

Artículo Original

El impacto de los estereotipos sexistas en el estudio, detección y evaluación del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: Propuestas para su abordaje desde una perspectiva feminista

Nadia Ahufinger^{a, b, *} y Mari Aguilera^{b, c, d}

^a *Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España.*

^b *NeuroDevelop eHealth Lab, eHealth Center, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.*

^c *Departament de Cognició Desenvolupament i Psicologia de l'Educació, Secció Cognició, Universitat de Barcelona (UB), Barcelona, España.*

^d *Institut de Neurociències, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.*

RESUMEN

Las dificultades de la población infantil con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) se extienden a aspectos no lingüísticos como la cognición, la memoria, el rendimiento académico o las habilidades socioemocionales. Es por ello que en el abordaje del trastorno se debe tomar en cuenta las intersecciones bio-psico-sociales. El presente artículo tiene como objetivo hacer una revisión crítica de la influencia del estereotipo sexista sobre variables importantes para el estudio del TDL como son el lenguaje y la esfera socioemocional. Primero se describe la importancia de trabajar desde una perspectiva feminista en la ciencia y, en concreto, en el abordaje del TDL, que hasta el momento cuenta con una sobrerepresentación de niños (varones) en las muestras para su investigación. En segundo lugar, se revisan las relaciones entre los factores de socialización sexistas y el desarrollo de las habilidades del lenguaje y socioemocionales en la población infantil, mostrando cómo estos tienen un impacto negativo para la detección y la evaluación de las niñas y los niños con dificultades del lenguaje en diferentes etapas del desarrollo. Finalmente, se plantean propuestas para llevar a cabo una investigación que represente por igual a niñas y niños e integre buenas prácticas para dejar atrás la mirada androcéntrica. Además, se propone que profesionales del ámbito trabajen de forma interdisciplinaria para incorporar protocolos y guías que tengan en cuenta los sesgos sexistas en la detección, la evaluación del TDL y el trabajo con las familias para poder, así, atender a esta población desde una igualdad real.

Palabras clave:

Trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL);
Perspectiva feminista;
Estereotipos sexistas/de género

O impacto dos estereótipos sexistas no estudo, na determinação e na avaliação do Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem: propostas de abordagem de uma perspectiva feminista

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma revisão crítica da influência do estereótipo sexista sobre variáveis importantes para o estudo do TDL, como a linguagem e a esfera socioemocional. Primeiro se descreve a importância de trabalhar de uma perspectiva feminista na ciência, em concreto na abordagem de TDL, que até o momento conta com uma sobre representação de meninos nas amostras investigadas. Em segundo lugar, se revisam as relações entre os fatores de socialização sexista e o desenvolvimento das habilidades de linguagem e socioemocionais na população infantil, mostrando os seus impactos negativos na detecção e na avaliação de meninas e meninos com dificuldade de linguagem em diferentes etapas do desenvolvimento. Finalmente, propõe-se a realização de pesquisas que trabalhem com a representação igualitária de meninos e meninas e que integrem boas práticas, abandonando o olhar androcêntrico. Além disso, se propõe que os profissionais da área trabalhem de forma interdisciplinária para incorporar protocolos e guias que considerem os preconceitos sexistas na detecção e na avaliação do TDL, bem como o trabalho com as famílias, para assim atender esta população com real igualdade.

Palavras-Chave:

Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL);
Perspectiva Feminista;
Estereótipos Sexistas/de Gênero

The Impact of Sexist Stereotypes in the Study, Detection and Evaluation of Developmental Language Disorder: Proposals for implementing a Feminist Approach

ABSTRACT

The difficulties of the child population with Developmental Language Disorder (DLD) extend to non-linguistic aspects such as cognition, memory, academic performance or socio-emotional skills. That is why in the approach to the disorder, bio-psycho-social intersections must be taken into account. This article aims to make a critical review of the influence of the sexist stereotype on important variables for the study of DLD such as language and the socio-emotional sphere. First, it describes the importance of working from a feminist perspective in science and, specifically, in the approach to DLD, which so far has an overrepresentation of children (boys) in the samples for research. Secondly, the relationships between sexist socialization factors and the development of language and socio-emotional skills in the child population are reviewed, showing how these have a negative impact for the detection and evaluation of children with language difficulties at different stages of development. Finally, proposals are put forward to carry out research that represents children equally and integrates good practices to leave behind the androcentric gaze. In addition, it is proposed that professionals in the field work in an interdisciplinary way to incorporate protocols and guidelines that take into account sexist biases in the detection, evaluation of TDL and work with families in order to serve this population from a real equality.

Keywords:

Developmental Language Disorder (DLD); Feminist Approach; Sexist/gender stereotypes

*Autor/a correspondiente: Nadia Ahufinger

Email: nadiaahufinger@uoc.edu

Recibido: 29-10-2022

Aceptado: 20-06-2022

Publicado: 30-11-2022

EL TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje o TDL (también conocido como Trastorno Específico del Lenguaje o TEL) se caracteriza por ser un trastorno severo y persistente en la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral. Aunque en contextos hispanohablantes aún se utilizan las dos etiquetas diagnósticas, TEL/TDL (Andreu et al., 2022), en el presente artículo se utilizará el término TDL, que deriva del estudio de consenso sobre su conceptualización y terminología llevado a cabo en el ámbito angloparlante (Bishop et al., 2017). El TDL puede involucrar a uno o varios componentes del lenguaje en diferente grado, tanto a nivel expresivo como receptivo, y afecta al desarrollo social, emocional y/o escolar. Este trastorno se define como primario, ya que las dificultades mencionadas no pueden ser explicadas por otra condición, como la discapacidad intelectual, la pérdida auditiva u otras condiciones de desarrollo que pueden manifestar un desarrollo lingüístico fuera de lo que se considera esperable (Bishop et al., 2016, 2017).

Aunque todavía no disponemos de datos de su prevalencia en la población hispanohablante, se ha descrito que en población infantil angloparlante la población con TDL se sitúa en torno al 7,5%, tal y como demuestran los estudios epidemiológicos de

Tomblin et al. (1997), realizados en Estados Unidos, y el de Norbury et al. (2016), realizado en Inglaterra. En este estudio se encontró que la presencia del trastorno se encuentra en cantidades comparables tanto en los niños como en las niñas, evidenciando que para cada 1,22 niños con TDL habría una niña con TDL.

El TDL se ha estudiado a lo largo de los años con especial atención a las posibles áreas del lenguaje afectadas (Adani et al., 2014), a pesar de que esta población presenta dificultades muy diversas. Este foco en el lenguaje, sin embargo, han permitido conocer la tipología de dificultades que presenta esta población. Por ejemplo, se ha determinado con suficiente robustez que la mayoría de niños y niñas con TDL hispanohablantes presentan dificultades morfológicas caracterizadas por la omisión palabras de función, tales como los artículos (Anderson y Souto, 2005; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001), las preposiciones (Auza y Morgan, 2013) y los pronombres (Bedore y Leonard, 2001), o por la omisión de formas flexionadas como los plurales, el género gramatical (Anderson, 1999) y los sufijos verbales (Sanz-Torrent et al., 2008). También cometen errores con la concordancia de adjetivos y verbos (Bedore y Leonard, 2001). Además, existe un amplio acuerdo en la comunidad clínica hispanohablante en que la población infantil con TDL presenta más lentitud para adquirir

sus primeras palabras y que conocen menos palabras y menos diversas que sus pares considerados con desarrollo típico (Andreu et al., 2013). También utilizan menor cantidad de verbos en comparación a los niños y niñas sin dificultades (Sanz Torrent, 2002) y tienen dificultades de acceso léxico (Leonard, 1998).

Durante los últimos años, la interpretación del trastorno se ha ampliado para dar espacio también al estudio del impacto que tiene en otras áreas que van más allá del lenguaje (Bishop et al., 2016, 2017; Tager-Flusberg y Cooper, 1999) como son el desarrollo académico (Aguilar-Mediavilla et al., 2019; Beitchman et al., 1996), social (Durkin y Conti-Ramsden, 2007; Fujiki et al., 1999) y socioafectivo (Aguilera et al., 2021; Fujiki et al., 2002, 2004).

La evolución de la conceptualización del TDL abre una nueva mirada amplia y comprensiva del trastorno y, permite evidenciar que el lenguaje depende de un entramado de factores de la persona, de los entornos de interacción y macroestructurales (Valera Pozo et al., 2020). Uno de esos entramados tiene que ver con las relaciones biológicas y socioculturales centradas en el sexo y el género y su impacto en la caracterización y estudio del TDL. Así, queremos exponer una perspectiva sociocultural sobre el proceso de adquisición del lenguaje, para evidenciar que las perspectivas biologicistas no son suficientes para comprender la complejidad de un fenómeno como el desarrollo de la comunicación.

Los objetivos del presente ensayo son (i) hacer visible y profundizar en la influencia del estereotipo sexista sobre algunos aspectos clave en el estudio del TDL como son la comunicación y el lenguaje, así como de los factores sociales y emocionales, (ii) analizar cómo estos estereotipos afectan en la detección y en la evaluación de la población infantil con TDL, y (iii) hacer propuestas para empezar a trabajar en el estudio y el abordaje del TDL desde una perspectiva feminista.

La relevancia de esta propuesta se fundamenta en dos cuestiones. Una de ellas tiene que ver con el hecho de que, a pesar de informarse una prevalencia similar de niños y niñas con TDL (Norbury et al., 2016), los datos de los casos detectados en la práctica clínica o en las muestras recogidas en las investigaciones muestran sistemáticamente que el número de niños con TDL supera de forma importante al número de casos detectados y estudiados en niñas (Wittke y Spaulding, 2018). La otra cuestión es que resulta de vital importancia comprender la naturaleza androcéntrica de los estudios del TDL e identificar el sesgo sexista implicado en la investigación y en la práctica. Para orientar una discusión en torno a estas dos cuestiones, proponemos enmarcar

este ensayo en una perspectiva feminista de la ciencia, que permita profundizar en las implicancias que el androcentrismo y los estereotipos sexistas tienen para el estudio y la comprensión del TDL.

PERSPECTIVA FEMINISTA DE LA CIENCIA

La ciencia la han formado y la forman personas que se han desarrollado dentro de un sistema patriarcal con una perspectiva androcéntrica del mundo (Blazquez Graf, 2012). Aunque actualmente nos resultan familiares estos conceptos para definir nuestro sistema, no fue hasta fines del siglo XVIII cuando emergió la articulación teórica del feminismo (Amorós, 1985), que surgiría como crítica al patriarcado. Aunque los pensadores de la Ilustración definieron el concepto de *igualdad* como principio político modulador de las sociedades modernas que sustentaba el concepto de *universalidad*, estos sólo se consideraron válidos para una parte de la población: los hombres blancos y se rechazó el reconocimiento de las mujeres como sujetos racionales y libres que formaban parte de la ciudadanía. Fue a partir de ese momento que las feministas empezaron a conceptualizar cómo se sustenta la subordinación de las mujeres a través de una visión esencialista que determina el espacio que deberán ocupar unos y otras en la sociedad: el ámbito público para los hombres, en cuanto representantes de la universalidad asumida, y el ámbito privado, reservado para las mujeres, en cuanto *otredad* (De Beauvoir, 2021).

