



## DIFERENCIAS DEL VOCABULARIO EN NIÑOS CON Y SIN RETRASO DEL LENGUAJE

Vocabulary differences in children with and without language delay

ALBA AYUSO LANCHARES, ROSA BELÉN SANTIAGO PARDO, INÉS RUIZ REQUIES  
Universidad de Valladolid, España

---

### KEYWORDS

Vocabulary  
Semantics  
Language  
Delay  
Disorder

---

### ABSTRACT

*Vocabulary in children with Language Development Disorder (LDD) or with Language Delay (LD) is poorer than in children with typical language development, so we want to know what differences exist between them. 66 infants between 3 and 5 years old have participated; It has been assessed what vocabulary they know, it has been determined that they have less vocabulary (52%) than their homonyms (69%), with the exception of the transport category, in which they have the same results. Finally, the list of categories that children with RL or TDL need to work on is determined.*

---

### PALABRAS CLAVE

Vocabulario  
Semántica  
Lenguaje  
Retraso  
Trastorno

---

### RESUMEN

*El vocabulario en los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) o con Retraso del Lenguaje (RL) es más pobre que en los niños con un desarrollo típico del lenguaje, por lo que se pretende conocer qué diferencias existen entre ellos. Han participado 66 infantes entre 3 y 5 años; se ha valorado que vocabulario conocen, se ha determinado que tienen menos vocabulario (52%) que sus homónimos (69%), a excepción de la categoría de transportes, en la que tienen los mismos resultados. Finalmente, se determina el listado de categorías que más necesitan trabajar los niños con RL o TDL.*

Recibido: 11/ 04 / 2022

Aceptado: 20/ 06 / 2022

## 1. Introducción

Es difícil discriminar entre los niños con Retraso del Lenguaje (RL) y con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), sobre todo cuando estos tienen menos de cinco años; los niños con RL tienen una clínica mucho menor que los niños con TDL, pero ambos coinciden en que tienen dificultades en su lenguaje y comienzan a hablar más tarde (Kim et al., 2014). Además, tienen otros rasgos comunes, ambos son más predominantes en varones que en mujeres, y se ha observado que es más probable que se manifieste cuando sus padres lo han padecido cuando eran niños (Auza y Peñaloza-Castillo, 2019). Los problemas del lenguaje son comunes en infantes que están en edad preescolar, las cifras son diferentes dependiendo del país que realice los estudios, muchos de los países de la Unión Europea carecen de datos oficiales para poder determinar una cifra, pero los que existen se sitúan en torno al 2-7% (Law et al., 2019).

Los términos que se utilizan para denominar los trastornos del lenguaje cambian y se subdividen de diferente manera en los países de la Unión Europea. En España las denominaciones han ido variando, llamándolo, por ejemplo: “disfasia” o “trastorno específico del lenguaje” (Law et al., 2019). En la actualidad, hay autores que cuestionan el término “trastorno específico del lenguaje”, no estando de acuerdo con el concepto de “específico” dado que los síntomas que presentan los niños no se centran exclusivamente en factores lingüísticos (Carrasco et al., 2015; Mendoza, 2016). Un proyecto reciente llegó a un consenso multinacional y multidisciplinario en relación con los “Criterios y Terminología Aplicada a los Trastornos del Lenguaje: sintetizando la evidencia” denominado CATALISE (Bishop et al., 2016); este estudio recomendó que se use el término “trastorno del lenguaje en niños con dificultades del lenguaje”. Por lo tanto, se pretende eliminar los términos usados anteriormente. Se mantiene en la idea de que estos niños experimentan “limitaciones funcionales” que se ven plasmadas en un bajo nivel educativo, en problemas de la comunicación en sus actividades de la vida diaria, problemas en las relaciones sociales y en su calidad de vida según avanzan en los años escolares (Bishop et al., 2016).

Los niños con RL y con TDL, en muchas ocasiones, tienen dificultades para desarrollar el léxico, pero ignoramos qué categorías desconocen, y en cuáles necesitan trabajar más para estar al mismo nivel que los niños con un desarrollo normotípico del lenguaje; por este motivo nos centraremos en ello en esta investigación.

La estructura del artículo comienza con un análisis del estado del arte en el que se describe el desarrollo del vocabulario de los niños sin ninguna dificultad, para después describir el desarrollo del vocabulario de los niños con RL y TDL; también se explica la metodología de investigación realizada. Se continúa con una presentación de resultados y discusión de estos. Finalmente, se presentan las conclusiones más relevantes arrojadas por dicha investigación.

