

Artículo Original

La subordinación conceptual en el desarrollo típico y atípico del lenguaje infantil

Carola Alvarado ^{a,*}

^a Facultad de Salud, Universidad Santo Tomás, Chile.

RESUMEN

La subordinación en el lenguaje infantil suele abordarse desde una perspectiva estructural, centrada en las formas gramaticales. En el caso de los niños y niñas con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL), no está claro si sus dificultades para subordinar se deben únicamente a limitaciones morfosintácticas o reflejan también una capacidad reducida para establecer vínculos conceptuales entre proposiciones. Basado en la noción de subordinación conceptual, este estudio describe la capacidad de niños y niñas con desarrollo típico (DT) y TDL para reconocer y codificar instancias de subordinación conceptual en español. La muestra estuvo constituida por 40 escolares hispanohablantes de 10 años (DT=25; TDL=15). Se aplicó una prueba de producción oral diseñada para elicit relaciones clausulares con carga conceptual. Las respuestas fueron transcritas y analizadas por dos anotadores expertos, con un índice de concordancia moderado ($k = .45$). Los resultados no revelaron diferencias significativas entre grupos en la productividad de la subordinación conceptual. Sin embargo, las estrategias de codificación divergieron: ambos grupos utilizaron formas prototípicas, pero los niños con TDL emplearon más formas alternativas que sus pares con DT. La complejidad de la codificación varió entre los tipos de relaciones y dependió de las características semánticas de los vínculos. Estos hallazgos indican que, si bien los niños con TDL pueden establecer subordinaciones conceptuales, sus desafíos radican en la selección y manejo de recursos morfosintácticos para codificarlas. Se propone que la intervención lingüística priorice el fortalecimiento de diversas estrategias de subordinación, especialmente, en relaciones con alta densidad semántico-sintáctica.

Palabras clave:

Desarrollo del Lenguaje Infantil; Trastorno del Desarrollo del Lenguaje; Subordinación Conceptual; Gramática del Español; Complejidad Sintáctica

Conceptual Subordination in Typical and Atypical Child Language Development

ABSTRACT

Subordination in child language is usually approached from a structural perspective, focusing on grammatical forms. For children with developmental language disorder (DLD), it remains unclear whether their difficulties with subordination are due solely to morphosyntactic limitations or also reflect a reduced capacity to establish conceptual relationships between propositions. Drawing on the notion of conceptual subordination, this study examines the ability of children with typical development (TD) and DLD to recognize and encode it in Spanish. The sample consisted of 40 Spanish-speaking 10-year-old children (TD = 25; DLD = 15), who completed a verbal task to elicit clausal relations with conceptual load. Responses were transcribed and analyzed by two expert raters, yielding moderate agreement ($k = .45$). Results did not reveal significant group differences in conceptual subordination production. However, encoding strategies diverged: both groups used prototypical forms, but children with DLD relied more on alternative forms than their TD peers. The complexity of encoding varied across relationship types and depended on the semantic properties of the associations. These findings indicate that while children with DLD can establish conceptual subordinations, their difficulties lie in selecting and managing the morphosyntactic resources required to encode them. Accordingly, language therapy should prioritize strengthening diverse subordination strategies, particularly for relationships with high semantic-syntactic density.

Keywords:

Child Language Development; Developmental Language Disorder; Conceptual Subordination; Spanish Grammar; Complex Syntax

*Autor/a correspondiente: Carola Alvarado Barra
Email: calvarado16@santotomas.cl

Recibido: 19-10-2023
Aceptado: 01-10-2025
Publicado: 02-12-2025

INTRODUCCIÓN

Los estudios realizados en niños y niñas con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) han demostrado que las dificultades gramaticales son un aspecto central en la mayoría de los casos (Bishop & Leonard, 2014; Contreras González & Mendoza Lara, 2011; van der Lely, 1994; Van Der Lely, 1998; van der Lely, 2005). Entre los principales problemas identificados, se destaca una alteración en la sintaxis compleja, particularmente, en la construcción de oraciones subordinadas (Marinellie, 2004; Owen & Leonard, 2006; Schuele & Dykes, 2005; van der Lely, 2005). Este fenómeno se ha observado tanto en las etapas iniciales de adquisición como en períodos posteriores a la primera infancia, cuando los niños y niñas han ingresado al sistema escolar (Nippold et al., 2009).

En Chile, la mayoría de los niños y niñas diagnosticados con TDL reciben intervención terapéutica durante los primeros años escolares (Granada Azcárraga et al., 2020). Sin embargo, a pesar de este apoyo, continúan enfrentando dificultades en la complejización sintáctica a lo largo de su desarrollo lingüístico (Crespo Allende, Alfaro-Faccio, et al., 2020; Crespo Allende, Alvarado, et al., 2020), lo que afecta su aprendizaje y desempeño escolar (Araya et al., 2023; López-Rubio Martínez et al., 2010). Esta situación plantea la necesidad de una discusión más profunda sobre los desafíos que enfrenta esta población al intentar complejizar su producción lingüística, especialmente, en la combinación o unión clausular (Givón, 1995, 2001, 2009; Lehmann, 1988).

Al respecto, se ha evidenciado que, al intentar construir estructuras subordinadas, los niños y niñas con TDL presentan una mayor cantidad y variedad de errores formales en comparación con aquellos con DT. Este fenómeno ha sido documentado en múltiples lenguas (Contemori & Garraffa, 2010; Novogrodsky & Friedmann, 2006; Schuele & Dykes, 2005; Souto et al., 2016; van Der Lely & Battell, 2003), así como en el español (Crespo Allende, Alfaro-Faccio, et al., 2020; Crespo Allende, Alvarado, et al., 2020; Holst Chaires et al., 2021; Serra Raventós et al., 2002). Por lo tanto, la subordinación se erige como uno de los temas centrales en la discusión investigativa sobre este trastorno.

Bajo este contexto, es relevante destacar que la mayoría de los estudios sobre subordinación y TDL se han fundamentado desde una perspectiva teórica formal del lenguaje (Paradis, 2010; Rice et al., 1995; Van Der Lely, 1998; Zwitserlood et al., 2015). Dentro de este enfoque, Mastropavlou & Tsimpli (2011) analizaron las dificultades que enfrentan los niños con TDL al manejar las

oraciones completivas en griego, apoyándose en la hipótesis de la interpretabilidad propuesta por Tsimpli (2001). Esta hipótesis, enraizada en el programa minimalista de Chomsky (2014), sostiene que tales construcciones requieren el uso de numerosos elementos funcionales que son prácticamente invisibles para los niños y niñas con TDL, dado que carecen de un significado léxico evidente. Por esta razón, estas estructuras les presentan una mayor dificultad.

Asimismo, la propuesta de Tuller et al. (2012) aborda las dificultades que experimentan los adolescentes con TDL al realizar subordinaciones a través de la hipótesis de la complejidad derivativa computacional, formulada por Jakubowicz (2005, 2011). Esta autora sugiere que la complejidad puede medirse mediante los procesos sintácticos de derivación y el nivel de profundidad de incrustación. A partir de este concepto, Tuller et al. (2012) identifican que este tipo de estructuras —las que implican una mayor complejidad— son evitadas por los adolescentes con TDL.