En el desarrollo del feminismo, las mujeres propusieron la conceptualización del *género* como construcción normativa y coactiva y vindicaron que la inferioridad de las mujeres no tiene un origen natural, sino que es socialmente construida (Cobo, 1989). De la mano de este análisis se desarrolló que esta subordinación tiene su base en el *patriarcado*. Como apunta la filósofa Alicia Puleo:

La antropología ha definido el patriarcado como un sistema de organización social en el que los puestos clave de poder (político, económico, religioso y militar) se encuentran, exclusiva o mayoritariamente, en manos de varones. Ateniéndose a esta caracterización, se ha concluido que todas las sociedades humanas conocidas, del pasado y del presente, son patriarcales (Puleo, 2005, p.39).

En base a la noción de patriarcado y a la negación de las mujeres en cuanto sujetos, el feminismo ha desarrollado una profunda crítica a las formas en las que se ha organizado el saber y la ciencia en el orden de lo social (Valenzuela-Somogyi, 2016). De aquí

emergió un nuevo concepto, el *androcentrismo*, que sirvió para analizar y criticar la construcción de una ficción de un modelo de sujeto abstracto que en realidad solo se aplica a los hombres y que se sustenta en una concepción de masculinidad hegemónica (Valenzuela-Somogyi, 2016). Se evidenció que, en todas las esferas vitales, la mirada masculina está en el centro del desarrollo del saber y desde ella se investiga, se representa y se transmite el conocimiento, de la misma forma que se ha escrito la historia teniendo en cuenta solamente la perspectiva de los hombres.

Así, surge la noción de *androcentrismo científico*, que parte de la idea de que el hombre ocupa el puesto central en la evolución de la humanidad. La ciencia, al haberse desarrollado de forma androcéntrica, incorpora sesgos sexistas en las diferentes etapas del proceso de investigación, tanto en las preguntas, como en la formulación de las hipótesis, en la selección de las muestras de estudio o en la interpretación de los resultados (García y Pérez, 2018). Luce Irigaray (1994), referente feminista francesa, devela que “el lenguaje de la ciencia, como el lenguaje en general, no es ni asexual ni neutral” (p.61), mientras que autoras como Sandra Harding (1996) nos hacen comprender que el método científico moderno está impregnado de valores sociales y que los proyecta en un orden social deseado. Es por ello que no se puede definir la ciencia como libre de prejuicios, dado que su objetividad es el resultado de consensos alcanzados en comunidades científicas integradas tradicional y principalmente por hombres de clases privilegiadas que trabajan dentro de un contexto cultural. Esto tiene un profundo impacto en cómo se ha desarrollado la práctica y el entendimiento científico de la objetividad (Blazquez Graf, 2012).

Para hacer frente a estos sesgos, Donna Haraway (1995) pone de relieve que el feminismo debe buscar responder a la pregunta sobre quién puede ser sujeto de conocimiento y trabajar para evidenciar y rectificar su androcentrismo. En este sentido, en las últimas décadas se ha empezado a trabajar para conseguir que la ciencia deje de ser androcéntrica. Por un lado, se ha trabajado para rescatar la contribución de las mujeres en todas las disciplinas científicas (*historia contributiva*, Nash, 1984), poniendo en relieve el proceso histórico de invisibilización que han sufrido sus aportes y cómo han sido despojadas de sus saberes (como el denominado *Efecto Matilda*, véase García y Pérez, 2018). Por otro lado, existen proyectos que trabajan para evitar el androcentrismo en el método científico actual. Un ejemplo es la propuesta del proyecto *Gendered Innovation* (Schiebinger et al., 2011), que proporciona herramientas, recursos y materiales a los equipos de investigación para conocer las diferencias entre las variables sexo y género y propone métodos para la incorporación y análisis de estas variables en la ciencia, abriendo la puerta a una nueva mirada

que va más allá de tomar el sexo masculino como el ser universal por el que se rige el estudio científico.

Dada la confusión terminológica y conceptual que suele haber sobre los conceptos de sexo y género, en el presente artículo utilizaremos la definición de la relación sexo-género desde la conceptualización acuñada por la antropóloga Margaret Mead (1973), ampliamente adoptada por las feministas radicales desde finales de los años 70 (Puleo, 1994) para romper con la visión biologicista del destino de los hombres y las mujeres, delineando el género como un proceso de construcción social del papel subordinado de la mujer. Esta conceptualización determina la lucha feminista hacia la abolición del género (la ruptura del binarismo de género), es decir, hacia la lucha por el libre desarrollo de cualquier persona sea cual sea su sexo. En este sentido, la socióloga y filósofa Marina Subirats (2017) propone la siguiente definición de estos dos términos:

El sexo, es la dotación natural y diferenciada que determina que una persona sea macho o hembra, es decir, qué órganos sexuales tendrá, y el género, es el modelo cultural que cada sociedad atribuye como propio de los hombres o mujeres, y que se impone a los machos, en un caso, y a las hembras, en el otro (p.17).

En definitiva, el género hace referencia a todos aquellos roles sexistas estereotipados impuestos por haber nacido de uno u otro sexo (relación sexo-género). Los estereotipos sexistas son generalizaciones simplistas de los atributos basados en el género, que intentan exaltar diferencias y roles de las mujeres y los hombres, situando a los hombres en una posición dominante y a las mujeres subordinadas en la jerarquía del poder (ONU, 2022).

Los estereotipos sexistas/de género ligados a la mujer se basan en aquellas creencias que la conciben abnegada hacia las demás personas, como cuidadora, dulce, emocional, débil y que consideran que su rol vital se centra dentro del espacio privado. Por otro lado, hablamos de estereotipos sexistas ligados a los hombres, en relación con las creencias de que son seres independientes, fuertes, racionales, y centran su papel en el espacio público.

A pesar de que los roles de género parecen admitir cierta flexibilidad en la sociedad actual, hay sistemas que facilitan su perpetuación o dificultan su abolición. Por ejemplo, las denominadas normas prescriptivas que derivan de estas creencias estereotípicas y que especifican qué comportamientos o reacciones son apropiadas para mujeres y hombres y provocan que las conductas consistentes con el estereotipo sexista sean reforzadas socialmente y, en cambio, que las conductas

inconsistentes con el estereotipo sean desaprobadas y/o sancionadas.

Cuando consideramos la variable género y la variable sexo en los estudios científicos es importante tener en cuenta que los estudios que se basan en conocer las diferencias tomando en cuenta la variable sexo son aquellos que se centran en encontrar la explicación en aspectos y características biológicas de los hombres y de las mujeres. En este sentido, en la investigación con personas, el sexo se refiere a los atributos biológicos que distinguen a las dos categorías basadas en el sexo de la humanidad: las hembras y los machos (se estima que entre un 0,05 y un 1,7% de la población mundial es intersex; UNESCO, 2021). Por otra parte, las investigaciones que tratan de responder al porqué de las diferencias entre ambos sexos a través del estudio de las actitudes socioculturales y aprendidas, lo que hacen es trabajar a partir de la variable género y para identificar los estereotipos sexistas impuestos socialmente.

Identificar y describir las variables género y sexo, así como estudiar la interacción entre ambas (y con otras variables como la etnicidad, la edad, la localización geográfica, la discapacidad, el contexto socioeconómico, etc.) es una tarea laboriosa, pero imprescindible para poder explicar la realidad tomando en cuenta que la humanidad está formada por mujeres y hombres.

Perspectiva Feminista en el abordaje del TDL

Trabajar el estudio científico desde una mirada con perspectiva feminista aporta unas nuevas lentes (las denominadas *gafas violeta*) para poder interpretar y entender la realidad. Hoy en día, la mayoría de las disciplinas científicas aún se encuentran lejos de incorporar los valores éticos que proporciona esta perspectiva y aún tenemos más preguntas para resolver que respuestas para concluir. En el ámbito de la psicología del lenguaje, la logopedia, el estudio de la adquisición y el desarrollo del lenguaje y, específicamente, en el estudio del TDL, la falta de incorporación de esta perspectiva feminista es especialmente notoria. En este sentido, la primera pregunta que nos realizamos está relacionada con la mayor representación de niños con TDL en los artículos científicos y su mayor detección en el ámbito aplicado: si los estudios recientes realizados por Tomblin et al. (1997) y Norbury et al. (2016), mencionados anteriormente, muestran una prevalencia equivalente entre niñas y niños con TDL, cabe cuestionarse ¿a qué factores se debe esta mayor visibilización y detección del trastorno en niños?

Para poder responder esta pregunta, debemos remontarnos a los primeros grandes estudios de prevalencia del TDL en población infantil, realizados en los años 70, que mostraron un mayor

número de niños que de niñas diagnosticadas con este trastorno, con estimaciones de ratios de 2:1 hasta 4:1. Es decir, mostraban que había más del doble de niños con TDL que de niñas con el diagnóstico (Fundudis et al., 1979; Silva, 1980; Stevenson y Richman, 1976). Para interpretar estos resultados contradictorios hay que tener en cuenta que la manera de referirse y conceptualizar el trastorno ha ido cambiando a lo largo de los años, ya que este ha recibido numerosas y diferentes etiquetas diagnósticas, y los criterios diagnósticos también han variado. Además, los tests estandarizados para evaluar las habilidades cognitivas para el diagnóstico no han sido nunca suficientemente consensuados y homogeneizados (véase Reilly et al., 2014).

Aunque esta heterogeneidad en la nomenclatura, y los cambios en los criterios diagnósticos y de la evaluación son factores importantes para conocer los cambios en la prevalencia del trastorno, nos preguntamos ¿qué papel tienen los estereotipos sexistas en esta infrarrepresentación femenina y la sobrerrepresentación masculina? Específicamente, en el siguiente apartado reflexionaremos sobre el efecto de los estereotipos sexistas en áreas clave para la detección y el diagnóstico del TDL como son la comunicación, el lenguaje y el desarrollo socioemocional. Creemos clave esta reflexión, ya que la evidencia científica con la que se ha explicado el TDL ha contado con una mayor representación del sexo masculino, llegando a conclusiones generalizables al sexo femenino sin tener en cuenta las posibles diferencias entre ambos. Además, no se ha considerado que en todo el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje han impactado otros factores externos como lo son los estereotipos sexistas. Esto provoca que, desde la comunidad científica, se esté explicando el trastorno desde una mirada androcéntrica.