### 2.1. El vocabulario en los niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL)

El léxico es una parte esencial de la adquisición de una lengua, su valor se explica por ser un elemento indispensable en la organización del pensamiento y por ser un instrumento de interacción social (Gómez, 2019). La adquisición de un vocabulario básico constituye el pilar fundamental para la gran mayoría de niños, este pilar será sobre el que después se fundamenta el sistema lingüístico; así pues, la adquisición del vocabulario es clave para activar otros componentes lingüísticos y para el progreso escolar de todo el alumnado con o sin problemas del lenguaje (Mendoza, 2016). El proceso de aprendizaje del vocabulario parte del almacenamiento y procesamiento de las diferentes palabras, que es lo que posibilita una posterior producción (Rodríguez, 2020).

El lenguaje tiene diferencias individualizadas, pero algunos de los hitos del desarrollo son iguales en todos los niños, en torno a los nueve o diez meses, los niños comprenden las primeras palabras: su nombre, ya que dirigen la atención cuando les llaman, y responden a la palabra “no” parando su actividad; entre el año y el año y medio aparecen las primeras palabras; de los 18 a los 24 meses aparece la explosión léxica, ya que se incrementa de manera muy rápida el vocabulario de los niños; un poco antes de los dos años hasta los 30 meses empiezan a realizar las combinaciones de palabras; a partir de ese momento el vocabulario va en crecimiento y no para hasta el final de nuestra vida; a los dos años los niños producen unas 300 palabras; a los tres años unas mil palabras y a los seis años la mayoría de los niños tiene un vocabulario de entre quince mil y dieciocho mil palabras (Aparicio e Igualada, 2019).

Este lenguaje es mayor cuando los niños acuden a las escuelas infantiles o a los colegios en educación infantil (Auza y Peñaloza-Castillo, 2019), ya que las interacciones aumentan entre iguales y la estimulación en estos ambientes aumenta. Esto quiere decir que los niños aprenden por aprendizaje incidental.

Existe una serie de límites respecto a las primeras palabras de los niños, los niños pequeños suelen incluir en su repertorio palabras que hacen referencia a objetos que se mueven (transportes), antes que a palabras que hacen referencia a objetos inmóviles (semáforo), esto es porque su vocabulario refleja su vida cotidiana y es improbable que su vocabulario haga referencia a referentes distanciados en el tiempo y en el espacio. Cuando el niño se va haciendo más mayor, estas palabras cada vez se hacen más complejas e interconectadas y obtienen un nuevo tipo de conocimiento: la conciencia metalingüística (Gleason & Ratner, 2010; Sentis et al., 2009), además de estos también encontramos la frecuencia en la que escuchan los niños las palabras (Goodman et al., 2008). Estos límites se extienden hasta el periodo escolar obligatorio (a partir de los seis años), cuando los niños siguen

teniendo dificultades en los conceptos temporales y espaciales (Villafáñez, 2016). The opening paragraph has no indentation.

## 2.1. El vocabulario en los niños con Retraso del Lenguaje (RL) y con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)

Los niños con RL y TDL desarrollan su léxico de una manera más lenta, y con más imprecisión que los niños con un desarrollo normotípico (Rice & Hoffman, 2015).

Andreu-Barrachina et al. (2014) explican que estos niños tienen un retraso en la adquisición de las primeras palabras (sobre los dos años), enlentecimiento de la explosión léxica: de los 18-24 meses muestran un vocabulario reducido, dificultades de acceso al vocabulario realizando circunloquios y sustituciones semánticas, uso de palabras comodín o generales en vez de utilizar palabras específicas y dificultad para utilizar palabras que ya comprenden.

Estas dificultades en el caso de los niños con TDL se extienden hasta la adolescencia, donde se sigue notando esta brecha de desigualdad en su vocabulario en relación con los niños con desarrollo normotípico del lenguaje (Rice & Hoffman, 2015).

Andreu-Barrachina et al. (2014) explican las características relacionadas con el léxico de los niños de tres a cinco años con TDL:

- Los niños de tres años: tienen una menor longitud media del enunciado por palabras, realizan producciones sin verbo, tienen un alto uso de enunciados menores (sí y no), estereotipos (ya tá), palabras sociales (hola, adiós...), poco uso de oraciones simples, realizan omisiones de palabras y errores morfológicos en palabras, entre otros.
- Los niños de cuatro años: menor longitud mediana del enunciado por palabras (aproximadamente 3 palabras de media), presencia de enunciados incomprensibles por múltiples omisiones, poco uso de oraciones simples y compuestas y omisiones de palabras.
- Los niños de cinco años: menor longitud media del enunciado por palabras (aproximadamente 4-5 palabras de media), poco uso de oraciones simples y compuestas, omisiones de palabras.