Los autores observaron que estos jóvenes no solo producen menos construcciones subordinadas en comparación con sus pares neurotípicos, sino que también tienden a experimentar un mayor número de intentos fallidos de subordinación. Además, recurren a otras estructuras, como cláusulas coordinadas, yuxtapuestas o de discurso directo, como alternativas para construir su discurso. En otras palabras, evitan ciertas formas (como 1.a) y las reemplazan por otras de significado semejante, pero más simples en términos estructurales (como 1.b).

- (1) a. María se enojó porque el gato botó el jarrón.
- b. El gato botó el jarrón y María se enojó.

En ambos casos presentados, se establece una relación entre dos proposiciones, donde una se subordina o depende de la otra: el enojo de María resulta de la acción del gato. Por lo tanto, se reconoce que ambas construcciones generan significados equivalentes. Sin embargo, solo una de ellas se manifiesta formalmente a través de la subordinación (1.a).

Estos estudios respaldan la noción de la especificidad lingüística del trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) (van der Lely, 1994; Van Der Lely, 1998; van der Lely, 2005; van der Lely & Stollwerck, 1997), sugiriendo que únicamente el módulo del lenguaje —en este caso, el gramatical— se encuentra afectado. Desde esta perspectiva investigativa, se podría plantear que el sistema representacional de los individuos con TDL permanece intacto y que las alteraciones se limitan a su manifestación lingüística, derivadas de fallos en las computaciones sintácticas. Esto implicaría que todos los niños, tanto aquellos con DT como

atípico —particularmente con TDL— serían capaces de representar proposicionalmente las relaciones presentes en los vínculos de subordinación. Sin embargo, los niños con TDL presentarían dificultades en la forma como codifican dicho vínculo.

Ahora bien, esta hipótesis aún no ha sido comprobada. Para abordar esta cuestión, consideramos fundamental observar el fenómeno de la subordinación desde una perspectiva que trascienda lo puramente formal. En este sentido, el enfoque funcional-tipológico propuesto por Givón (1983, 1990, 1995, 2001, 2009) se presenta como un marco explicativo y descriptivo adecuado para esta tarea. Este enfoque defiende una perspectiva funcional en los estudios del lenguaje y concibe la gramática como un sistema que no se encuentra autocontenido en su forma, sino que se interrelaciona con aspectos funcionales —semánticos, pragmáticos y cognitivos—. Desde esta postura teórica, la gramática y el sistema de representación cognitiva de la experiencia constituyen dos subsistemas básicos del lenguaje (Givón, 2001, 2009).

Plantear una descripción funcional del comportamiento gramatical en niños con TDL puede enriquecer significativamente la discusión sobre la especificidad de este trastorno. A partir de esta premisa, surge la interrogante sobre si las dificultades que enfrentan los niños y niñas con TDL al complejizar su discurso mediante estructuras subordinadas se deben a problemas en el manejo de ciertas reglas formales de construcción, o si también están vinculadas a dificultades en la conexión de ideas proposicionales dentro de estas estructuras gramaticales.

De esta manera, el presente estudio tiene como objetivo observar este fenómeno desde un enfoque funcional que no solo considera criterios formales de subordinación —tales como la incrustación clausular y la dependencia morfosintáctica—, sino que también incorpora rasgos semánticos, pragmáticos y conceptuales relacionados con la vinculación. Para ello, se ha adoptado la noción de subordinación conceptual propuesta por Cristofaro (2005, 2014), fundamentada en la gramática funcional tipológica (Givón, 1995, 2001, 2009; Haspelmath, 2021).

Desde esta perspectiva, la subordinación se define como una forma específica de establecer relaciones cognitivas asimétricas entre eventos o estados de cosas (EEdCC) (Dik, 1997), donde uno de ellos —el evento o estado de cosas dependiente (EdC dependiente)— carece de un perfil autónomo y es interpretado desde la perspectiva del otro —el evento o estado de cosas principal (EdC principal)—. Esta situación cognitiva es fundamental para todos los tipos de construcciones que la

gramática tradicional clasifica como subordinación, incluyendo oraciones completivas, relativas y adverbiales (Brucart Marraco, 2019; Cristofaro, 2005, 2014). Sin embargo, también puede abarcar construcciones que no son tradicionalmente reconocidas como subordinadas, tales como la yuxtaposición, la coordinación, las formas verbales no finitas y la nominalización (Alvarado & Koza, 2019; Crespo Allende et al., 2024; Crespo Allende & Alvarado, 2021; Van Gijn et al., 2011).

En otras palabras, a diferencia de las teorías gramaticales formales, el enfoque funcional-tipológico busca explicar la estructura del lenguaje a partir de su función lingüística, enfatizando que existe un conjunto de interconexiones entre las estructuras morfosintácticas y su función semiótica. En este sentido, las unidades de análisis son de naturaleza semántica en lugar de sintáctica. Cuando un EdC depende del otro, se habla de subordinación conceptual, independientemente de si esta relación se codifica mediante una forma lingüística representativa de la subordinación gramatical o no (Crespo Allende et al., 2024). La definición funcional de subordinación permite incluir en el análisis casos que, aunque presentan manifestaciones morfosintácticas diferentes, revelan una estructura cognitiva subyacente similar.

Este fenómeno ha sido documentado a través de estudios comparativos en diversas lenguas (Cristofaro, 2005; Van Gijn et al., 2011). Por ejemplo, en el caso presentado en (1), ambas oraciones pueden considerarse portadoras de una relación conceptual de dependencia causal, independientemente de que sus formas sintácticas sean o no clasificadas como subordinación en la tradición gramatical española. Se propone, por tanto, una distinción entre la vinculación conceptual de eventos y su codificación según las reglas específicas de cada lengua. Los parámetros que definen cómo se codificará una vinculación asimétrica entre EEdCC han sido denominados ‘estrategias de subordinación’ (Van Gijn et al., 2011). En el presente estudio, sostenemos que el factor determinante para explicar la existencia de variaciones en estas estrategias es la condición de trastorno que afecta a una población específica y no afecta a una población con DT.

Ahora bien, es importante señalar que la codificación sintáctica no se manifiesta como un fenómeno homogéneo, sino que opera en una jerarquía de implicación (Cristofaro, 2005), la cual se establece a partir de la integración semántico-sintáctica de los EEdCC. Esta jerarquía permite clasificar las diferentes instancias de subordinación según una gradación de relaciones clausulares. Por ejemplo, la relación temporal, ejemplificada en (2.a),

presentarían una mayor integración semántico-sintáctica en comparación con la relación condicional, representada en (2.b).

- (2) a. Te llamo cuando llegue.
b. Si tienes hambre, anda a la cocina.

El resultado de esta integración se ha denominado en este estudio como ‘densidad’. Así, cuando la integración semántico-sintáctica es más fuerte, la relación clausular es menos densa, y viceversa. Es decir, cuando la relación entre forma y significado está altamente cohesionada (o sea, cuando existe una correspondencia clara y ajustada entre la estructura sintáctica y la función semántica), la densidad será menor, ya que la estructura se vuelve más accesible o ‘transparente’ cognitivamente, aunque pueda involucrar varias proposiciones.