EL IMPACTO DE LA SOCIALIZACION SEXISTA EN EL LENGUAJE, LA COMUNICACION Y LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL DESARROLLO INFANTIL

Comunicación, lenguaje y estereotipo sexista

El desarrollo de la humanidad en una sociedad patriarcal ha propiciado modelos de comportamiento diferenciados que se transmiten y perpetúan a través del proceso de socialización (Aebischer, 1985; Cameron, 1997). Las rutinas lingüísticas están ligadas a las normas de comportamiento comunicativo social y generan que hombres y mujeres tengan estilos discursivos y comunicativos diferentes. Amparo Tusón (2016) afirma que:

Se trata [...] de ver de qué manera lo biológico y lo cultural se interrelacionan de forma compleja, diversa y cambiante, dando lugar, efectivamente, a ciertos patrones en los usos lingüísticos que difieren entre unos y otras, que producen estereotipos, que permiten la ocultación de unas en favor del protagonismo o del exhibicionismo de otros y que conducen a evaluaciones basadas en la desigualdad y en la marginación (p. 140).

Tusón (2016) recoge de forma esquemática estos estilos en relación con diferentes aspectos del estudio lingüístico y discursivo que han estudiado diferentes lingüistas. Algunos ejemplos los recogemos en el Anexo 1. Tal como ahí se observa, la autora remarca que lo importante es ver cómo se valora uno y otro estilo porque “la cuestión de fondo es que el estilo masculino es el más valorado como estilo apropiado para las situaciones de comunicación públicas y formales, mientras que el estilo femenino se ve apropiado para las situaciones íntimas, familiares e informales” (Tusón, 2016, p.143). Además, estos estilos comunicativos se observan en ambos sexos por la educación y la influencia cultural patriarcal a lo largo de la historia. Es decir, las diferencias entre sexos en sus estilos comunicativos son el resultado de las imposiciones culturales, sociales y educativas sexistas. Un claro ejemplo de ello es la evidencia que se encuentra en los manuales de educación de las niñas del siglo XIX en los que se enseñaba a las niñas a hablar poco, no pedir, no exigir, ni protestar y a conseguir objetivos por recursos indirectos a través de unos modales y una cortesía diferentes de los que se enseñaban a los niños.

En definitiva, aunque estos estilos van cambiando según el lugar, la época, el sistema político etc., hoy en día aún persiste la atribución a la mujer de estereotipos sexistas relacionados con el exceso a la hora de hablar en contextos privados, con otras mujeres y de temas personales y emocionales. En este sentido, como expone la lingüista Pilar García-Mouton (1999), la mujer ha sido educada para hablar bien y poco, de forma suave y agradable, ha sido entrenada para no dar órdenes y limitarse a sugerir y pedir, a no gritar ni interrumpir, a saber escuchar, a huir de la discusión y a no preguntar directamente. Además, la autora afirma que el estereotipo según el cual las mujeres hablan demasiado ha sido utilizado por los mecanismos de la sociedad patriarcal para evitar que las mujeres no alteren su orden haciendo uso de la palabra, a la vez que se les ha predicado siempre el silencio como gran virtud. De ahí uno de los tópicos más repetidos, que la mujer es cotilla por naturaleza e incapaz de guardar secretos. A los hombres, sin embargo, se les otorga un uso moderado y correcto del habla: conversando poco en el espacio privado, hablando en cantidad y con seguridad en el espacio público y de temas importantes.

Una parte esencial en el diagnóstico de TDL son las dificultades lingüísticas, como ya hemos detallado previamente en este artículo. Para poder entender la sobrerrepresentación diagnóstica de los niños con TDL, en primer lugar, es necesario preguntarnos qué efectos puede ejercer el estereotipo sexista en la detección de dificultades en la comunicación y el lenguaje. Juan-Jacques Rousseau ya indicaba en su libro *Emilio o de la educación* que

las mujeres tienen un lenguaje flexible, hablan más pronto y con mayor facilidad y agrado que los hombres. También se les acusa de hablar más [...] El hombre dice lo que sabe, y la mujer dice lo que agrada; el uno para hablar necesita conocimiento y la otra, gusto; el principal objeto de él deben ser las cosas útiles, y el de ella las agradables (Rousseau, 1762, citado en Miyares, 2021).

En este sentido, socialmente se da por hecho que las niñas tienen mejores habilidades comunicativas que los niños, pero ¿es cierto que las niñas tienen una alta competencia lingüística y, por lo tanto, menos problemas en este ámbito, y que los niños tienen una mayor dificultad para adquirir el lenguaje? La introducción de la perspectiva feminista en investigación nos obliga a revisar estos estereotipos y nos lleva a realizarnos algunas preguntas sobre las diferencias en el lenguaje de las niñas y de los niños: ¿Los niños y las niñas tienen la misma capacidad para aprender el lenguaje?

Algunas investigaciones han considerado los aspectos hormonales para tratar de responder a esta pregunta, es decir, han intentado responderla a través de un análisis basado en características sexuales (variable sexo). Por ejemplo, el estudio de Hollier et al. (2013) sugiere que niveles de concentración elevados de testosterona fetal en el útero se correlacionan con un nivel bajo de vocabulario, y con niveles bajos de crecimiento de lenguaje en edades tempranas. De esta manera, puesto que los bebés que nacen niños (machos) están expuestos a niveles más elevados de testosterona en el útero que los bebés que nacen niñas (hembras), se podría considerar que los aspectos biológicos relacionados con el sexo masculino serían la causa de desarrollar más dificultades del lenguaje en niños que en niñas. Aun así, estas hipótesis no han sido lo suficientemente probadas.

Otro tipo de investigaciones se han centrado en el estudio de la heredabilidad (carga genética) de los trastornos del lenguaje según sexo, a partir de las agregaciones familiares. Por ejemplo, en un artículo de meta-análisis realizado por Whitehouse (2010), en el que se incluyeron datos de 12 estudios de agregaciones familiares, se mostró que en los estudios que habían evaluado las dificultades del lenguaje de familiares con herramientas de evaluación directa, como los tests estandarizados, el predominio de familiares con

dificultades del lenguaje del sexo masculino era más elevado que del sexo femenino. En cambio, cuando se habían evaluado los familiares con medidas indirectas como los cuestionarios, no había diferencias con relación al sexo. El autor considera que las evaluaciones directas parecen ser más adecuadas para interpretar los resultados, si bien afirma que la diferencia entre los dos tipos de evaluación no permite determinar si la presencia del TDL en familiares del sexo masculino es más elevada que en las familiares de sexo femenino, y que se necesitan más estudios diseñados *ad hoc* para clarificarlo. Por lo tanto, los estudios centrados en encontrar diferencias biológicas parecen ser no concluyentes.

¿Hay diferencias entre niños y niñas en el desarrollo del lenguaje? Si las hay, ¿estas se mantienen en todas las etapas del desarrollo?

Como ya hemos señalado, existe la idea generalizada y estereotipada de que las niñas hablan mucho antes y más que los niños. En efecto, diferentes estudios realizados en etapas muy tempranas del desarrollo (durante los primeros treinta meses de vida) han demostrado que las niñas muestran mejores habilidades en aspectos comunicativos, como el crecimiento temprano del vocabulario (Bauer et al., 2002; Huttenlocher et al., 1991), la morfología (Hadley et al., 2011) o en los gestos tempranos de comunicación (Özçalışkan y Goldin-Meadow, 2010). Sin embargo, estos hallazgos con relación a un mejor lenguaje en las niñas han sido generalizados y dados por válidos también en las etapas posteriores del desarrollo (por ejemplo, en la etapa escolar), sin que haya evidencia que lo confirme (Etchell et al., 2018). Contrariamente, la evidencia confirma que, a medida que va avanzando en edad, los niños muestran habilidades en el lenguaje similares a las de las niñas (Bornstein et al., 2004; Huttenlocher et al., 2010; Simonsen et al., 2014). En conclusión, no se han encontrado diferencias entre sexos en las habilidades del lenguaje de manera consistente a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo en la infancia.

Esto sugiere que la diferencia real entre sexos en relación con la adquisición del lenguaje no es lo suficientemente grande como para justificar la creencia o el mito generalizado de que las niñas tienen mayores capacidades comunicativas y lingüísticas a lo largo de todo el desarrollo, y debemos comprender que esta idea responde a un estereotipo sexista. Es por ello que se debe tener en cuenta que las niñas podrán tener dificultades en el lenguaje de la misma manera en que las tienen los niños. Tampoco queda justificado que los niños tengan durante todo su desarrollo menos habilidades comunicativas y lingüísticas que las niñas, por lo tanto, es necesario descartar la creencia y hacer pedagogía para que no se normalicen ideas cerradas como *las niñas ya hablan*, y

los niños ya hablarán, porque esto causa que el desarrollo tardío del lenguaje en un niño no sea motivo de preocupación, retrasando su consulta de atención precoz (Sices et al., 2004). A su vez, en las niñas provoca que no se preste suficiente atención a su desarrollo del lenguaje, ya que también se da por hecho que no tendrán problemas para desarrollar el lenguaje.

¿Realmente las niñas hablan más que los niños?

El mito de que *las niñas son más parlanchinas que los niños*, que ya fue señalado por el mismo Rousseau, es un estereotipo sexista arraigado en nuestra sociedad. Según este mito, podríamos pensar que, al ser ellas las que hablan más, sería posible detectar sus dificultades de forma más sencilla que en los niños, ya que se harían más visibles y evidentes pero la realidad demuestra que esto no es así. Subirats (2017) propone que es necesario realizarnos otras preguntas para poder contestar a este mito como, por ejemplo, preguntarnos en qué contexto nos encontramos para analizar la cantidad de habla de niñas y niños (público o privado), y de qué se habla en cada contexto en función del sexo. Sus estudios demuestran que, en contexto escolar, en los momentos en que las otras personas pueden escuchar a quien habla públicamente, a diferencia de las conversaciones privadas con un número limitado de oyentes (contexto privado), los niños hablaban más y de temas muy diferentes que las niñas. Por ejemplo, ellos hablan de vivencias propias, aunque no tengan relación con el tema que se está tratando; en cambio, las niñas se sienten menos autorizadas para intervenir en clase, por lo que hablan menos y sus comentarios se ciñen a cuestiones relativas a lo que se trata en ese momento y no a cuestiones personales o familiares. De modo interesante, los resultados de Subirats (2017) indican que si se dirige mayor atención del profesorado hacia las niñas, estas empiezan a hablar más en el ámbito público.