Mendoza (2016) recomienda seleccionar el siguiente léxico básico para intervenir con los niños con TDL, consideramos que podría ser de utilidad también para los niños con RL; estas palabras son: palabras concretas que nombren objetos o acciones específicas; nombres de objetos y personas familiares; nombres de animales y mascotas; verbos; adjetivos para describir objetos (grande, pequeño, alto, guapo, feo...) y personas; palabras relevantes cultural y socialmente.

## 2. Método

El trabajo, perteneciente a una investigación más amplia, se enmarca en el paradigma cuantitativo, este enfoque es susceptible de medición, comprobable, objetivo, exacto y explicativo; se distingue por realizar inferencias a partir de una muestra en una población, y para ello relaciona variables de dicha muestra (Maldonado, 2018). En este estudio evaluaremos una muestra de 66 niños, con y sin RL y TDL, para relacionar las variables entre estos dos grupos y poder realizar inferencias en la población.

Se llevará a cabo a través de un procedimiento analítico, no experimental en el que se seleccionan casos y controles. Este diseño de investigación se inicia seleccionando a los individuos con dificultades del lenguaje, que se les llama "casos" en nuestra investigación, y son comparados con un grupo de individuos que no poseen esta característica, que se les llamará "controles" (González et al., 2018).

### 2.1. Objetivos e hipótesis del estudio

Los objetivos de esta investigación, con carácter general, son: (a) Estudiar la existencia de diferencias del vocabulario de los niños con RL y TDL con el vocabulario de los niños con un desarrollo del lenguaje normotípico. (b) Establecer las categorías semánticas en las que tienen más dificultades los dos grupos. (c) Establecer cuál es el orden adecuado para enseñar las diferentes categorías de vocabulario a los niños con RL y TDL.

La hipótesis que se persigue (H1), es que existe una diferencia significativa entre el porcentaje de palabras total y de cada campo semántico que conocen los niños con RL y/o TDL y las que conocen los niños sin dificultades.

### 2.2. Participantes

En el estudio que se presenta la muestra, formada por 33 niños sin RL que pertenecen al grupo control (G-control), y 33 niños con RL y/o TDL que pertenecen al grupo casos (G-casos). Para obtener estos participantes se acudió a tres colegios concertados y a seis gabinetes privados de logopedia; en total, en estos centros se encontraban 580 niños de edades entre los 3 y los 6 años, y se invitó a todos los niños que cumplieran los criterios de selección para el G-casos y, posteriormente, se seleccionaron casos de edades similares para el G-control, y de esta manera restringimos la muestra a 66 participantes.

Los criterios para la selección de la muestra para el G-casos son:

- Que sean niños y niñas diagnosticados de RL y/o TDL; se han escogido cualquiera de los dos diagnósticos, ya que a esta edad suele haber niños diagnosticados de ambos, y niños que en un principio -con tres años- pueden ser diagnosticados de RL y, con la evolución y el tiempo, a los cinco años se les diagnostica de TDL.
- Que se descarte previamente algún problema de pérdida auditiva, infecciones respiratorias y otitis media de repetición, que pudieran ser causantes del problema.
- Que tengan una edad comprendida entre los 3 y los 5 años.

Los criterios para la selección de la muestra para el G-control son:

- Que sean niños y niñas sin ninguna dificultad en el lenguaje y/o habla.
- Que se descarte previamente algún problema de pérdida auditiva, infecciones respiratorias y otitis media de repetición, que pudieran ser causantes del problema.
- Que tengan una edad comprendida entre los 3 y los 6 años.

De esta manera, seleccionamos a los 66 participantes, con un rango de edad comprendido entre 3 años y 5 años-7 meses, tomado en la fecha de la evaluación inicial de cada uno de ellos, con una media de 51.70 meses; es decir, 4 años-3 meses ( $\sigma=10.81$ ).

## 2.2. Técnicas e Instrumentos de recogida de información

Según Gil (2016) existe una diferencia entre las técnicas de recogida de información y los instrumentos, ya que las primeras engloban a las segundas. Las técnicas de recogida de información incluyen todos los medios técnicos que se utilizan para facilitar el tratamiento de los datos. Dentro de estos medios técnicos se encuentran los instrumentos y los recursos (que son objetos independientes y se utilizan para obtener y registrar la información).