Por tanto, la densidad entre cláusulas no solo se refiere al número de proposiciones integradas en una estructura, sino también al grado de coordinación entre forma y significado que exige su procesamiento. De esta manera, la noción de ‘densidad’ se vincula directamente con la integración semántico-sintáctica, dado que las estructuras más densas requieren que los hablantes articulen relaciones conceptuales complejas a través de recursos gramaticales específicos. Esta exigencia resulta particularmente relevante en el desarrollo del lenguaje infantil, ya que el dominio progresivo de estas integraciones reflejaría un avance en la organización y sofisticación del discurso.

Consideramos que la noción de subordinación conceptual proporciona un marco útil para describir el comportamiento lingüístico de los niños y niñas con TDL al complejizar sus discursos. Creemos que comprender en qué nivel —ya sea conceptual o formal— operan estas diferencias en su producción lingüística permitirá reconocer el perfil de esta alteración en el desarrollo del lenguaje. Además, consideramos que este análisis arrojará luz sobre los distintos niveles en los que la lengua articula sus significados proposicionales a través de la complejidad sintáctica en español, reflejando así la mayor o menor integración semántico-sintáctica de dichos vínculos. En este contexto, el objetivo general del trabajo es describir en qué medida los niños y niñas hispanohablantes tanto con DT como con TDL pueden construir conceptualmente y codificar lingüísticamente instancias de subordinación en español.

Con base en estos antecedentes, se propone aquí observar tres fenómenos: (i) las posibles diferencias entre los niños y niñas con TDL y DT para elicitación de instancias de vinculación conceptual entre EEdCC; (ii) las posibles variaciones en la codificación de la subordinación conceptual —formas prototípicas, formas alternativas y desviadas— producidas por ambos grupos; y (iii) la

posible relación entre las formas de codificación seleccionadas por los niños y niñas de ambas poblaciones y la densidad semántica que conllevan tales vínculos. De esta manera, se plantearon dos hipótesis y una pregunta de investigación:

- [H1] Existe diferencia estadísticamente significativa en la proporción estimada de vinculaciones conceptuales producidas oralmente por los niños y niñas con DT y TDL.
[H2] Existe diferencia estadísticamente significativa en la proporción de formas prototípicas, alternativas y desviadas para codificar vinculaciones entre ambas poblaciones.
[PI] ¿Cuál es la relación entre las formas de codificación seleccionada por los niños y niñas de ambas poblaciones y el grado de densidad que denotan las vinculaciones conceptuales entre dos EEdCC?

METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarca dentro de un estudio de carácter descriptivo, que adopta un diseño transversal y comparativo.

Participantes

El muestreo de este estudio se definió como intencional, siguiendo el criterio de expertos para seleccionar participantes que cumplieran con características específicas pertinentes al objetivo de la investigación (Briones, 1986). La muestra final estuvo compuesta por 40 escolares de la Región de Valparaíso, distribuidos en dos grupos: niños y niñas con diagnóstico de TDL (N=15) y con DT (N=25).

La selección de los participantes del grupo DT se basó en la ausencia de antecedentes diagnósticos cognitivos, lingüísticos y audiológicos, lo cual fue corroborado mediante el Test de Matrices Progresivas-Escala Coloreada (Raven et al., 2005) y un *screening* auditivo. Además, el desempeño lingüístico fue validado a través de información cualitativa proporcionada por la profesora, quien confirmó la ausencia de dificultades visibles o reportadas en el ámbito lingüístico en estos escolares. No se aplicaron pruebas lingüísticas estandarizadas específicas a este grupo, pero los antecedentes considerados apoyan su inclusión en el grupo control.

La selección de los participantes con TDL se realizó conforme a los criterios establecidos en la normativa chilena para su diagnóstico (Decreto n° 170, MINEDUC, 2009). Este diagnóstico fue confirmado a través de evaluaciones específicas referidas tanto al lenguaje como a las habilidades cognitivas y auditivas.

Las habilidades lingüísticas se midieron mediante el Test Exploratorio de Gramática Española de Toronto (Pavez, 2012), que evalúa el desarrollo gramatical comprensivo y expresivo en niños hispanohablantes y el TEPROSIF-R (Pavez et al., 2009), que mide errores y simplificaciones del habla relacionados con el desarrollo fonológico, detectando patrones que afectan la claridad y calidad del lenguaje expresivo. Las habilidades cognitivas se evaluaron a través del Test de Matrices Progresivas (Raven et al., 2005), que mide la inteligencia no verbal para asegurar que los niños con TDL presentan un desarrollo cognitivo adecuado. Finalmente, las habilidades auditivas se midieron con una audiometría tonal y una impedanciometría. Tanto la evaluación cognitiva como la auditiva tenían el fin de asegurar que los participantes contaran con habilidades cognitivas y auditivas que estuvieran dentro de rangos normales.

Además, los participantes de este estudio fueron equiparados por edad y estrato social. La variable edad se controló mediante el nivel educativo, ya que se seleccionaron escolares que cursaban 5° año de Educación Básica. En este nivel escolar la edad aproximada de los niños es entre 10 y 11 años. Por lo tanto, en este estudio se incluyeron niños y niñas cuyas edades oscilaban entre 10 años y 10 años con 11 meses (media = 10.6; DE = 0,11). La elección de este rango de edad se fundamenta por tres motivos: (i) los participantes han completado la alfabetización inicial, lo que permite la consolidación de ciertos usos en el sistema lingüístico (Nippold, 2004, 2006); (ii) este nivel educativo conlleva una serie de cambios curriculares significativos, como la diversificación de asignaturas, el cambio de docentes en el aula y el inicio de un ciclo académico con mayores exigencias; y (iii) el nivel educativo seleccionado, conforme al Decreto N° 170 (Decreto n° 170, 2009), implica que los niños y niñas diagnosticados con TDL han superado la necesidad educativa especial asociada a su trastorno y, por tanto, se encuentran sin apoyo fonoaudiológico ni otro tipo de intervención psicoeducativa.

Por otro lado, la variable estrato social se controló según el tipo de establecimiento educacional al que asistían los niños y niñas. Para ello, se gestionó la participación de estudiantes de tres tipos de colegios en la Región de Valparaíso: (i) un colegio de subvención total del Estado; (ii) un colegio con subvención compartida; y (iii) un colegio particular pagado. Los tres colegios seleccionados fueron equiparados a través del criterio de 'categoría de desempeño', ubicándose todos en la categoría Medio, conforme a la Ley 20.529 (Decreto n° 170, 2009).

Todos los participantes en la investigación eran hablantes nativos del español. Sus padres o tutores otorgaron su consentimiento

voluntario mediante la firma de un consentimiento informado, aprobado previamente por un Comité de Bioética acreditado. Así mismo, los niños y niñas brindaron su asentimiento voluntario a través de la firma de un documento de asentimiento. Para garantizar la total confidencialidad, los datos de los participantes fueron anonimizados.

Instrumento de recolección de datos

Para la recopilación de los datos lingüísticos, se construyó, validó y aplicó un instrumento de elicitación de subordinación en español, denominado Prueba de Producción de Cláusulas Subordinadas (PPCS). La PPCS es una prueba que explora la capacidad de producir oralmente distintos tipos de subordinación conceptual. El test contiene 50 ítems que evalúan las relaciones interclausulares –completivas, adverbiales y relativas– y sus diferentes subtipos, lo que permite medir 16 formas de subordinación. Cada ítem se configura por un estímulo visual –imagen– y uno verbal –palabra–. La imagen representa dos EEdCC vinculados y la palabra intenciona el tipo de relación que se quiere evaluar a partir de la imagen. Las formas de relaciones entre cláusulas evaluadas en la PPCS junto a su estímulo verbal se presentan en la Tabla 1.