De esta manera, vemos cómo el hecho de clasificar y definir a las niñas y las mujeres como *parlanchinas* o *criticonas*, usualmente utilizando frases como “no paran de hablar” vuelve a quedar ceñido a una esfera privada, en conversaciones entre iguales y de temas personales que se consideran menos importantes en nuestra sociedad, reforzando una inseguridad que se puede observar en menos intervenciones, ya sea en un aula de educación primaria hasta en universidades, seminarios y congresos (donde, además, la presencia de mujeres como conferenciantes es menor a la de los hombres, véase Nittrouer et al., 2018). Sin embargo, los niños, aunque los estereotipos los relacionan con una menor cantidad de habla, tienen un acompañamiento social y educativo que les permite hablar en público con seguridad de los temas que se consideren relevantes e importantes.

En definitiva, la creencia sexista que sugiere que las niñas hablan más que los niños no está sustentada y su análisis es mucho más complejo: es necesario comprender qué espacios y contextos se perciben socialmente (y desde una perspectiva impregnada de una jerarquía sexual) más adecuados para las mujeres y para los hombres.

¿Las personas adultas hablamos a las niñas y a los niños de la misma manera?

Los estereotipos sexistas ya se empiezan a transmitir antes del nacimiento a partir de las proyecciones sobre los comportamientos, gustos y roles que las personas adultas realizan para con los niños y las niñas desde el momento en que se conoce el sexo del bebé, cuando todavía no ha nacido. Son ejemplos las decisiones que se toman en relación con el nombre que se le pondrá, cómo se le preparará la habitación, el color de la ropa, las actividades que realizará, los juguetes que se le comprarán, etc. Estas expectativas ya iniciarán una manera de comunicarse de manera diferente en función del sexo del bebé, de hecho, hablar con los niños y las niñas desde el momento que nacen y durante las primeras etapas del desarrollo se ha demostrado que se relaciona con el desarrollo de diferentes aspectos lingüísticos y cognitivos posteriores (Huttenlocher et al., 2010; Weisleder y Fernald, 2013). Es por ello por lo que el estudio de las interacciones de las madres y los padres con sus bebés, según sean niños o niñas, son necesarios para poder conocer, antes de que empiecen hablar, cómo el mecanismo de los estereotipos sexistas ya marcan diferentes caminos entre unos y otras.

Diferentes estudios demuestran que las madres y padres tienen más conversaciones y hablan más con sus hijas que con sus hijos durante los primeros meses (Johnson et al., 2014; Leaper, 2002), y primer año de vida (Clearfield y Nelson, 2006; Sung et al., 2013). Sin embargo, en referencia a la tipología de mensajes y contenido de las interacciones, otros estudios demuestran que las madres y padres dan más explicaciones y descripciones cuando hablan con los hijos en comparación con las hijas en estas edades tan tempranas. Las madres tienden a dar más instrucciones, a enseñar habilidades de resolución de problemas, y a ser más directivas con sus hijos, y hacen más preguntas y más discursos sobre sentimientos o necesidades con sus hijas (Cherry y Lewis, 1976; Clearfield y Nelson, 2006; Frankel y Rollins, 1983). Este último punto lo desarrollaremos con mayor detalle en el siguiente apartado.

Factores socioemocionales y estereotipo sexista

Como se ha explicado anteriormente, más allá de las dificultades lingüísticas, la población con TDL presenta dificultades en las

esferas emocionales y relacionales (p. ej., Aguilar-Mediavilla et al., 2019; Aguilera et al., 2021; Durkin y Conti-Ramsden, 2007).

El estereotipo sexista ha impactado e impacta de manera importante en el desarrollo y expresión de la emocionalidad, así como en la manera como nos relacionamos con las otras personas, es decir, en las relaciones sociales. El estereotipo sexista parte de la creencia, vigente aún hoy en día, que la niña/mujer es un ser emocional, empática y orientada hacia las demás personas, especialmente hacia los niños/hombres, y el niño/hombre es un ser racional (alejado de la emoción), orientado a sus propias metas y logro (Brody, 2010). Es a partir de esta imposición relacionada con el género que se enseña a las niñas a orientarse al cuidado, a ser para el agrado y al servicio de las demás personas. Para alcanzar ese objetivo, las normas prescriptivas del estereotipo influirán para que las niñas muestren sus emociones, y así facilitar la conexión con las otras personas, que ellas se muestren dóciles y amables para facilitar la relación con las demás personas, y que duden de su propio criterio para evitar conflictos (generalmente con los varones). En cambio, a los niños se les impone ser para ellos mismos (orientados al *self*), ser duros, no mostrarse vulnerables (sin mostrar sus emociones), ser valientes y fuertes. Por lo tanto, la emocionalidad, la empatía y cuidado hacia la otra persona se consideran manifestaciones *femeninas*, en cambio, la fuerza, la acción y la impulsividad se consideran manifestaciones *masculinas*, estas manifestaciones representan los mitos de que *a los niños les gusta más correr, jugar y saltar y a las niñas les gusta cuidar y estar quietas*.

Pero, realmente ¿las niñas sienten y expresan más emociones que los niños?

Los estereotipos sexistas se aplican tanto a la experiencia como a la expresión, aunque como podemos intuir, por lo dicho hasta ahora, marcan especialmente el terreno de la expresión emocional. Los estudios indican que realmente tanto mujeres como hombres tienen un nivel de experiencia emocional similar, pero con diferencias en el tipo de emoción que expresan (véase Niedenthal y Ric, 2017 para revisión). Las mujeres suelen expresar emociones que comunican sumisión como la tristeza, el miedo y la vergüenza - emociones denominadas *powerless emotions* (emociones desempoderantes). Estas expresiones suelen ir acompañadas de sonrisas, risas y miradas a las demás personas; son emociones que no implican peligro de dañar las relaciones sociales. En cambio, los hombres suelen expresar emociones que comunican dominancia como la rabia, el orgullo o el desprecio - emociones denominadas *powerful emotions* (emociones empoderantes)-, siendo la conducta agresiva aceptable a

diferencia de lo que sucede con la mujer (Timmers et al., 1998). De hecho, cuando en la infancia se ha analizado el tipo de problemas emocionales en niñas y en niños, frecuentemente se observa mayor porcentaje de trastornos denominados externalizantes en niños, que suelen conllevar conflictos con las demás personas, usualmente a través de conductas agresivas y/o delictivas; en cambio, los trastornos internalizantes, que reflejan padecimiento emocional, como síntomas depresivos, ansiedad, quejas somáticas, suelen encontrarse con mayor probabilidad en niñas (Leadbeater et al., 1999). Este hecho conlleva que el malestar emocional en niñas muchas veces no se identifica por sus familiares o el profesorado, al no ser observable conductualmente, a diferencia de la conducta disruptiva que se observa en el caso de los niños.

Por lo tanto, es posible que dentro del contexto de clase donde las niñas, como ya hemos comentado, suelen tener mayor dificultad para expresarse en el ámbito público y pueden mostrar más problemas emocionales internalizantes que son menos visibles a nivel conductual, se va entramando un contexto donde las dificultades de las niñas tanto afectivas como del lenguaje queden invisibilizadas. En cambio, el malestar de los niños es mucho más evidente, ya que suelen interrumpir las clases, suelen tener más conductas agresivas hacia sus compañeros y compañeras, lo que facilita la visibilización del malestar emocional, así como las dificultades en el lenguaje, tanto en el contexto escolar como en el familiar. Es importante volver a remarcar que las diferencias en la manera de expresar las emociones son aprendidas a través de las imposiciones estereotípicas sexistas, y no responden a un hecho innato o biológico de cada sexo.

¿Las personas adultas hablamos de las emociones de igual manera a las niñas que a los niños?

En apartados anteriores, ya hemos señalado que las madres suelen preguntar más y tener discursos más centrados en sentimientos o necesidades hacia sus hijas (Cherry y Lewis, 1976; Clearfield y Nelson, 2006; Frankel y Rollins, 1983; Johnson et al., 2014; Sung et al., 2013). Cuando nos centramos en el análisis de la narrativa emocional en familias encontramos que las madres, dentro del contexto familiar (contexto privado), muestran más conversaciones sobre situaciones emocionales, una mayor riqueza de detalles en esas conversaciones, tienen un mayor uso de palabras emocionales, y hablan más sobre las causas de las emociones y las posibles soluciones que los padres (véase Fivush, 2014 para revisión). Por lo tanto, estos datos señalan hacia el reconocimiento de una construcción de modelos de expresión emocional marcados por el género. Estos modelos diferenciados en cuanto a la expresión emocional hacen que las niñas y los niños

expresen sus emociones de acuerdo al estereotipo sexista de lo que es considerado *femenino* o *masculino*, provocando un alejamiento de los niños del modelo de expresividad emocional mostrado por sus madres (Brody, 2010). De hecho, en relación con los padres en conversaciones emocionales, se observa una mayor elaboración en su narrativa cuando hablan con sus hijas que con sus hijos lo que muestra que pueden regular su expresión emocional, guiados otra vez por lo que determina el estereotipo sexista (Reese et al., 1993; Reese y Fivush, 1993).

Además, parece ser que las personas adultas en general hablan más a las niñas, como se ha descrito anteriormente. Si nos centramos en el análisis de la narrativa emocional, los estudios de Robyn Fivush muestran como a las niñas desde pequeñas se les habla más de las emociones y de forma más elaborada que a los niños y que, además, esto sucede tanto en madres como en padres. Esto comporta que las niñas suelen empezar a hablar de sus emociones y compartirlas desde temprano en el desarrollo. El resultado del estudio llevado a cabo por Buckner y Fivush (1998) muestra que las niñas de 7 años hablan de manera más elaborada y que sus narrativas expresan más emocionalidad acerca de experiencias emocionales como pueden ser sentirse solas o sentirse cercanas a otra persona en comparación con los niños. Además, las niñas sitúan con más probabilidad sus narrativas dentro del contexto de interacción social (por ejemplo, sentirse sola porque una amiga la ha rechazado) que los niños. Este patrón narrativo emocional marcado por el estereotipo sexista se mantiene a lo largo de las etapas vitales hasta la edad adulta (Bauer et al., 2003; Cross y Madson, 1997; Niedźwieńska, 2003).

En conclusión, dentro del contexto privado se asocia una mayor elaboración del lenguaje, específicamente del lenguaje afectivo, como una manera de comunicarse definida como *femenina*, y, por otro lado, el lenguaje *neutro*, sintético y poco elaborado, centrado en los hechos, se asocia al lenguaje definido como *masculino*. Las imposiciones sociales están tan arraigadas y normalizadas que mitos como este, que se basan en las prescripciones de género, los acabamos reproduciendo en la realidad.