Para la recogida de información, seleccionamos, en primer lugar, imágenes en formato PowerPoint que representan las palabras que queremos que los niños digan durante la intervención, y en segundo y último lugar, la observación sistemática, empleando hojas de verificación como instrumento de recogida de la información.

Las imágenes presentadas en PowerPoint se escogen teniendo en cuenta su frecuencia de utilización y escucha en los niños de 3, 4 y 5 años. Para su selección utilizamos el listado publicado el listado de “nombres” del Corpus de Habla Infantil Espontánea del Español (CHIEDE) (Garrote, 2008). Con estas palabras se crean diferentes PowerPoint con unas 20 diapositivas cada uno; éstas incluyen un símbolo pictográfico, propiedad del Gobierno de Aragón y creados por Sergio Palao para ARASAAC, que los distribuye bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA); se eligen estos símbolos, ya que está demostrado en varios artículos como el de Cabello y Mazón (2018), que son símbolos icónicos y de utilidad para el aprendizaje del lenguaje de los niños. Tanto la cantidad de palabras como las palabras presentadas varía de una edad a otra, siendo de 288 palabras para los niños de tres años, 311 palabras para los niños de cuatro años y 402 palabras para los niños de cinco años. Un ejemplo de las palabras de los niños de tres años se puede encontrar en Ayuso y Ruiz (2020).

Se enseñó a los niños esas palabras y se anotó su respuesta en una hoja de verificación, donde se apuntó la respuesta dicotómica (sí o no), para registrar si los niños conocían o eran capaces de decir el nombre de la palabra que representaba el dibujo.

## 2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento seguido para la recogida sistemática de información se hizo exponiendo las láminas en sesiones cortas, en las que se mostraba a los niños 20 palabras por sesión con una duración alrededor de cinco minutos, pero la duración final de las sesiones dependió principalmente del nivel de atención y la motivación frente a la prueba de cada niño; en algunas ocasiones, podía ser más larga o corta dependiendo de ello. Durante la exposición de las láminas se les preguntaba “¿Qué es lo que ves?”. Si el niño desconocía la palabra, se registraba en la hoja de verificación.

Posteriormente, se contabilizaron las palabras de la hoja de verificación, estas palabras se dividieron según su categoría semántica para poder someterlas al análisis estadístico y convertirlas en variables.

Las variables fueron las siguientes:

- Partes del cuerpo: en el que se incluyeron partes del cuerpo humano y animal.
- Conceptos de tiempo: días de la semana, fiestas (navidad, carnaval...), hora, meses, estaciones...
- Prendas de vestir: prendas de vestir y complementos.
- Alimentos: bebidas y comidas.
- Transportes: cualquier medio de transporte ya sea por tierra, mar, aire...
- Juguetes: desde cuentos, hasta toboganes.
- Objetos: utensilios, objetos del hogar, objetos que están en la calle...
- Seres vivos: animales y plantas.
- Personas, profesiones y personajes: relaciones familiares (mamá, papá...), personas (niño, bebé, señor...), profesiones (policía, mago...), personajes (pirata, fantasma...).
- Conceptos abstractos: algo que no se puede percibir por ningún sentido, que es solo una idea, por ejemplo: paz, pobreza, imaginación...

- Conceptos de cantidad: números, elementos de comparación (mayor).
- Lugares: casa, parque, piscina...
- Medioambiente: cualquier elemento relacionado con la naturaleza: sol, suelo, aire, hoja...
- Otros: cualquier palabra que no hayamos podido categorizar dentro de las anteriores.

Para hacer el análisis estadístico se ha establecido un nivel de confianza del 95 % en todas las pruebas. Se han sumado todas las palabras conocidas de cada variable de cada individuo; se ha hallado el porcentaje de palabras conocidas de cada variable y el porcentaje de palabras que conocen en total, con la suma de todas las variables. El porcentaje obtenido es el que nos ha permitido trabajar estadísticamente realizando estadísticos descriptivos; las pruebas que se han realizado fueron la prueba de normalidad de Komogorov-Smirnov y la prueba de Levene, ambas pruebas necesarias para realizar la Prueba T-student, para muestras independientes, que nos ayudó a comprobar si existe una diferencia significativa en las palabras que conocen o saben denominar los niños del G-control y los G-casos.