La PPCS fue sometida a validez de constructo y contenido a través de un juicio de aceptabilidad y un juicio de experto. En primer lugar, el juicio de aceptabilidad tenía como objetivo validar los estímulos y sus posibles respuestas en español con el fin de tener un insumo lingüístico adecuado. El criterio de tipificación utilizado para analizar los resultados fue la puntuación máxima (P=3), es decir, palabra/oraciones que describieran la imagen y correspondieran al habla del español de Chile. De esta forma, todas aquellas construcciones que obtuvieron un puntaje menor fueron consideradas como no aceptables. Así, de un total de 624 oraciones posibles presentadas a 44 hispanohablantes nativos, 237 fueron tipificadas como aceptables y 387 como no aceptables. Este grupo de oraciones constituyó la matriz de posibilidades en la que se basó el instrumento PPCS para analizar las respuestas de los participantes. Esta primera etapa de validación se complementó con un juicio de expertos.

Para el juicio de expertos se consideró pertinente convocar a tres jueces a partir del criterio de Klaus (Krippendorff, 2004) que considera un número mínimo de dos personas. Los criterios que se siguieron para la selección de estos especialistas fueron: [i] independencia y [ii] actividad investigadora. Los expertos tuvieron que evaluar la PPCS considerando tres criterios: coherencia, completitud y adecuación. Para ello, se aplicó una escala Likert: muy de acuerdo (3), de acuerdo (2) o en desacuerdo

(1) y se solicitó, además, fundamentar su respuesta con información cualitativa pertinente. Se evaluaron tres dimensiones del instrumento: objetivos, sustento teórico y calidad del estímulo. Los resultados de esta validación reflejó que al 90 % de los ítems evaluados se les asignó una calificación de 3, valor máximo de la

escala. El análisis estadístico por medio de la prueba de Friedman confirmó la concordancia entre los expertos en 2 de los 3 criterios, por lo que PPCS fue revisada y mejorada en el criterio adecuación (Alvarado, 2020).

Tabla 1. Tipos de relaciones interclausulares y estímulo verbal. Total de ítems de la PPCS.

Relación	Tipo		Estímulo Verbal			Nº Ítems
COMPLETIVAS	FASAL	Empezaron	Comenzaron	Terminó	Dejó de	4
	MODAL	Debería	Tiene que	Podría	Puede	4
	MANIPULATIVA	Mandó		Ordenó		2
	DESIDERATIVA	Quiere	Espera	Tiene ganas de		3
	PERCEPCIÓN	Escucha	Siente	Ve	Huele	4
	CONOCIMIENTO	Sabe	Comprende	Se dio cuenta	Entiende	4
	PROPOSICIONAL	Cree	Sospecha	Piensa	Imagina	4
	ENUNCIATIVAS	Dijo	Escribió	Declaró	Anunciaron	4
ADVERBIALES	CAUSA	Por	A causa de	Debido a	Porque	4
	FINALIDAD	Para	A fin de	Con el fin de	Para que	4
	TEMPORAL S	Mientras		Cuando		2
	TEMPORAL P	Después de		Luego de		2
	TEMPORAL A	Antes de		Previo a		2
	CONDICIÓN	Siempre y cuando		Si		2
RELATIVAS	SUJETO	Descripción 1		Descripción 2		2
	O. DIRECTO	Descripción 1	Descripción 2		Descripción 3	3
Ítems Total						50

Procedimiento de recolección de los datos

La tarea consistía en producir oralmente una oración compleja, atendiendo a la situación representada por la imagen y siguiendo la palabra clave. Por ejemplo, la Imagen 1, que representa el ítem 11, evalúa la relación completiva desiderativa a través del estímulo verbal ‘quiere’. En este caso, se intenciona que el participante produzca como una posibilidad de vínculo la estructura: ‘La mamá quiere que el bebé se calle’.

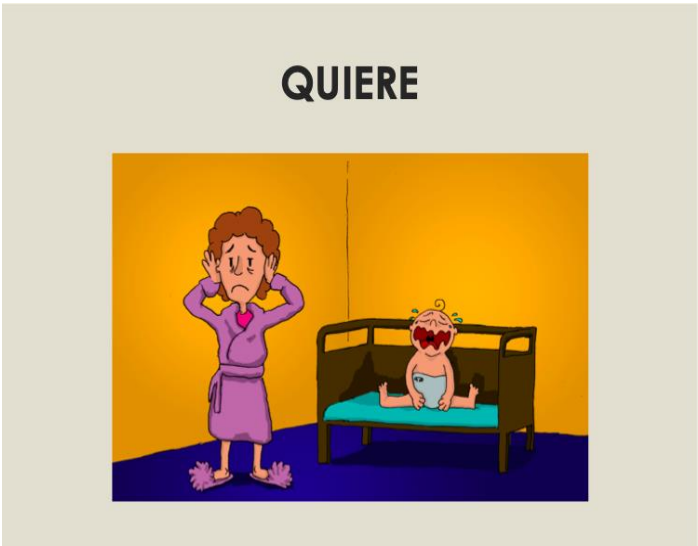


Imagen 1. Ítem 11 de la Prueba de Producción de Cláusulas Subordinadas (PPCS).

La evaluación se llevó a cabo en los establecimientos educacionales de los participantes, durante el horario escolar, en espacios facilitados por el colegio, como la sala del Programa de Integración Escolar (PIE) o la biblioteca. La prueba se presentó en formato digital y fue administrada de manera individual por una evaluadora entrenada, siguiendo un protocolo estandarizado para asegurar la uniformidad en la aplicación. Cada sesión tuvo

una duración aproximada de 15 minutos por participante. La sesión fue audiograbada y, posteriormente, la elicitación oral fue transcrita para su análisis. En el caso de secuencias que presentaron fragmentos de transcripción confusos o inaudibles se procedió al cotejo con un segundo transcriptor; de esta forma se procuró evitar omisiones del material elicitado.

Tabla 2. Categorías de análisis para identificar las formas de codificación de los vínculos conceptuales entre EEdCC.

