DT joven		DT mayor	
		ES	RU	ES	RU	ES	RU
Masculino total PD	Media	9,58 (2,1)	9 (2,3)	11,16 (1,09)	10,52 (1,2)	11,58 (0,65)	10,58 (0,79)
	Mediana	10,5	10	11,5	10	12	11
M: una clave	Media	2,33 (0,77)	2,6 (0,73)	2,83 (0,38)	2,73 (0,45)	3 (0,0)	2,88 (0,3)
	Mediana	2,5	3	3	3	3	3
M: dos claves en concordancia	Media	2,66 (0,65)	2,66 (0,61)	2,94 (0,40)	2,94 (0,22)	3 (0,0)	3 (0)
	Mediana	3	3	3	3	3	3
M: dos claves conflictivas	Media	4,58 (0,99)	3,7 (1,5)	5,41 (0,92)	4,8 (1,1)	5,58 (0,65)	4,7 (0,58)
	Mediana	7	4	6	5	6	5
Femenino total PD	Media	5,5 (2,5)	6,8 (3,7)	7,41 (1,76)	7,52 (1,8)	7,87 (1,7)	8,17 (0,8)
	Mediana	6	7	7	8	8	8
F: una clave	Media	1,33 (0,88)	1,46 (1,2)	1,54 (0,77)	1,78 (0,9)	1,5 (0,83)	1,71 (0,46)
	Mediana	1	2	1	2	2	2
F: dos claves en concordancia	Media	1,5 (0,79)	2,2 (0,77)	2,29 (0,85)	2,78 (0,4)	2,58 (0,58)	2,88 (0,33)
	Mediana	1,5	2	2,5	3	3	3
F: dos claves conflictivas	Media	2,66 (1,3)	3,13 (2,2)	3,58 (0,97)	2,94 (1,1)	3,79 (1,1)	3,58 (0,61)
	Mediana	3	3	4	3	4	4
Total (M+F): una clave	Media	3,66 (0,65)	4 (0,79)	4,37 (0,82)	4,5 (0,9)	4,5 (0,83)	4,5 (0,6)
	Mediana	4	4	4	5	5	5
Total (M+F): dos claves en concordancia	Media	4,16 (0,71)	4,8 (0,99)	5,2 (0,88)	5,7 (0,45)	5,58 (0,58)	5,8 (0,3)
	Mediana	4	5	4	6	6	6
Total (M+F): dos claves conflictivas	Media	7,25 (1,42)	6,8 (1,4)	9 (1,1)	7,7 (0,78)	9,37 (1,2)	8,2 (0,5)
	Mediana	7	7	9	6	9	8

La desviación estándar se indica entre paréntesis. M = masculino, F = femenino, PD = puntuación directa, ES = español, RU = ruso