### 3. Resultados

El análisis descriptivo de los datos (Tabla 1), nos muestra cómo la media de las variables del grupo control (G-control) son siempre superiores a los del grupo casos (G-casos). Esto quiere decir que el porcentaje de palabras conocidas de cada categoría es superior siempre en los niños sin dificultades en comparación a los niños con dificultades del lenguaje. También podemos observar que, en general, todos los niños con RL/TDL tienen menor vocabulario (52%) que sus homónimos con desarrollo normotípico (69%).

Si colocamos las variables por orden, teniendo en cuenta la diferencia del conocimiento de las palabras entre el G-control y el G-casos, encontramos que la variable conceptos abstractos es la que mayor diferencia tiene entre ambos grupos (G-control=75% y G-casos=34%), seguido por lugares (G-control=75%, G-casos=44%), conceptos de tiempo (G-control=52% y G-casos=22%), conceptos de cantidad (G-control=72% y G-casos=46%), otros (G-control=66% y G-casos=46%), personas (G-control=70% y G-casos=50%), juguetes (G-control=71% y G-casos=51%), cosas (G-control=70% y G-casos=54%), medioambiente (G-control=85% y G-casos=51%), seres vivos (G-control=70% y G-casos=62%), transportes (G-control=78% y G-casos=74%), y la que menos diferencia tiene entre ambos grupos son las partes del cuerpo (G-control=76% y G-casos=67%).

Otro de los resultados obtenidos (Tabla 1), es que la variable más conocida no es la misma para los dos grupos. Para los niños del G-casos las categorías más conocidas son transportes (74%) y partes del cuerpo (67%), mientras que para el G-control son el medioambiente (85%) y prendas de vestir (79%). Pero sí que coinciden en la variable más desconocida, los conceptos de tiempo (G-control=58% y G-casos=22%), aunque difieren en la segunda variable más desconocida, para los niños del G-control es la variable otros (66%), y para los niños del G-casos es la variable conceptos abstractos (34%).

Tabla 1. Análisis descriptivo de los datos

VARIABLES	GRUPO*	Media*	Desviación estándar	Media de error estándar
<b>Palabras Conocidas</b>	G-control	,699979	,0457039	,0079560
	G-casos	,525159	,1411226	,0245663
<b>Partes del cuerpo</b>	G-control	,761654	,1173066	,0204205
	G-casos	,673192	,1654271	,0287972
<b>Conceptos de tiempo</b>	G-control	,582283	,2053159	,0357409
	G-casos	,223295	,1454401	,0253179
<b>Prendas de vestir</b>	G-control	,790922	,1142015	,0198799
	G-casos	,592593	,2731070	,0475418
<b>Comida</b>	G-control	,698295	,1436539	,0250069
	G-casos	,580904	,2294146	,0399359
<b>Transportes</b>	G-control	,787458	,1376457	,0239610
	G-casos	,749579	,1776775	,0309297
<b>Juguetes</b>	G-control	,715618	,2020427	,0351711
	G-casos	,595765	,1918995	,0334054
<b>Cosas</b>	G-control	,701097	,0706599	,0123003
	G-casos	,548794	,1743215	,0303455
<b>Seres Vivos</b>	G-control	,703580	,0704172	,0122581
	G-casos	,625711	,1333280	,0232094

<b>Personas</b>	G-control	,704976	,1348536	,0234750
	G-casos	,506724	,1379765	,0240186
<b>Conceptos de cantidad</b>	G-control	,724960	,1608549	,0280012
	G-casos	,462002	,2271809	,0395471
<b>Conceptos abstractos</b>	G-control	,752525	,2397960	,0417431
	G-casos	,340404	,2139668	,0372468
<b>Lugares</b>	G-control	,758606	,0906566	,0157813
	G-casos	,440759	,1695043	,0295069
<b>Medioambiente</b>	G-control	,856061	,1271904	,0221410
	G-casos	,717172	,2802369	,0487830
<b>Otros</b>	G-control	,666836	,0895492	,0155885
	G-casos	,461920	,1959562	,0341116

Nota: G-casos=Grupo de casos, participantes con RL o TDL \*G-control=Grupo Control, participantes sin dificultades del lenguaje. \*Media: Los datos muestran un tanto por ciento si se multiplican por 100.