Tipo de Codificación	Descripción	Ejemplo
1. Forma prototípica	Realiza la vinculación conceptual con una forma prototípica esperada, según las posibilidades de la construcción para el español:	
	a. Construcción con formas finitas como no finitas.	a. <i>El carabinero ordenó transitar por la otra calle. [DT10]</i>
	b. Nominalización de la cláusula dependiente con sustantivo eventivo.	b. <i>Terminó la lectura [DT08]</i>
	c. Omisión de elementos que pueden sobreentenderse (Ej. Elisión de sujeto gramatical, uso de deícticos, pronominalización).	c. <i>El niño ríe porque le están haciendo cosquillas. [TDL01]</i>
	d. Sustitución léxica: hiponimia, metonimia.	d. <i>El policía ordenó que el auto (conductor) parara (doblara). [TDL03]</i>
2. Forma alternativa	e. Enriquecimiento de construcción prototípica (agrega EdC).	e. <i>El perro dejó de comer porque no había comida. [DT01]</i>
	Realiza una vinculación conceptual con una forma alternativa a la esperada, según las posibilidades de la construcción para el español:	
	a. Cambio de estructura: cosubordinación, relativa O/S, otra forma de relación clausular, estilo directo/indirecto.	a. <i>La abuela le está diciendo: te podrías caer. [DT02]</i> Estilo directo.
	b. Omisión de participantes en algún EdC que no puede recuperarse.	b. <i>Debería hacer sus cosas antes de estar pegado al celular [DT02]</i> Omite participante mamá.
	c. Omisión de elementos que no pueden recuperarse.	c. <i>El señor se cayó (con un plátano) a causa de pisar la cáscara de plátano (ir mirando el celular). [TDL03]</i>
3. Forma prototípica / alternativa con desviaciones	d. Interpretación valorativa de algún EdC o de la vinculación.	<i>La abuela le dijo al niño: podría ser ágil para poder sostenerse. [DT01]</i>
	Realiza la vinculación conceptual, según las posibilidades de la construcción para el español, de forma prototípica o alternativa, pero con errores gramaticales:	
	a. Discordancia interclausular (Formas verbales, TAM)	a. <i>Él le estaba rezando a los leones para que él no muera. [DT10]</i>
	b. Incorporación de elementos léxicos (núcleos) y funcionales (nexos, preposiciones) en la relación clausular.	b. <i>El niño con sin gorro come una manzana, pero con gorro comió un plátano. [TDL13]</i>
	c. Sustitución de elementos léxicos (núcleos) y funcionales (nexos, preposiciones) en la relación clausular.	c. <i>Tiene ganas de que comer otra cosa. [TDL13]</i>
4. Forma errónea	d. Elisión de elementos léxicos (núcleos) y funcionales (nexos, preposiciones) en la relación clausular.	d. <i>La pelota con que los niños están jugando es roja. [DT10]</i>
	No realiza la vinculación conceptual esperada:	
	a. La secuencia producida no corresponde al estímulo presentado.	a. <i>Cuando yo juego, me divierto. [DT10]</i>
	b. Construcción de una cláusula independiente.	b. <i>Declaró a los ladrones. [TDL02]</i>
	c. Construcción agramatical.	c. <i>Con el fin que no se va a tapar más el baño. [TDL02]</i>
	d. Relación clausular incompleta.	d. <i>Después de llover. [TDL 02]</i>
	e. Utiliza mal el estímulo verbal (Ej. Cambio léxico, desconocimiento del estímulo verbal)	e. <i>Hice un previo a. [TDL02]</i>

Procedimiento de análisis de los datos

El corpus de análisis constó de 2000 relaciones interclausulares, (TDL=750; DT=1250). Se identificaron cuatro formas de codificación: prototípicas, alternativas, desviadas y erróneas. En la Tabla 2 se describe esta clasificación con ejemplos extraídos de las respuestas de los participantes del estudio.

Las tres primeras formas de codificación –prototípicas, alternativas y con desviaciones – indican presencia de vinculación (PV). En cambio, la categoría forma errónea permite reconocer la ausencia de vínculo (AV). De esta forma, se establecieron las siguientes definiciones conceptuales y operacionales de las variables descriptivas a medir (Tabla 3).

Tabla 3. Definición conceptual y operacional de las variables.

	Definición conceptual	Definición operacional
Vinculación conceptual	Relación semántico-sintáctica entre dos EEdCC que se codifica entre una cláusula dependiente y una independiente.	Presencia de vinculación (PV) Ausencia de vinculación (AV)
Forma de codificación clausular	Estructura morfosintáctica utilizada para codificar una vinculación conceptual entre EEdCC.	Prototípica (P) Alternativa (A) Prototípica Desviada (PD) Alternativa Desviada (AD) Errónea (E)

Para evitar sesgos en la identificación de las instancias de vinculación y en el establecimiento de su codificación, el corpus fue analizado por dos anotadores expertos. Estos evaluaron los datos recopilados por la PPCS de 14 sujetos (TDL=7, DT=7). Se aplicó el índice Kappa de Cohen (Cohen et al., 2001; Landis & Koch, 1977) con un valor $k=.45$ de magnitud moderada. Aunque este valor podría interpretarse como limitado, es fundamental considerar que la alta variabilidad intragrupal propia de las poblaciones evaluadas influye en la consistencia de las anotaciones (Fleiss et al., 2003). Al respecto, la literatura sugiere que la heterogeneidad en muestras clínicas puede afectar los resultados del Kappa, lo que refuerza nuestra afirmación sobre cómo la complejidad y diversidad de los datos justifican esta

moderación en la concordancia (Campo-Arias & Herazo, 2010). Por lo tanto, a pesar de este valor obtenido, se considera en este estudio aceptable y suficiente para garantizar la estabilidad y validez de los resultados alcanzados.

Finalmente, con el propósito de organizar las relaciones clausulares en grupos parametrados a partir de sus características semántico-sintácticas, se establecieron seis grupos de relaciones clausulares según la distribución en la jerarquía deranking propuesta por Cristofaro (2005). A cada una se le categorizó según el grado de densidad ($< a >$) que denota cada forma de vinculación. Tal categoría de distribución se describe conceptual y operacionalmente en la Tabla 4. De esta forma, se organizaron las 16 formas de relaciones conceptuales que conforman la PPCS en la categoría ‘densidad’. En la Tabla 5 se presenta esta distribución.

Tabla 4. Definición conceptual y operacional de la categoría ‘densidad’.

Categoría	Definición conceptual	Definición operacional
Densidad	Grado de integración semántico-sintáctica que denota una vinculación conceptual entre dos EEdCC.	A mayor integración semántico-sintáctica, menor densidad: Densidad 1 < Densidad 2 < Densidad 3 < Densidad 4 < Densidad 5 < Densidad 6

Para comprobar las hipótesis de este estudio se realizó un análisis descriptivo e inferencial con pruebas estadísticas de proporciones, a través del programa R (R version 3.3.0).

RESULTADOS

El objetivo general de este trabajo fue describir en qué medida pueden reconocer y codificar instancias de subordinación conceptual niños y niñas con DT y con TDL en español. Para lograr este objetivo, se observaron tres aspectos de la subordinación: [i] productividad de la vinculación conceptual, [ii] forma de codificación clausular [iii] densidad de las relaciones interclausulares. A continuación, se exponen los resultados del análisis.

Tabla 5. Distribución de las relaciones clausulares según el grado de densidad de las vinculaciones.