Tomando en consideración las diferencias de estimulación del lenguaje según cada sexo, podemos hipotetizar que la tipología de estimulación que se da hacia las niñas debido al estereotipo sexista tenga un efecto positivo en su desarrollo lingüístico y en un aprendizaje mayor del conocimiento emocional. A su vez, puede generar un efecto negativo haciendo más difícil la detección de las dificultades de las niñas, porque las empuja a tener una mayor rumiación y culpa (considerada una emoción moral). Esto las puede llevar a ser más vulnerables al desarrollo de síntomas internalizantes (síntomas depresivos, ansiosos y somáticos)

(Zahn-Waxler et al., 2010) que invisibilizan su malestar (por ejemplo, las niñas con dificultades del lenguaje en el aula tenderán a sentarse al final de la clase y estar calladas y sus dificultades serán más difíciles de detectar). En cambio, en los niños el efecto del estereotipo sexista podría implicar una menor estimulación lingüística del entorno próximo, perjudicando su desarrollo del lenguaje, y propiciando una menor elaboración lingüística del contenido emocional, que puede conllevar una expresión del malestar emocional más conductual y disruptiva. A su vez, estos aspectos externalizantes facilitarían su detección, como ya hemos propuesto anteriormente.

Pero ¿las niñas son más empáticas y, por lo tanto, tienen mayor facilidad en las relaciones interpersonales que los niños?

Tal y como explica la filósofa feminista española Ana de Miguel (2021), los seres humanos no somos *sociables* por naturaleza, somos *cuidables* por naturaleza, ya que es esencial para nuestra supervivencia que alguien atienda nuestras necesidades físicas y emocionales durante muchos años en nuestro desarrollo. La orientación de la niña-mujer hacia las otras personas implica centrarse en las actividades de cuidado. Esto está relacionado con experimentar y expresar emociones positivas, como la felicidad o el amor, ya que son importantes para establecer y mantener vínculos estrechos y de confianza (Alexander y Wood, 2010; Waugh y Fredrickson, 2006). Por lo tanto, la sensibilidad hacia las emociones de las otras personas, es decir, la empatía, será una habilidad clave para una relación de cuidado efectiva. Esta asociación entre sonrisa, alegría-mujer y enfado-hombre ya se observa entre niñas y niños de 3 a 5 años (Birnbaum et al., 1980).

Y ¿qué nos dice la evidencia empírica sobre la capacidad empática según el sexo?

Una parte de la literatura confirma que las mujeres tienen mejores puntuaciones cuando ellas mismas valoran su nivel de empatía (Longobardi et al., 2019; Rueckert et al., 2011; Toussaint y Webb, 2005). Esta diferencia encontrada entre sexos ha sido cuestionada, ya que se basa en una evaluación explícita de la empatía, y conlleva un sesgo en las puntuaciones en función de lo esperable según el estereotipo sexista (Eisenberg y Lennon, 1983; Michalska et al., 2013). De hecho, estas diferencias no se encuentran en tareas experimentales con evaluaciones externas objetivas o en tareas que no incluyen preguntas explícitas sobre la empatía (Derntl et al., 2010; Lamm et al., 2011; Michalska et al., 2013). Un estudio reciente realizado con tareas implícitas sobre empatía y con un gran tamaño de muestra señala diferencias, pero con un tamaño del efecto muy pequeño (Baez et al., 2017). Por lo tanto, estos resultados muestran de manera notable cómo es el

efecto del estereotipo sexista, el que incrementa las diferencias entre puntuaciones sobre empatía cuando comparamos entre mujeres y hombres.

Pero ¿si el nivel de empatía parece similar entre ambos sexos, es cierto que las niñas tienen más facilidad para relacionarse con las otras personas que los niños?

Ya hemos comentado que las niñas a una edad temprana han aprendido que la emocionalidad y la sensibilidad es una parte esencial del estereotipo sexista, por lo tanto, siguiendo la prescripción del estereotipo, las niñas/mujeres se consideran a ellas mismas más sensibles a los sentimientos de las otras personas, más afables y más sociables (Flaherty y Richman, 1989; Prentice y Carranza, 2002). Por lo tanto, si nos centramos en el análisis del contexto, tal y como nos sugiere Stephanie Shields (2010), parece que el contexto social es facilitador de la activación de los estereotipos sexistas. Las expectativas del rol sexista en las niñas que se basa en la orientación al cuidado de las otras personas y la expresión emocional facilitará que las niñas puedan compartir sus problemas con las otras personas, ya que se sienten habilitadas para expresar dependencia, mientras que el estereotipo sexista en los niños enfatiza el logro, el éxito y la inexpressión emocional, que les dificultará buscar ayuda en situaciones de estrés o malestar emocional, ya que *deben* manejar sus propios problemas de manera independiente (Barbee et al., 1993).

Por lo tanto, esta exigencia de tener que ser más empáticas y orientadas hacia los cuidados repercute en la salud psicológica de las niñas/mujeres, facilitando la aparición de síntomas internalizantes a lo largo de las etapas vitales, y generan una consecuencia con una posición de sumisión en las relaciones. Por otro lado, la exigencia del estereotipo sexista en los niños/hombres les dificulta la comprensión de las emociones en el contexto relacional con la consecuencia, muy a menudo, de incrementar los síntomas disruptivos externalizantes, tomando una posición de dominio en las relaciones.

IMPLICACIONES PRÁCTICAS EN LA DETECCIÓN Y LA EVALUACIÓN DEL TDL DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA

A lo largo del artículo hemos podido observar algunas consecuencias de los estereotipos sexistas sobre el lenguaje, la comunicación y en la esfera socioemocional que impactan en la población infantil según su sexo. A su vez, el impacto de estos estereotipos se ha ido relacionando con aspectos claros para el estudio, la detección y evaluación de la población infantil con

TDL. En este apartado recuperamos las ideas principales del impacto de estos estereotipos en el trastorno y proponemos propuestas para empezar a trabajar en el estudio y el abordaje del TDL desde una perspectiva feminista.

¿Qué podemos hacer para poder representar por igual a los niños y a las niñas con TDL e indagar en posibles diferencias en su perfil de dificultades en la investigación?

Primeramente, se ha constatado que en el ámbito del estudio del lenguaje infantil (logopedia-psicología) se siguen estudiando los trastornos con sobrerrepresentación masculina. Específicamente, en el estudio del TDL hemos visto cómo se da por hecho que hay un mayor número de niños que de niñas con TDL, aunque los estudios más recientes de prevalencia indican que esto no sería así (Norbury et al., 2016; Tomblin et al., 1997). En este sentido, se pasa por alto que estamos extrayendo conclusiones y hallazgos de las dificultades que presenta esta población, tomando como referencia el comportamiento y las características del sexo masculino (mirada androcéntrica del estudio del trastorno). De esta forma no sabemos todavía si existe un perfil de dificultades del lenguaje, emocionales, sociales y de las diversas esferas afectadas que pueda ser diferente entre niños y niñas con este trastorno. Este aspecto puede incidir directamente en el infradiagnóstico de las niñas y en un diseño de la intervención desajustado.

Es importante destacar la dificultad para realizar estudios de investigación con población con trastornos, ya que estos requieren de esfuerzos humanos y económicos muy importantes. Para poder conseguir de la manera más rápida y eficiente un número adecuado de niños y niñas que participen en los estudios, la mayoría de los equipos de investigación cuenta con la colaboración de escuelas, logopedas, hospitales y asociaciones que disponen de contactos de población con diagnóstico de TDL. Este método de selección de la muestra se encuentra predeterminado por la detección previa que se ha hecho por parte de las escuelas y logopedas. Así, quienes participan en los estudios son generalmente más niños que niñas porque, tal y como se ha explicado, previamente se han detectado más niños con TDL que niñas en las aulas y en las consultas (normalmente por sus conductas más externalizantes). Aunque sea laborioso, los equipos de investigación deberían trabajar para intentar obtener el mismo número de niños que niñas en las muestras, y tener así una buena representatividad de ambos sexos. Esto se puede llevar a cabo haciendo llamamientos a obtener muestra de niñas con el trastorno de forma específica, o que el grupo de investigación realice evaluaciones de casos de niñas con sospecha de

dificultades del lenguaje sin diagnóstico para verificarlo, y que puedan entrar en el estudio.

Siguiendo las directrices de *Gendered Innovations* (Schiebinger et al., 2011), se pueden incluir algunas recomendaciones: por ejemplo, a partir de cuestionarios se deberá recoger siempre la variable del sexo de nacimiento de las personas que participen (se deberá tener en cuenta no utilizar como a conceptos intercambiables sexo y género), y también pedir información sobre los factores que se cruzan con el sexo (p. ej., edad, estilo de vida, nivel socioeconómico). Otro aspecto a tener en cuenta al realizar investigaciones con la incorporación de esta nueva perspectiva será tener en cuenta si el sexo de la persona investigadora puede afectar a los resultados de la investigación (Chapman et al., 2018).

En relación con las posibles diferencias de los perfiles de dificultades lingüísticas entre niños y niñas, son pocos los estudios que tengan este objetivo, y los que lo hacen no los presentan como objetivos y resultados principales, sino como datos secundarios. Aún hay, además, una falta de investigación en aspectos emocionales y sociales en este trastorno y, especialmente, en referencia a las diferencias entre sexos. Una solución para esta falta de conocimiento de posibles perfiles es la de incorporar en todos los estudios el desglose de los resultados por sexo (indicando si hay diferencias o no). Si se observan variaciones entre grupos de los dos sexos, se deberá trabajar para intentar conocer la fuente de cualquier diferencia de sexo observada a partir de la literatura, y se deberá analizar como las diferencias sexuales observadas pueden variar según factores como la edad, la etnia, el estado socioeconómico, para evitar diferencias sesgadas entre sexos. Es importante comprender que es necesario incorporar este tipo de metodologías ajustadas para evaluar las variables sexo y género y su interacción, porque permitirán que los esfuerzos para mejorar los recursos, la intervención y las ayudas que deben recibir los niños y las niñas se ajusten más a sus perfiles.

¿Qué podemos hacer para mejorar la detección precoz de la población infantil con TDL en el ámbito profesional teniendo en cuenta los sesgos sexistas?

En relación con la detección y evaluación de esta población en el ámbito profesional, no académico, se ha mostrado cómo los estereotipos sexistas han contribuido a crear falsos mitos sobre diferencias en la adquisición y el aprendizaje del lenguaje que se consideran existentes a lo largo de diferentes etapas del desarrollo. Sin embargo, se ha explicado que no existe evidencia científica, desde una perspectiva biológica ni del desarrollo, que sustente diferencias entre sexos en las habilidades lingüísticas lo

suficientemente grande y estable en el tiempo como para justificar la creencia generalizada de que las niñas no van a tener problemas en el desarrollo del lenguaje, y que el desarrollo tardío del lenguaje en los primeros meses y años de vida en un niño no es motivo de preocupación, puesto que los niños hablan menos y peor.