Fuente: elaboración propia

Después realizamos la prueba de normalidad Kolmorov-Smirnov, y encontramos que el p-valor  $\geq \alpha$ , por lo que consideramos que todas las variables en ambos grupos se comportan normalmente. Posteriormente, comprobamos la igualdad de varianzas entre los grupos, realizando la Prueba de Levene y comprobando que solo encontramos igualdad entre varianzas (p-valor  $\geq \alpha$ ) en cuatro variables: transportes, juguetes, personas y abstractos. Por lo que podemos observar en el resto de las variables que no existe igualdad entre varianzas, y de esta manera podremos calcular la Prueba T-student para muestras independientes. Los resultados de esta última prueba se encuentran en la Tabla 2.

Tabla 2. Prueba T-student para muestras independientes

Variables	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ de la diferencia
Palabras conocidas	,000	,1748201	,0258225
Partes del cuerpo	,015	,0884623	,0353026
Conceptos de tiempo	,000	,3589876	,0437996
Prendas de vestir	,000	,1983294	,0515309
Comida	,016	,1173912	,0471193
Transportes	,337	,0378788	,0391251
Juguetes	,016	,1198524	,0485070
Cosas	,000	,1523033	,0327436
Seres vivos	,005	,0778695	,0262476
Personas	,000	,1982515	,0335853
Conceptos de cantidad	,000	,2629585	,0484566
Conceptos abstractos	,000	,4121212	,0559447
Lugares	,000	,3178469	,0334620
Medioambiente	,013	,1388889	,0535724

Fuente: Elaboración propia.

La prueba T-student para muestras independientes (Tabla 2), determina que cuando Sig. (bilateral) es igual o superior a 0.05, no existe una diferencia significativa entre las variables de los grupos. Esto solo ocurre en la variable transportes, por lo que podemos deducir que no existe una gran diferencia entre las palabras relacionadas con transportes que conocen los niños del G-control y los niños del G-casos. Pero sí que existe una diferencia significativa en las variables comparándolas entre los grupos, esto significa que los niños del G-casos tienen un menor conocimiento de las palabras y este hecho es significativo.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos. Tabla cruzada. Edades y grupos con palabras y categorías

Variable	3 años		4 años		5 años	
	G-control	G-casos	G-control	G-casos	G-control	G-casos
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Palabras conocidas	69%	40%	69%	53%	70%	63%
Partes del cuerpo	73%	52%	66%	69%	88%	80%
Conceptos de tiempo	76%	12%	62%	22%	35%	31%
Prendas de vestir	70%	35%	86%	63%	81%	78%
Comida	52%	32%	73%	64%	83%	77%
Transportes	74%	74%	76%	67%	85%	82%
Juguetes	53%	44%	69%	55%	92%	78%
Cosas	63%	40%	71%	58%	75%	66%
Seres vivos	72%	60%	68%	61%	69%	65%
Personas	86%	46%	59%	49%	65%	55%
Conceptos de cantidad	56%	62%	83%	38%	77%	67%
Conceptos abstractos	30%	30%	75%	27%	50%	43%
Lugares	83%	31%	75%	46%	68%	53%
Medioambiente	81%	42%	77%	77%	97%	95%
Otros	71%	26%	61%	52%	67%	59%

Nota: \*G-casos=Grupo de casos, participantes con RL o TDL \*G-control=Grupo Control, participantes sin dificultades del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 podemos observar el porcentaje de palabras que conocen los niños de cada variable teniendo en cuenta el grupo al que pertenecen y su edad.

Los datos nos muestran que los participantes del G-control tienen un conocimiento de todas las palabras, en general, bastante homogéneo independientemente de su edad, las variables en las que más y menos dificultades tienen son diferentes según su edad. A los tres años tienen más dificultades en los conceptos de cantidad (56%) y conceptos abstractos (30%), a los cuatro años tienen más dificultades en las variables de personas (59%) y otros (61%), a los cinco años en los conceptos de tiempo (35%) y conceptos abstractos (50%). Las variables que mejor resultados muestran y, por lo tanto, más palabras conocen a los tres años son las personas (86%) y los lugares (83%); a los cuatro años las prendas de vestir (86%) y los conceptos de cantidad (83%); y a los cinco años el medioambiente (97%) y los juguetes (92%).

En cuanto al G-casos, los participantes tienen un conocimiento exponencial de todas las palabras, mejora según van siendo más mayores; a los 3 años conocían un 40% de las palabras, a los 4 años un 53%, y a los 5 años un 63% de las palabras. La variable en la que más dificultades tienen, independientemente de la edad, es la de concepto de tiempo, además de los conceptos abstractos a los cuatro años (27%) y a los cinco años (43%), y la categoría de otros a los tres años (26%).