Densidad	Relación clausular	Ejemplo
D1	Relaciones completivas fasales y modales.	FASAL: <i>Por fin, el bebé terminó [de llorar]</i> MODAL: <i>No puede [caminar bien]</i>
D2	Relaciones completivas desiderativas, manipulativas y adverbiales finales.	DESIDERATIVA: <i>Quiero [trabajar menos]</i> MANIPULATIVA: <i>Nora hizo [que su nieto se callara]</i> FINAL: <i>Te compré un remedio [para que te mejores]</i>
D3	Relaciones completivas de percepción.	PERCEPCIÓN: <i>Escuché [que los niños cantaban]</i>
D4	Relaciones adverbiales de anterioridad, posterioridad, simultaneidad y relativa S.	ANTER: <i>[Antes de salir], te llamé</i> POSTER: <i>[Después de que llegué], me avisaste</i> SIMUL: <i>[Mientras comíamos], veíamos TV</i> REL S: <i>Mi amiga [que estudia Arte] está de cumpleaños</i>
D5	Relaciones adverbiales condicionales, causales y relativa OD.	CONDIC: <i>[Si no se apura], llegará atrasado</i> CAUSA: <i>No fue [porque estaba enfermo]</i> REL OD: <i>La pelota [que quiere Martín] está agotada</i>
D6	Relaciones completivas de conocimiento, actitud proposicional, enunciativa, y relativas OI y OB.	CONOC: <i>La profesora se dio cuenta de [que sus alumnos aprendían]</i> ACT. PROP: <i>Pienso [que Josefa va a ganar la competencia]</i> ENUNC: <i>El profesor dijo [que todos habían aprobado]</i> REL OI: <i>La profesora [a la que envié el trabajo no me responde]</i> REL OB: <i>Este es el auto [con el que me muevo]</i>

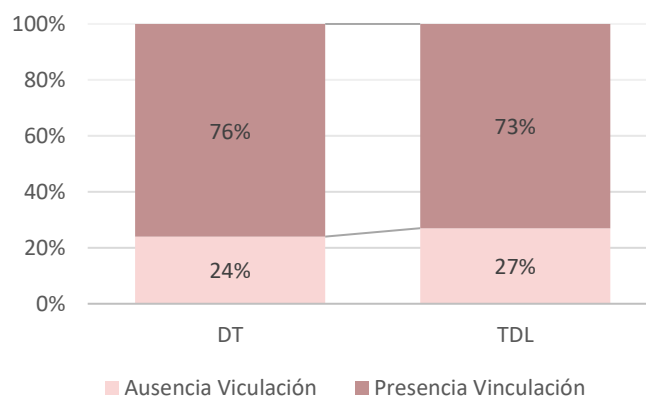
Productividad de la vinculación conceptual entre EEdCC

Con el fin de dar cuenta de la primera hipótesis de este estudio, se midió la proporción de vinculaciones conceptuales realizadas por ambos grupos. En el Gráfico 1 se observa que, del total de instancias de vinculación que buscaba elicitarse el instrumento (PV= Presencia de vinculación; AV=Ausencia de vinculación), el grupo DT alcanza un 76% de productividad, mientras que el grupo TDL, un 73%. Este resultado da cuenta de que el desempeño de ambos grupos es muy similar, ya que se advierte una diferencia de solo un 3%. Esto se corrobora mediante el análisis estadístico que mostró que no hubo diferencias significativas ($p=.199$) (Tabla 6). En consecuencia, la hipótesis [H1] no se cumple en el presente estudio.

Formas de codificación de la vinculación conceptual entre EEdCC

Con el fin de dar cuenta de la segunda hipótesis de este estudio, se midió la proporción de formas de codificación realizadas por ambos grupos. Para ello, se consideraron tres categorías: formas prototípicas, formas alternativas y formas desviadas. Al analizar porcentualmente estos datos, se logró establecer que, del total de proporción estimada de vinculaciones realizadas (PV) por ambos grupos, los niños y niñas con DT produjeron 69% de formas prototípicas, 27% de formas alternativas y un 4% de formas desviadas. Por su parte, los niños y niñas con TDL utilizaron 63%

de formas prototípicas, 32% de formas alternativas y 6% de formas desviadas.

**Gráfico 1.** Porcentaje de vinculaciones conceptuales entre EEdCC según grupo.**Tabla 6.** Proporción estimada y valor-p de las vinculaciones conceptuales entre EEdCC por grupos.

Grupo	DT	TDL	Valor-p
PV	0,7592	0,73254	0,1994

En el Gráfico 2 se observa que ambos grupos demuestran un comportamiento similar para codificar las vinculaciones conceptuales, pues tanto los niños y niñas con DT como con TDL, evidencian mayor porcentaje de formas prototípicas frente a las alternativas y las desviadas. Sin embargo, se observa también que el grupo con TDL produce menos formas prototípicas que el grupo DT. A su vez, construyen más formas alternativas y desviadas que sus pares neurotípicos, aunque también las diferencias son menores.

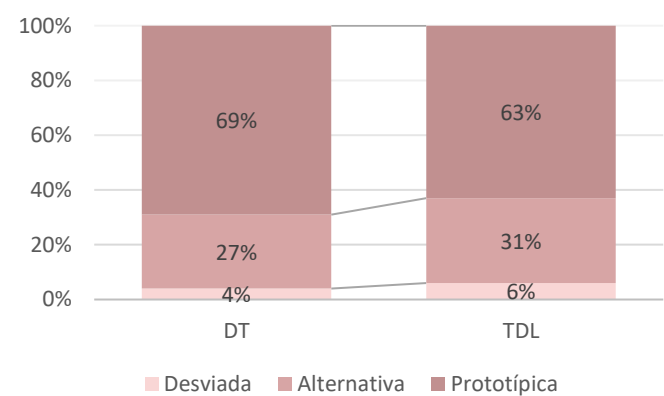


Gráfico 2. Porcentaje de forma de codificación según grupo.

El análisis inferencial reveló que el grupo DT presenta una diferencia significativa en la codificación prototípica ($p=.016$) en comparación con el grupo TDL, mientras que no se observaron diferencias en las otras formas de codificación. Los datos se presentan en la Tabla 7 y respaldan parcialmente la hipótesis [H2], evidenciando que ambos grupos se comportan de manera diferente al codificar solo de forma prototípica los vínculos.

Tabla 7. Proporción estimada de la forma de codificación y valor-p.

	DT	TDL	Valor-p
Prototípica	0,6933614	0,6276978	0,01058
Alternativa	0,2708114	0,3165468	0,06685
Desviación	0,0358271	0,0557554	0,08834

Relación entre densidad y formas de codificación

El marco funcional-tipológico establece que las características morfosintácticas que denotan las relaciones completivas, adverbiales y relativas devienen también de sus características

semánticas y viceversa. Desde esta posición teórica, nos preguntamos cuál es la relación entre las formas de codificación seleccionada por los niños y niñas de ambas poblaciones y el grado de densidad que denotan las vinculaciones conceptuales entre dos EEdCC. Para ello, se consideró observar sólo la forma prototípica, pues esta forma de codificación predominó tanto para TDL como DT.

En el Gráfico 3 se observa que las formas prototípicas que tuvieron mayor presencia en ambos grupos fueron las relaciones con D1 (DT=80%; TDL=75%) –correspondiente a las completivas factuales y modales–, D3 (DT=81%; TDL=63%) –completivas de percepción– y D6 (DT=77%; TDL=73%) –completivas de conocimiento, actitud proposicional y las adverbiales de causa–. En menor proporción, tuvieron las relaciones con D2 (DT=62%; TDL=57%) –completivas manipulativas, desiderativas y adverbiales finales–, D4 (DT=56%; TDL=55%) –adverbiales temporales y relativas sujeto– y D5 (DT=54%; TDL=40%) –adverbiales modales, condicionales y relativas objeto–.