En general, el TDL ya se le considera un *trastorno invisible* porque a diferencia de otros trastornos que tienen marcadores clínicos muy claros o tienen asociada una discapacidad intelectual, este es más difícil de comprender por parte de las familias. Si sumamos el análisis de los estereotipos sexistas a esta dificultad, vemos que, por un lado, la consecuencia de la generalización de la idea de que los niños hablan más tarde y peor que las niñas es que todavía existen muchas prácticas de referencia médica que envían un mensaje a las familias de despreocupación diciéndoles que su hijo *ya hablará* (Sices et al., 2004), y que retrasa muchas veces la consulta en los niños. Por otro lado, las familias refieren menos a las niñas a una profesional, ya que consideran que no tendrá dificultades por el hecho de ser una niña. Delante de esta problemática, es necesario llevar a cabo campañas de sensibilización para que las familias dejen de lado la creencia de que sus hijos e hijas *ya hablarán*. En este sentido, podemos tomar de ejemplo la campaña de sensibilización que se ha llevado a cabo para el día internacional del TEL/TDL en el contexto hispanohablante de la mano de la Asociación Hispanohablante del Trastorno del Lenguaje (AHITL, 2021). En esta campaña, personas del ámbito científico y práctico han compartido las señales de alerta del trastorno y han rechazado la pauta de esperar a evaluar o intervenir. Asimismo, es imprescindible formar a pediatras y profesionales del ámbito médico para que conozcan las señales de alerta en edades tempranas que pueden indicar un posible trastorno en un futuro. Además, es importante trabajar para integrar protocolos comunes entre logopedas y profesionales del ámbito médico para hacer derivaciones siempre que haya una mínima sospecha, y abandonar la idea que no se debe preocupar a las familias haciéndoles creer que sus hijas e hijos *ya hablarán*. Específicamente relacionado con la perspectiva feminista, hará falta incluir en estos protocolos las explicaciones de los falsos mitos relacionados con los estereotipos sexistas y desmentir ideas generalizadas y encorsetadas de cómo son los niños y las niñas en relación al lenguaje y a las relaciones socioemocionales.

Finalmente, una vez que se han detectado señales de alerta y se ha realizado la derivación a una logopeda para la evaluación del lenguaje, y a una psicóloga para las evaluaciones cognitivas, seguirá siendo relevante tomar consciencia que también en los momentos de evaluación cualitativa y cuantitativa, las personas adultas llevamos con nosotras la carga de estos estereotipos que

debemos abandonar para no caer en sesgos a partir de posibles expectativas de que las niñas lo harán mejor (y, en consecuencia, puntuar sus rendimientos por encima de la realidad), y que los niños lo harán peor (y, en consecuencia, puntuarlos por debajo de su rendimiento real).

¿Qué podemos hacer para mejorar la detección de la población infantil con TDL en el contexto escolar?

Sabemos que, desafortunadamente, la detección de las dificultades del lenguaje se da en momentos tardíos, es decir, en etapas escolares en las que ya se empieza a trabajar la lectura y la escritura de forma sistemática. En estas etapas, los estereotipos asociados a cada sexo también perjudican en la detección, en este caso, especialmente de las niñas con dificultades del lenguaje, ya que ellas son más propensas a desarrollar estrategias para esconder sus dificultades con el lenguaje oral, por vergüenza o por miedo a expresarse y exponer sus dificultades, camuflando así el trastorno con características asociadas a la timidez. Este *camuflaje* provoca una mayor probabilidad de malestar emocional, probablemente incrementado por la dificultad en el lenguaje, que se expresa a través de síntomas internalizantes como son los síntomas depresivos, ansiosos y somáticos. Estos síntomas inciden aún más en esa invisibilización e incrementan la falta de detección, ya que las señales de alerta no serán evidentes conductualmente. El espacio público versus el privado se ha marcado como un factor de contexto importante y relevante para incidir en revertir el efecto del estereotipo basado en el género.

Creemos importante que las intervenciones indirectas en las aulas (es decir, aquellas actuaciones sobre el lenguaje que desarrolla el profesorado, bajo la responsabilidad de la logopeda) tengan en cuenta pautas específicas que visibilicen la desigualdad entre niños y niñas y que expliquen al profesorado que la observación del alumnado debe tener en cuenta que los estereotipos sexistas atraviesan sus comportamientos. De este modo, teniendo en cuenta que el lenguaje en la escuela se observa y evalúa la mayor parte del tiempo en un contexto público (participación en gran grupo en el aula), sería recomendable, por ejemplo, tener espacios más reducidos que faciliten la observación del lenguaje, así como de los síntomas afectivos (que pueden estar o no relacionados). En estos contextos reducidos, las niñas podrían sentirse con la confianza de hablar con mayor libertad, ya que este silencio en el contexto del aula (contexto público), podría constituir uno de los factores relevantes para explicar la invisibilización en la detección de dificultades de comunicación en niñas con TDL.

Sin embargo, en estas etapas, los niños con TDL se identifican y se detectan más y de manera más rápida, ya que tienden a mostrar

conductas externalizantes, como resultado de percibir la escuela como un desafío. Proponemos que sería importante incluir evaluaciones que contextualicen e incidan en promocionar mayor elaboración de la narrativa emocional, centrando los conflictos en las relaciones y en las emociones que se generan en torno a ellas. Todo ello ayudará a facilitar la expresión emocional del malestar psicológico que subyace las conductas disruptivas y/o agresivas en el aula.

Así mismo, y más allá de las recomendaciones más específicas relacionadas con el lenguaje, en las escuelas aún es necesario implementar cultura y prácticas coeducativas efectivas que vayan más allá de la presencia de niñas y niños en clase (escuela mixta), que cuenten con el trabajo interdisciplinar entre docentes, logopedas y psicólogas con el objetivo de introducir cambios en la sociabilización de los estereotipos sexistas en el contexto escolar y desarrollar todas las capacidades del alumnado sin distinción por su sexo (para profundizar sobre la implementación de la coeducación véase Subirats, 2017 y López-Navajas, 2021).

¿Qué podemos hacer para mejorar la detección de la población infantil con TDL en el contexto familiar?

Aún hace falta información y pautas hacia la población general, especialmente dirigidas a las madres y padres, ya que inciden directamente sobre la socialización del género de su hija o hijo. Cada vez más, los equipos logopédicos trabajan juntamente con las familias con metodologías naturalistas en las que las evaluaciones e intervenciones se dan en contextos ecológicos y reales. Estas metodologías han permitido concienciar y educar a las familias para estimular el lenguaje de sus hijas e hijos tanto en el momento en el que se detecta una dificultad, como desde los inicios del desarrollo como forma preventiva. En primer lugar, hay que tener en cuenta que se deberá trabajar con familias muy diversas que no únicamente responden al modelo de familia heterosexual normativa. En esta diversidad se encuentran, entre otras, contextos más frecuentes en los que las familias no cuentan con la presencia de uno de los progenitores (es un ejemplo el caso de Chile dónde una gran cantidad de padres ausentes no reconocen a sus hijos/as). Estas madres necesitarán más apoyos y redes feministas para la crianza y para el acompañamiento de los procesos de adquisición del lenguaje de sus hijos/as que estén libres de estereotipos sexistas.

En toda esta diversidad, las pautas proporcionadas, ya incluso desde antes del nacimiento, deberán tener en cuenta estrategias compensatorias para ir eliminando los estereotipos sexistas en el lenguaje y la comunicación de la afectividad y en el cuidado de las relaciones. Se trataría, por un lado, de animar específicamente

a los padres (hombres) que se comuniquen más ya desde etapas muy iniciales del desarrollo con sus hijas e hijos. Por otro lado, a que lo hagan de forma más elaborada, sobre temas emocionales y relacionales, y que expresen sus propias emociones, facilitando así la expresión emocional y lingüística tanto en sus hijas e hijos. Finalmente alentarlos a que sean sensibles a los sentimientos de las otras personas, acercándose a otro modelo de sociabilización menos estereotipado. Por otro lado, a las madres, se las animaría a hacerlo especialmente ante sus hijos varones. De esta manera la transmisión de los mensajes empoderantes a nivel emocional y relacional a los niños y los mensajes empoderantes a través de la transmisión de seguridad y capacidad y fuerza a las niñas servirán para ayudar a compensar el efecto de los estereotipos sexistas en nuestra sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES

Las personas que trabajan en el ámbito profesional y clínico para atender a la población con TDL son mayoritariamente mujeres (en el estado español las mujeres representaban en 2018, según datos del Instituto Nacional de Estadística el 93,6%, 81,7%, 97,6%, 82% de profesionales de la logopedia, psicología, educación infantil y educación primaria, respectivamente (INE, 2021)). Aunque estas profesiones sean altamente feminizadas, puesto que la sociedad las enmarca como profesiones estereotípicamente ligadas a los cuidados y de menor valor que otras altamente ocupadas por hombres, son de gran importancia para el devenir de las sociedades y la mejora de la calidad de vida de las futuras generaciones. Es por ello que en estos espacios donde la presencia de mujeres es muy elevada es especialmente relevante la toma de conciencia para aplicar una perspectiva feminista y coeducativa, evitando así que no haya ninguna niña con menos oportunidades de ser atendida a causa de los estereotipos sexistas profundamente arraigados a nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- Adani, F., Forgiarini, M., Guasti, M. T. & Van Der Lely, H. K. J. (2014). Number Dissimilarities Facilitate the Comprehension of Relative Clauses in Children with (Grammatical) Specific Language Impairment. *Journal of Child Language*, 41(4), 811-841. <https://doi.org/10.1017/S0305000913000184>
- Aebischer, V. (1985). *Les femmes et le langage: représentations sociales d'une différence*. FeniXX.
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sanchez-Azanza, V. A. & Adrover-Roig, D. (2019). Academic Outcomes in Bilingual Children with Developmental Language Disorder: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 10(MAR), 1-17. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2019.00531/FULL>