Si valoramos la diferencia entre los grupos, podemos observar que en todas las variables y en todas las edades es superior el porcentaje en los participantes del G-control en comparación con el G-casos, a excepción de la variable de cantidad en los niños de tres años, y la categoría de partes del cuerpo en los niños de cuatro años. No hay ninguna diferencia entre ambos grupos en los conceptos abstractos y los transportes; en abstractos en los participantes de tres años, y en los conceptos de medioambiente en los participantes de cuatro años. La mayor diferencia en los participantes de tres años se sitúa en los conceptos de tiempo (G-control=76% y G-casos=12%) y los lugares (G-control=83 y G-casos=31); en los participantes de cuatro años en los conceptos de cantidad (G-control=83% y G-casos=38%) y los conceptos abstractos (G-control=75% y G-casos=27%); en los participantes de cinco años en los juguetes (G-control=92% y G-casos=78%), y los lugares (G-control=68% y G-casos=53%).

En general, las diferencias entre los dos grupos son mayores en los participantes de tres y cuatro años que en los participantes de cinco años.

#### 4. Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta el primer objetivo planteado en el presente artículo: estudiar la existencia de diferencias entre el vocabulario de los niños con RL y TDL y los niños con un desarrollo del lenguaje normotípico, podemos observar que los niños con TDL o con RL tienen un vocabulario menor que los niños con un desarrollo típico del lenguaje, como corroboran Barranchina et al. (2014) y Rice & Hoffman (2015) en sus artículos.

Por lo que aceptamos nuestra hipótesis (H1) y, por lo tanto, que existe una diferencia significativa entre el porcentaje de palabras total y de cada campo semántico que conocen los niños con RL y/o TDL y los niños sin dificultades. Los niños sin dificultades del lenguaje tienen un conocimiento homogéneo de las palabras independiente de la edad y, sin embargo, los niños con dificultades no tienen ese conocimiento homogéneo de las palabras, pero sí que mejoran según va aumentando su edad.

En relación con el segundo objetivo: establecer las categorías semánticas en las que tienen más dificultades los dos grupos: podemos constatar una diferencia entre las variables de cada grupo. Esto ocurre en todas excepto en la de transportes, lo que quiere decir que el porcentaje de palabras relacionadas con el transporte es similar en los niños con RL y/o TDL y sus homólogos. Según encontramos en los estudios de Gleason & Ratner (2010) y de Sentis et al. (2009), esto puede explicarse por el hecho de que los niños aprenden antes lo que es más común para ellos, y, además, suelen aprender las palabras de los objetos que se mueven antes que objetos inmóviles. Esto también puede ser la causa del porqué las variables que más conocen ambos grupos son partes del cuerpo, medioambiente y prendas de vestir, palabras muy escuchadas y que se repiten constantemente en su entorno. Finalmente, existe una mayor dificultad en los conceptos abstractos, los lugares y los conceptos de tiempo entre ambos grupos, esto se puede explicar por lo que señala Villafañez (2016), quien comenta que hasta que los niños no tienen 6 años, no suelen tener claros estos conceptos, por lo que se comprende que a ambos grupos les cuesta; no obstante, los niños de nuestro estudio tienen aún más dificultades.

Teniendo en cuenta el tercer y último objetivo de esta investigación: establecer cuál es el orden adecuado para enseñar las diferentes categorías de vocabulario a los niños con TDL y RL, dependiendo de la edad, es conveniente trabajar diferentes categorías con los diferentes niños, pero, en general, recomendamos centrarse en los conceptos de cantidad, abstractos, de personas y de tiempo, en todas las edades de los participantes en el grupo control. Y, asimismo, en todas las edades de los niños con dificultades del lenguaje deben reforzar más tanto los conceptos de tiempo como los conceptos abstractos.

Mendoza (2016) recomienda utilizar con niños con TDL, palabras concretas que nombren objetos o acciones específicas; no obstante, en nuestro estudio, esta categoría en desigualdad está en el octavo puesto de doce, por lo que es recomendable comenzar a enseñar otros conceptos antes de este; Mendoza (2016), también propone enseñar el nombre de personas familiares; sin embargo, en nuestro estudio esa variable se encuentra en el sexto lugar, ya que hay otras variables con mayor diferencia entre ambos grupos, por eso, según nuestros resultados, no la consideramos una variable tan prioritaria para enseñar a estos niños.