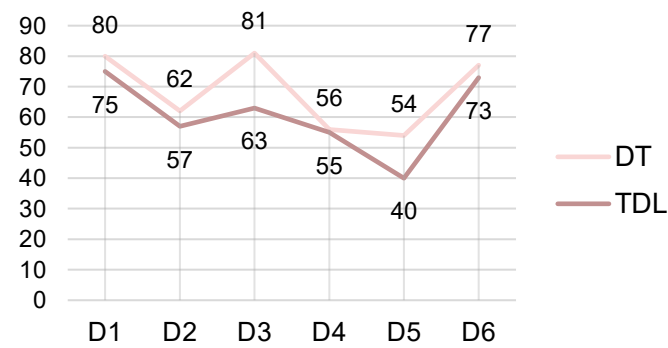


Gráfico 3. Proporción de formas prototípicas según densidad en ambos grupos.

DISCUSIÓN

Los resultados mostraron que, si bien no existen diferencias significativas en la capacidad para establecer vinculaciones conceptuales, sí se observan discrepancias en las formas de codificación más representativas canónicas del español utilizadas por los participantes. Se evidenció significatividad de la forma prototípica versus las desviadas y las alternativas entre DT y TDL. Además, se identificó que la complejidad en la codificación no dependería únicamente de las características de la población evaluada, sino también de la densidad semántica de los vínculos conceptuales.

En este sentido, los resultados obtenidos permiten destacar dos observaciones relevantes. En primer lugar, el desarrollo tardío del lenguaje en los niños y niñas evaluados parece estar asociado a un predominio de las formas prototípicas, cuyo incremento con la edad sigue siendo un aspecto que requiere mayor investigación (Crespo Allende et al., 2024). En segundo lugar, aunque los niños y niñas con TDL tienden a mostrar una menor frecuencia en el uso de formas prototípicas y recurren algo más a opciones alternativas que sus pares neurotípicos, las diferencias porcentuales observadas son pequeñas. Por tanto, esta tendencia debe interpretarse con cautela, evitando conclusiones categóricas y reconociendo que la magnitud del contraste entre grupos puede estar influida por variaciones individuales y contextuales dentro de las muestras analizadas (Leonard, 2014). Ahora bien, este comportamiento concuerda con lo que Tuller et al. (2012) describen como ‘estrategias de evitación’, que es una conducta de compensación ante estructuras más complejas o desafiantes.

Respecto a la relación entre densidad y codificación, la elección de formas prototípicas en ambos grupos parece estar parcialmente mediada por el grado de integración semántico-sintáctica de las vinculaciones. Se propuso que, a mayor densidad, menor integración, dando lugar a formas de codificación más flexibles morfosintácticamente. Esta flexibilidad implicaría, por ejemplo, el cambio de formas verbales (finitas/no finitas) respecto de los participantes entre los EEdCC o la alternancia de ciertas categorías temporales, aspectuales y modales.

De esta manera, se esperaba que el predominio de formas prototípicas fuera mayor en D1 y fuera disminuyendo en porcentaje en los otros niveles de densidad, dando lugar a una mayor presencia de formas alternativas y desviadas. Estas expectativas no se cumplieron a cabalidad, ya que la trayectoria descendente esperada no se observó totalmente. Si bien se encontró que ambos grupos realizan una trayectoria similar en la codificación prototípica en las relaciones con D1, D2, D4 y D5, no ocurrió lo mismo en las relaciones D3 ni D6. En D3 el uso de formas prototípicas aumentó en ambas poblaciones e incluso fue notoriamente más marcado en el grupo DT, mientras que en D6 el uso de formas prototípicas fue alto en ambas poblaciones con una leve diferencia a favor de DT.

Aunque en este análisis no se encontraron diferencias significativas, se realizó un análisis descriptivo que invita a ahondar en futuros estudios sobre estos aspectos. Se observa que, para los niños con TDL, resulta más difícil alcanzar formas prototípicas en ciertas estructuras de vinculación — específicamente en las relaciones de percepción, las adverbiales condicionales y las relativas de objeto directo— en comparación

con sus pares con DT. Sin embargo, dado que no se evidenciaron diferencias estadísticas, esta observación debe interpretarse con precaución y considerarse como un indicio preliminar.

Ahora bien, esta conducta podría explicarse por el hecho de que la densidad de dichas formas no solo conlleva una menor integración semántica, sino también una reducción en las restricciones gramaticales, que se traduce en una mayor exigencia para el hablante en el momento de su construcción. En este sentido, puede sostenerse que la codificación sintáctica de estas estructuras demanda una coordinación más compleja de recursos lingüísticos, lo cual podría llevar a que el grupo con TDL tienda a evitar el uso de formas prototípicas o canónicas, a diferencia de lo observado en el grupo con DT. Esta interpretación resulta coherente con lo señalado en investigaciones previas (Jensen De López et al., 2014; Tuller et al., 2012) y se encuentra en consonancia con hallazgos que evidencian dificultades gramaticales específicas en niños hispanohablantes con TDL (Crespo Allende, Alfaro-Faccio, et al., 2020; Crespo Allende, Alvarado, et al., 2020).

Los hallazgos de esta investigación permiten extraer implicaciones relevantes tanto para la práctica fonoaudiológica como para la investigación psicolingüística. En primer lugar, la intervención en el lenguaje no solo debe abordar la formulación de estructuras gramaticales correctas, sino también identificar y redirigir estas estrategias compensatorias (como las formas alternativas) hacia formas más representativas de subordinación. Este hallazgo enfatiza la importancia de trabajar tanto con estructuras prototípicas como con variantes más avanzadas, promoviendo una mayor flexibilidad lingüística frente a las demandas comunicativas.

En segundo lugar, es fundamental reconocer que las construcciones subordinadas responden a distintos tipos de vínculos entre proposiciones, los cuales varían en cuanto a su complejidad. Por ello, su abordaje requiere una perspectiva que integre tanto su configuración formal como sus dimensiones semánticas y pragmáticas, ya que estas propiedades influyen en cómo niños y niñas comprenden, organizan y expresan significados complejos en sus producciones lingüísticas.

Finalmente, el estudio de la subordinación conceptual en el desarrollo infantil ha llevado a una nueva aplicación de la teoría funcional-tipológica. Originalmente concebida para la comparación entre lenguas, en este trabajo se empleó para analizar el desarrollo intralingüístico. Consideramos que profundizar en esta línea de investigación podría representar un avance significativo, ya que permitiría evaluar empíricamente la realidad

psicológica del constructo propuesto por Cristofaro (2005) y enriquecer la descripción del desarrollo lingüístico infantil.

CONCLUSIÓN

Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre DT y TDL en cuanto a la productividad de subordinación conceptual. Sin embargo, sí se observaron diferencias en las estrategias de codificación clausular. Ambos grupos produjeron proporcionalmente más formas prototípicas, aunque los niños y niñas con TDL presentaron una mayor proporción de formas alternativas o desviadas que sus pares con DT. Aunque esta diferencia no fue estadísticamente significativa, los datos sugieren una tendencia descriptiva que podría reflejar un patrón relevante. Dado que el tamaño de la muestra fue pequeño y la variabilidad relativamente alta, el poder estadístico para detectar diferencias fue limitado. Por ello, esta observación debe interpretarse con cautela y considerarse como un indicio preliminar, el cual requiere ser explorado en estudios futuros con muestras mayores o metodologías complementarias para confirmar o descartar posibles diferencias reales.