- Aguilera, M., Ahufinger, N., Esteve-Gibert, N., Ferinu, L., Andreu, L. & Sanz-Torrent, M. (2021). Vocabulary Abilities and Parents' Emotional Regulation Predict Emotional Regulation in School-Age Children but Not Adolescents With and Without Developmental Language Disorder. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748283>
- AHITL. (2021). *Asociación Hispanohablante para el estudio del Trastorno del Lenguaje*. https://www.youtube.com/channel/UCPYea_0IIIxGVJ7PYA6YIg
- Ahufinger, N., Guerra, E., Ferinu, L., Andreu, L. & Sanz-Torrent, M. (2021). Cross-situational Statistical Learning in Children with Developmental Language Disorder. *Language, Cognition and Neuroscience, 36*(9), 1-21. <https://doi.org/10.1080/23273798.2021.1922723>
- Alexander, M. & Wood, W. (2010). . En A. H. Fischer (Ed.), *Gender and Emotion: Social psychological perspectives* (pp. 189-210). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628191.010>
- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.
- Anderson, R. (1999). Impact of First Language Loss on Grammar in a Bilingual Child. *Communication Disorders Quarterly, 21*(1), 4-16. <https://doi.org/10.1177/152574019902100102>
- Anderson, R. T. & Souto, S. M. (2005). The Use of Articles by Monolingual Puerto Rican Spanish-speaking Children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics, 26*(4), 621-647. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050332>
- Andreu, L., Aguado, G., Cardona, M. C. & Sanz-Torrent, M. (2013). *Trastornos del lenguaje oral* (1a Ed.). Editorial UOC.
- Andreu, L., Igualada, A., Ahufinger, N. & Sanz-Torrent, M. (2022). La situación del trastorno específico del lenguaje en los países hispanohablantes. *Revista de Investigación en Logopedia, 12*(1), e74552. <https://doi.org/10.5209/RLOG.74552>
- Auza, A. & Morgan, Y. 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>
- Baez, S., Flichtentrei, D., Prats, M., Mastandueno, R., García, A. M., Cetkovich, M. & Ibáñez, A. (2017). Men, Women...Who Cares? A Population-based Study on Sex Differences and Gender Roles in Empathy and Moral Cognition. *PLoS ONE, 12*(6), e0179336. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0179336>
- Barbee, A. P., Cunningham, M. R., Winstead, B. A., Derlega, V. J., Gulley, M. R., Yankeelov, P. A. & Druen, P. B. (1993). Effects of Gender Role Expectations on the Social Support Process. *Journal of Social Issues, 49*(3), 175-190. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1993.tb01175.x>
- Bauer, D. J., Goldfield, B. A. & Reznick, J. S. (2002). Alternative Approaches to Analyzing Individual Differences in the Rate of Early Vocabulary Development. *Applied Psycholinguistics, 23*(3), 313-335. <https://doi.org/10.1017/S0142716402003016>
- Bauer, P., Stennes, L. & Haight, J. C. (2003). Representation of the Inner Self in Autobiography: Women's and Men's Use of Internal States Language in Personal Narratives. *Memory, 11*(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/741938176>
- Beauvoir, S. (2021). *El segundo sexo* (A. Martorell, Trad.). Ediciones Cátedra.
- Bedore, L. M. & Leonard, L. B. (2001). Grammatical Morphology Deficits in Spanish-Speaking Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*(1-4), 905-924. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/072\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/072))
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H. & Lancee, W. (1996). Long-term Consistency in Speech/language Profiles: I. Developmental and Academic Outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*(6), 804-814. <https://doi.org/10.1097/00004583-199606000-00021>
- Birnbaum, D. W., Nosanchuk, T. A. & Croll, W. L. (1980). Children's Stereotypes about Sex Differences in Emotionality. *Sex Roles, 6*(3), 435-443. <https://doi.org/10.1007/BF00287363>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A., Bellair, J., Boyle, C., Brownlie, E., Carter, G., Clark, B., Clegg, J., Cohen, N., Conti-Ramsden, G., Dockrell, J., Dunn, J., Ebbels, S., ... Whitehouse, A. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE, 11*(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A., Bellair, J., Boyle, C., Brownlie, E., Carter, G., Clark, B., Clegg, J., Cohen, N., Conti-Ramsden, G., Dockrell, J., Dunn, J., Ebbels, S., ... Whitehouse, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: a Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study of Problems with Language Development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 58*(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blazquez Graf, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez-Graf, F. Flores-Palacios, & M. Ríos-Everardo (Eds.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S. & Haynes, O. M. (2004). Specific and General Language Performance across Early Childhood: Stability and Gender Considerations. *First Language, 24*(3), 267-304. <https://doi.org/10.1177/0142723704045681>
- Botting, N., Psarou, P., Caplin, T. & Nevin, L. (2013). Short-term Memory Skills in Children with Specific Language Impairment: The Effect of Verbal and Nonverbal Task Content. *Topics in Language Disorders, 33*(4), 313-327. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000437940.01237.51>
- Brody, L. R. (2010). The Socialization of Gender Differences in Emotional Expression: Display Rules, Infant Temperament, and Differentiation. En A. H. Fischer (Ed.), *Gender and Emotion Social psychological perspectives* (pp. 24-47). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628191.01>
- Buckner, J. P. & Fivush, R. (1998). Gender and Self in Children's Autobiographical Narratives. *Applied Cognitive Psychology, 12*(4), 407-429. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0720\(199808\)12:4<407::AID-ACP575>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(199808)12:4<407::AID-ACP575>3.0.CO;2-7)
- Cameron, D. (1997). Theoretical Debates in Feminist Linguistics: Questions of Sex and Gender. *Gender and discourse, 1*, 21-36. <https://doi.org/10.4135/9781446250204.N2>
- Chapman, C. D., Benedict, C. & Schiöth, H. B. (2018). Experimenter Gender and Replicability in Science. *Science Advances, 4*(1), e1701427. <https://doi.org/10.1126/SCIADV.1701427>

- Cherry, L. & Lewis, M. (1976). Mothers and Two-year-olds: A Study of Sex-Differentiated Aspects of Verbal Interaction. *Developmental Psychology*, 12(4), 278-282. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.4.278>
- Clearfield, M. W. & Nelson, N. M. (2006). Sex Differences in Mothers' Speech and Play Behavior with 6-, 9-, and 14-month-old Infants. *Sex Roles*, 54(1-2), 127-137. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-8874-1>
- Cobo, R. (1989). Mary Wollstonecraft un caso de feminismo ilustrado. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 48, 213-217. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a09>
- Cross, S. & Madson, L. (1997). Models of the Self: Self-construals and Gender. *Psychological Bulletin*, 122, 5-37. <https://psycnet.apa.org/journals/bul/122/1/5.html?uid=1997-04730-001>
- de Miguel, A. (2021). *Ética para Celia*. Penguin Random House.
- Derntl, B., Finkelmeyer, A., Eickhoff, S., Kellermann, T., Falkenberg, D. I., Schneider, F. & Habel, U. (2010). Multidimensional Assessment of Empathic Abilities: Neural Correlates and Gender Differences. *Psychoneuroendocrinology*, 35(1), 67-82. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2009.10.006>
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents with and without a History of Specific Language Impairment. *Child Development*, 78(5), 1441-1457. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex Differences in Empathy and Related Capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Etchell, A., Adhikari, A., Weinberg, L. S., Choo, A. L., Garnett, E. O., Chow, H. M. & Chang, S. E. (2018). A Systematic Literature Review of Sex Differences in Childhood Language and Brain Development. *Neuropsychologia*, 114, 19-31. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.04.011>
- Fivush, R. (2014). Gender and Voice in Emotional Reminiscing. *Contributions to Human Development*, 26, 81-94. <https://doi.org/10.1159/000354360>
- Flaherty, J. & Richman, J. (1989). Gender Differences in the Perception and Utilization of Social Support: Theoretical Perspectives and an Empirical Test. *Social Science and Medicine*, 28(12), 1221-1228. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(89\)90340-7](https://doi.org/10.1016/0277-9536(89)90340-7)
- Frankel, M. T. & Rollins, H. A. (1983). Does Mother Know Best? Mothers and Fathers Interacting with Preschool Sons and Daughters. *Developmental Psychology*, 19(5), 694-702. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.5.694>
- Fujiki, M., Brinton, B. & Clarke, D. (2002). Emotion Regulation in Children with Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(2), 102-111. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002\)008](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002)008)
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C. H. & Fitzgerald, A. H. (1999). Peer Acceptance and Friendship in Children with Specific Language Impairment. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 34-48. <https://doi.org/10.1097/00011363-199902000-00005>
- Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B. & 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. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)049](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)049)
- Fundudis, T., Kolvin, I. & Garside, R. F. (1979). *Speech Retarded and Deaf Children: Their Psychological Development*. Academic Press.
- Gallinat, E. & Spaulding, T. J. (2014). Differences in The Performance of Children with Specific Language Impairment and Their Typically Developing Peers on Nonverbal Cognitive Tests: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(4), 1363-1382. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-12-0363
- García Moutón, P. (1999). *Cómo hablan las mujeres*. Arco Libros.
- García, S. & Pérez, E. (2018). *Las "mentiras" científicas sobre las mujeres*. Catarata.
- Hadley, P. A., Rispoli, M., Fitzgerald, C. & Bahnsen, A. (2011). Predictors of Morphosyntactic Growth in Typically Developing Toddlers: Contributions of Parent Input and Child Sex. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(2), 549-566. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010\)09-0216](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010)09-0216)
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València.
- Harding, B. (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.
- Hollier, L. P., Mattes, E., Maybery, M. T., Keelan, J. A., Hickey, M. & Whitehouse, A. J. O. (2013). The Association between Perinatal Testosterone Concentration and Early Vocabulary Development: A Prospective Cohort Study. *Biological Psychology*, 92(2), 212-215. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2012.10.016>
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early Vocabulary Growth: Relation to Language Input and Gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.2.236>
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J. & Hedges, L. V. (2010). Sources of Variability in Children's Language Growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002>
- INE. (2021). *Instituto Nacional de Estadística*. <https://www.ine.es/>
- Irigaray, L. (1994). ¿Tiene sexo el sujeto de la ciencia? En *La mujer y la ciencia*. Instituto de la Mujer.
- Johnson, K., Caskey, M., Rand, K., Tucker, R. & Vohr, B. (2014). Gender Differences in Adult-Infant Communication in the First Months of Life. *Pediatrics*, 134(6), e1603-e1610. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2013-4289>
- Kapa, L. L. & Plante, E. (2015). Executive Function in SLI: Recent Advances and Future Directions. *Current Developmental Disorders Reports*, 2(3), 245-252. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0050-x>
- Lamm, C., Decety, J. & Singer, T. (2011). Meta-Analytic Evidence for Common and Distinct Neural Networks Associated with Directly Experienced Pain and Empathy for Pain. *NeuroImage*, 54(3), 2492-2502. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.10.014>
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J. & Hertzog, C. (1999). A Multivariate Model of Gender Differences in Adolescents' Internalizing and Externalizing Problems. *Developmental Psychology*, 35(5), 1268-1282. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1268>
- Leeper, C. (2002). Parenting Girls and Boys. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Children and Parenting, Vol. 1* (2nd ed., pp. 189-225). Lawrence Erlbaum Associates.