Así pues, teniendo en cuenta la diferencia entre el porcentaje de conocimiento de las palabras del grupo control y del grupo de casos, podemos definir las variables que consideramos prioritarias para enseñar a los niños con dificultades del lenguaje. Presentamos las variables, siguiendo el riguroso orden de enseñanza: conceptos abstractos, lugares, conceptos de tiempo, conceptos de cantidad, otras palabras, personas, cosas, medioambiente, seres vivos, transportes y, por último, partes del cuerpo. Este orden se ha realizado colocando las categorías, siendo las primeras las que más diferencia existe entre grupos, esto quiere decir que en las primeras categorías colocadas en la lista (conceptos abstractos), los niños del grupo control tienen mayor conocimiento que el grupo de casos; es decir, los niños con dificultades de lenguaje tienen un menor conocimiento de los conceptos abstractos que los niños con un desarrollo normotípico. Esta diferencia entre el conocimiento de estas variables va disminuyendo hasta llegar a la última (partes del cuerpo) donde la diferencia es mínima, es por ello por lo que consideramos seguir este orden propuesto, como la manera más apropiada de enseñar las diferentes palabras.

Concluimos con las ideas clave del artículo, que es la gran diferencia entre el vocabulario de los niños con y sin dificultades del lenguaje, y lo necesario de estimular las categorías semánticas en las que exista una mayor dificultad entre ambos grupos, para lograr que los niños con dificultades obtengan el mismo conocimiento semántico que sus iguales.



## References

- Andreu-Barrachina, L., Gerardo-Aguado, M., Cardona-Pera, M. C., y Sanz-Torrent, M. (2014). *El trastorno específico del lenguaje: diagnóstico e intervención*, Vol. 294. UOC.
- Aparicio, M. e Igualada, A. (2019). El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia. UOC.
- Auza, B. y Peñaloza-Castillo, C. (2019). Factores individuales y familiares en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 40(86), 41-66. <https://doi.org/10.28928/ri/862019/atc2/auzaa/penalozacastillo>
- Ayuso-Lanchares, A. y Ruíz-Requies, I. (2020). Intervención lingüística en niños con retraso del lenguaje utilizando los bits de inteligencia. En Felipe, A., Peña, B. y Bobkina, J. (Ed.) *Estudios sobre innovaciones educativas* (pp. 87-98). Colección: Ediciones Universitarias. Ediciones Pirámide.
- Bishop, D., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Cabello, F. & Mazón, C. (2018). Iconicidad y facilidad de aprendizaje de los símbolos pictográficos ARASAAC. *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*, 38(3), 95-104. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2018.04.002>
- Carrasco, A., García, R., y Hervás, M. (2015). Revisión de programas de intervención dirigidos a alumnos de infantil y primaria con trastorno específico del lenguaje. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (4), 156-161.
- Garrote, M. (2008). *Corpus de Habla Infantil Espontánea del Español*. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Gil J. A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. UNED.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson educación.
- Gómez, M. B. (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria, Ogigia. *Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.165-183>
- González-Garay, A., Díaz-García, L., Chiharu, M., Anzo-Osorio, A. y García, S. (2018). Generalidades de los estudios de casos y controles. *Acta pediátrica de México*, 39(1), 72-80.
- Goodman, J., Dale, P. & Li, P. (2008). Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child Language* 35(3), 515-31 <https://doi.org/10.1017/S0305000907008641>
- Kim, S. W., Jeon, H. R., Park, E. J., Chung, H. J., & Song, J. E. (2014). The differences in clinical aspect between specific language impairment and global developmental delay. *Annals of rehabilitation medicine*, 38(6), 752. <https://doi.org/10.5535/arm.2014.38.6.752>
- Law, J., McKean, C., Murphy, C. A., & Thordardottir, E. (2019). *Managing Children with Developmental Language Disorder*. Routledge.
- Maldonado, E. (2018). *Metodología de la Investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Mendoza, E. (2016). Trastorno específico del lenguaje (TEL). Comercial Comercial Grupo ANAYA, SA.
- Rice, M. L. & Hoffman, L. (2015). Predicting vocabulary growth in children with and without specific language impairment: A longitudinal study from 2; 6 to 21 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(2), 345-359. [https://doi.org/10.1044/2015\\_JSLHR-L-14-0150](https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0150)
- Rodríguez, T. (2020). El desarrollo de la competencia léxico-semántica a través de la morfología léxica. *Revista de Filología*, 278-288. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2020.40.13>
- Sentis, F., Nusser, C. y Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein*, 20(2) 147-191.
- Villafáñez, M. D. (2016). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la Educación Primaria. Tabanque: *Revista Pedagógica*, (29), 43-68.