- Leonard, L. B. (1998). *Specific Language Impairment*. The MIT Press.
- Longobardi, E., Spataro, P. & Rossi-Arnaud, C. (2019). Direct and Indirect Associations of Empathy, Theory of Mind, and Language with Prosocial Behavior: Gender Differences in Primary School Children. *Journal of Genetic Psychology*, 180(6), 266-279. <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1653817>
- López-Navajas, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos: Un legado cultural para la igualdad*. Ediciones SM.
- Mead, M. (1973). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Editorial Laia.
- Michalska, K. J., Kinzler, K. D. & Decety, J. (2013). Age-Related Sex Differences in Explicit Measures of Empathy Do Not Predict Brain Responses across Childhood and Adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 3(1), 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2012.08.001>
- Miyares, A. (2021). *Distopías Patriarcales: Análisis feminista del generismo queer*. Ediciones Cátedra.
- Nash, M. (1984). Nuevas dimensiones en la historia de la mujer. En M. Nash (Ed.), *Presencia y protagonismo: aspectos de la historia de la mujer* (pp. 9-50). Serbal.
- Niedenthal, P. M. & Ric, F. (2017). *Psychology of Emotion*. Psychology Press.
- Niedźwieńska, A. (2003). Gender Differences in Vivid Memories. *Sex Roles*, 49(7-8), 321-331. <https://doi.org/10.1023/A:1025156019547>
- Nittrouer, C. L., Hebl, M. R., Ashburn-Nardo, L., Trump-Steele, R. C. E., Lane, D. M. & Valian, V. (2018). Gender Disparities in Colloquium Speakers at Top Universities. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(1), 104-108. <https://doi.org/10.1073/pnas.1708414115>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The Impact of Nonverbal Ability on Prevalence and Clinical Presentation of Language Disorder: Evidence from a Population Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- ONU. (2022). *Naciones Unidas. Estereotipos de género El ACNUDH y los derechos humanos de las mujeres y la igualdad de género*. <https://www.ohchr.org/es/women/gender-stereotyping>
- Özçalışkan, Ş. & Goldin-Meadow, S. (2010). Sex Differences in Language First Appear in Gesture. *Developmental Science*, 13(5), 752-760. <https://doi.org/10.1111/J.1467-7687.2009.00933.X>
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual (ML. Femenías, Trad.)*. Anthropos.
- Prentice, D. A. & Carranza, E. (2002). What Women and Men Should Be, Shouldn't Be, Are Allowed To Be, and Don't Have To Be: The Contents of Prescriptive Gender Stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26(4), 269-281. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.T01-1-00066>
- Puleo, A. (1994). El feminismo radical de los setenta Kate Millet. En C. Amorós Puente (Ed.), *Historia de la teoría feminista* (pp. 139-150). Instituto de Investigaciones Feministas.
- Puleo, A. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? *Temas para el debate*, 133, 39-42.
- Rabotnikof, N. (1998). Público-privado. *Debate Feminista*, 18, 3-13. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.467>
- Reese, E. & Fivush, R. (1993). Parental Styles of Talking About the Past. *Developmental Psychology*, 29(3), 596-606. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.3.596>
- Reese, E., Haden, C. A. & Fivush, R. (1993). Mother-Child Conversations about the Past: Relationships of Style And Memory Over Time. *Cognitive Development*, 8(4), 403-430. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(05\)80002-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(05)80002-4)
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J. M. & Wake, M. (2014). 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>
- Restrepo, M. A. & Gutiérrez-Clellen, V. F. (2001). Article Use in Spanish-Speaking Children with Specific Language Impairment. *Journal of Child Language*, 28(2), 433-452. <https://doi.org/10.1017/S0305000901004706>
- Rueckert, L., Branch, B. & Doan, T. (2011). Are Gender Differences in Empathy Due to Differences in Emotional Reactivity? *Psychology*, 02(06), 574-578. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.26088>
- Sanz-Torrent, M., Serrat, E., Andreu, L. & Serra, M. (2008). Verb Morphology in Catalan and Spanish in Children with Specific Language Impairment: A Developmental Study. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22(6), 459-474. <https://doi.org/10.1080/02699200801892959>
- Sanz Torrent, M. (2002). Los verbos en niños con trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22(2), 100-110. [https://doi.org/10.1016/s0214-4603\(02\)76227-x](https://doi.org/10.1016/s0214-4603(02)76227-x)
- Schiebinger, L., Klinge, I., Sánchez de Madariaga, I., Paik, H. Y., Schraudner, M. & Stefanick, M. (2011). *Gendered Innovations in Science, Health & Medicine, Engineering, and Environment*. Available at genderedinnovations.stanford.edu/what-is-gendered-innovations.html. Accessed January, 21, 2015.
- Shields, S. A. (2010). Thinking about Gender, Thinking about Theory: Gender and Emotional Experience. *Gender and Emotion*, 3-23. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511628191.002>
- Sices, L., Feudtner, C., McLaughlin, J., Drotar, D. & Williams, M. (2004). How Do Primary Care Physicians Manage Children with Possible Developmental Delays? A National Survey with an Experimental Design. *Pediatrics*, 113(2), 274-282. <https://doi.org/10.1542/peds.113.2.274>
- Silva, P. A. (1980). The Prevalence, Stability and Significance of Developmental Language Delay in Preschool Children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 22(6), 768-777. <https://doi.org/10.1111/J.1469-8749.1980.TB03743.X>
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S. & Jørgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language*, 34(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0142723713510997>
- Stevenson, J. & Richman, N. (1976). The Prevalence of Language Delay in a Population of Three-year-old Children and its Association with General Retardation. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 18(4), 431-441. <https://doi.org/10.1111/J.1469-8749.1976.TB03682.X>
- Subirats, M. (2017). *Coeducació, aposta per la llibertat*. Edicions Octaedro.

- Sung, J., Fausto-Sterling, A., Garcia Coll, C. & Seifer, R. (2013). The Dynamics of Age and Sex in the Development of Mother-Infant Vocal Communication Between 3 And 11 Months. *Infancy*, 18(6), 1135-1158. <https://doi.org/10.1111/INFA.12019>
- Tager-Flusberg, H. & Cooper, J. (1999). Present and Future Possibilities for Defining a Phenotype for Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1275-1278. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4205.1275>
- Timmers, M., Fischer, A. H. & Manstead, A. S. R. (1998). Gender Differences in Motives for Regulating Emotions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(9), 974-985. <https://doi.org/10.1177/0146167298249005>
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>
- Toussaint, L. & Webb, J. R. (2005). Gender Differences in the Relationship between Empathy and Forgiveness. *Journal of Social Psychology*, 145(6), 673-685. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.6.673-686>
- Tusón, A. (2016). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. *Lenguaje, sociedad y escuela*, 21(1), 138-151. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a09>
- UNESCO. (2021). *Organización de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Intersex. <https://www.unfe.org/es/learn-more/>
- Valenzuela-Somogyi, M. (2016). Las bases epistémicas de la concepción feminista de la ciudadanía. *Revista Estudios Feministas*, 24, 31-34. <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p31>
- Valera Pozo, M., Adrover-Roig, D. & Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Les variables socials com a factors de risc, factors de protecció i dificultats consegüents al trastorn del desenvolupament del llenguatge: Una visió holística. *Llengua Societat i Comunicació*, 18, 103-117. <https://doi.org/10.1344/lsc-2020.18.9>
- Waugh, C. E. & Fredrickson, B. L. (2006). Nice to Know You: Positive Emotions, Self-Other Overlap, and Complex Understanding in the Formation of a New Relationship. *Journal of Positive Psychology*, 1(2), 93-106. <https://doi.org/10.1080/17439760500510569>
- Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- Whitehouse, A. J. O. (2010). Is There A Sex Ratio Difference in the Familial Aggregation of Specific Language Impairment? A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(4), 1015-1025. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0078\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0078))
- Wittke, K. & Spaulding, T. J. (2018). Which Preschool Children With Specific Language Impairment Receive Language Intervention? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(1), 59-71. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0024
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M. & Barrett, K. C. (2010). Guilt and Empathy: Sex Differences and Implications for the Development of Depression. En *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation* (pp. 243-272). <https://doi.org/10.1017/cbo9780511663963.012>

ANEXO 1

Usos lingüísticos discursivos masculinos y femeninos

	Estilo femenino (uso más frecuente de...):	Estilo masculino (uso más frecuente de...):
Prosodia y elementos paralingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Entonación enfática - Cambio de tono de voz, con tendencia a tonos más agudos - finales ascendentes - vocalizaciones (mm, <i>aha</i> o similares) para indicar que se sigue el discurso de la otra persona 	<ul style="list-style-type: none"> - Modulaciones poco entonativas - Pocos cambios de tono de voz - Finales descendentes
Morfosintaxis	<ul style="list-style-type: none"> - la 2ª de la 1ª persona del plural para incluir a las personas con quienes se está hablando (modalidades elocutiva y apelativa) - Oraciones interrogativas y exclamativas - Formas indirectas, menos impositivas - Oraciones inacabadas - Modalizadores (adjetivos, adverbios, apreciativos, minimizadores, y expresiones como: ¡Ay, no sé!, pero a mí me parece que..., etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - 1ª y 3ª persona del singular y de formas impersonales (modalidad más delocutiva) - Más frecuencia de oraciones enunciativas - Más enunciados directos - Menos uso de modalizadores
Léxico	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario referido a los ámbitos privados (familia, afectos, ...) - Palabras que designan matices, por ejemplo, referidos a colores. - Diminutivos, palabras que manifiestan afectos... 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario referido a los ámbitos públicos (política, deportes, trabajo...) - Léxico procaz (palabrotas...) — Aumentativos
Organización temática textual	<ul style="list-style-type: none"> - Construir el discurso de forma compartida - Cambios de tema - Tratamiento de los temas desde la propia experiencia íntima - Estilo implicado, más personalizado, menos asertivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir o reformular lo que se está diciendo (control temático) - Mantener los temas, menos cambios temáticos - Tratamiento de los temas más bien desde un punto de vista externo - Estilo más asertivo
Mecánica conversacional	<ul style="list-style-type: none"> - Los solapamientos (dos personas que hablan al mismo tiempo) y las interrupciones tienden a ser cooperativos (para manifestar comprensión, para completar la intervención anterior...) 	<ul style="list-style-type: none"> Los solapamientos y las interrupciones tienden a ser competitivos (para conseguir espacio para hablar, para manifestar desacuerdo, para desautorizar...)
Elementos no verbales	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto físico suave, mayor proximidad al hablar - Los movimientos gestuales de manos y brazos suelen realizarse en un espacio más cercano al propio cuerpo (con el antebrazo casi pegado al tórax) - Piernas juntas o cruzadas por las rodillas 	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto físico más esporádico y más agresivo (golpes, palmadas...), mayor distancia al hablar - Gestos de brazos y manos más amplios - Piernas abiertas o cruzadas con un pie sobre una rodilla