Además, se puede concluir que la dificultad de los niños y niñas con TDL para utilizar la subordinación está relacionada, principalmente, con el plano lingüístico, más que con el conceptual. Es decir, el desafío radica en el manejo de los recursos gramaticales del español necesarios para vincular dos EEdCC. Por lo tanto, la inconsistencia observada en el TDL respecto a la subordinación no parece deberse a una limitación en la capacidad de establecer vínculos conceptuales entre dos EEdCC, sino más bien a dificultades en la selección y uso de las formas morfosintácticas prototípicas para su codificación. Además, se identificó que la complejidad en la codificación no es uniforme para todos los vínculos y parece depender también de las características semánticas de las relaciones y no solo de las particularidades de los grupos estudiados.

REFERENCIAS

- Alvarado, C. (2020). La subordinación en la producción oral de niños hispanohablantes con trastorno específico del lenguaje y con desarrollo típico. Una aproximación funcional-tipológica a los estudios gramaticales del lenguaje infantil [Tesis Doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Alvarado, C., & Koza, W. (2019). La subordinación completiva del español. Una aproximación funcional-topológica. *Lenguas Modernas*, 52, 11–34.
- Araya, C., Coloma, C. J., Quezada, C., & Benavente, P. (2023). Development of Clause Complexity in Children with Specific Language Impairment/Language Development Disorder: A Longitudinal Study. *Children*, 10(7), 1152. <https://doi.org/10.3390/children10071152>
- Bishop, D. V. M., & Leonard, L. B. (Eds.). (2014). *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315784878>
- Briones, G. (1986). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Trillas.
- Brucart Marraco, J. M. (2019). Los límites de la subordinación. *Glosema. Revista Asturiana de Llingüística*, 1, 53–82. <https://doi.org/10.17811/glosema.1.2019.53-82>
- Campo-Arias, A., & Herazo, E. (2010). Concordancia intra- e interevaluadores. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(2), 424–432. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60261-4](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60261-4)
- Chomsky, N. (2014). *The Minimalist Program*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262527347.001.0001>
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Arellano, J. A. V. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. McGraw-Hill Interamericana.
- Contemori, C., & Garraffa, M. (2010). Comparison of modalities in SLI syntax: A study on the comprehension and production of non-canonical sentences. *Lingua*, 120(8), 1940–1955. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.02.011>
- Contreras González, M. C., & Mendoza Lara, E. (2011). El rastreo sintáctico y la planificación de sintagmas: Diferencias entre los trastornos específicos del lenguaje y la privación sociocultural. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 47–56. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70172-3](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70172-3)
- Crespo Allende, N., Alfaro-Faccio, P., Góngora-Costa, B., Alvarado, C., Marfull-Villanueva, D. (2020). Syntactic profile of children with and without Developmental Language Disorder: A descriptive analysis. *Revista signos*, 53(104), 619–642. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300619>
- Crespo Allende, N., & Alvarado, C. (2021). Una aproximación funcional-tipológica a la subordinación en español. En A. San Martín Núñez, D. Rojas Gallardo, & S. Chávez Fajardo (Eds.), *Estudios en homenaje a Alfredo Matus Olivier*. Volumen I. Universidad de Chile. <https://libros.uchile.cl/1217>
- Crespo Allende, N., Alvarado, C., Sepúlveda, J., & Figueroa-Leighton, A. (2020). El desarrollo tí-pico y atí-pico de la subordinación en español. Estudio en dos poblaciones. *Literatura y Lingüística*, 41, 355–383. <https://doi.org/10.29344/0717621X.41.2270>
- Crespo Allende, N., Godoy Luque, E., Alfaro-Faccio, P., & Alvarado Barra, C. (2024). La codificación de la subordinación conceptual en la narrativa oral durante la edad escolar: Un estudio longitudinal. *Literatura y Lingüística*, 50, 461–491. <https://doi.org/10.29344/0717621X.50.3618>
- Cristofaro, S. (2005). *Subordination*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199282005.001.0001>
- Cristofaro, S. (2014). Is there really a syntactic category of subordination? En L. Visapää, J. Kalliokoski, & H. Sorva (Eds.), *Pragmatics & Beyond New Series* (Vol. 249, pp. 73–91). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.249.03cri>

- Decreto 170. Fija Normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial, 170 § Artículo 98 (2009). <https://www.bcn.cl/leychile>
- Dik, S. (1997). *The Theory of Functional Grammar: Part 1: The Structure of the Clause* (2. Aufl). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110218367>
- Fleiss, J. L., Levin, B. A., & Paik, M. C. (2003). *Statistical Methods for Rates and Proportions* (3rd ed). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471445428>
- Givón, T. (1983). Topic continuity in discourse: An introduction. En T. Givón (Ed.), *Topic Continuity in Discourse: A quantitative cross-language study* (Vol. 3). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tsl.3>
- Givón, T. (1990). *Syntax: A functional-typological introduction. Volume I*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.17>
- Givón, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.74>
- Givón, T. (2001). *Syntax: An Introduction. Volume II*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.syn2>
- Givón, T. (2009). *The Genesis of Syntactic Complexity: Diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.146>
- Granada Azcárraga, M., Cáceres Zúñiga, M. F., Pomés Correa, M. P., & Ibáñez Córdova, A. (2020). Tendencia de matrícula de estudiantes con TEL en escuelas especiales de lenguaje en Chile. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58(1), 115–134. <https://doi.org/10.29393/RLA58-5MGTM40005>
- Haspelmath, M. (2021). Explaining grammatical coding asymmetries: Form–frequency correspondences and predictability. *Journal of Linguistics*, 57(3), 605–633. <https://doi.org/10.1017/S0022226720000535>
- Holst Chaires, J., Jackson-Maldonado, D., & Carrasco Ortiz, H. (2021). Uso del presente de subjuntivo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(3), 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.02.002>
- Jakubowicz, C. (2005). *The language faculty: (Ab)normal development and interface constraints* [Presentación]. GALA 2005, University of Siena.
- Jakubowicz, C. (2011). Measuring derivational complexity: New evidence from typically developing and SLI learners of L1 French. *Lingua*, 121(3), 339–351. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.10.006>
- Jensen De López, K., Sundahl Olsen, L., & Chondrogianni, V. (2014). Annoying Danish relatives: Comprehension and production of relative clauses by Danish children with and without SLI. *Journal of Child Language*, 41(1), 51–83. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000517>
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis.: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An Application of Hierarchical Kappa-type Statistics in the Assessment of Majority Agreement among Multiple Observers. *Biometrics*, 33(2), 363. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Lehmann, C. (1988). Towards a typology of clause linkage. En J. Haiman & S. A. Thompson (Eds.), *Clause Combining in Grammar and Discourse* (pp. 181–225). John Benjamins Publishing.
- Leonard, L. B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language*, 41(S1), 38–47. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000130>
- López-Rubio Martínez, S., Fernández-Parra, A., Mendoza Lara, E., & Ramos Mezcuca, C. (2010). Lenguaje y conducta: Determinantes del fracaso académico y social. Una revisión de la literatura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(3), 144–150. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70162-5](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70162-5)
- Marinellie, S. A. (2004). Complex syntax used by school-age children with specific language impairment (SLI) in child–adult conversation. *Journal of Communication Disorders*, 37(6), 517–533. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.03.005>
- Mastropavlou, M., & Tsimpli, I. M. (2011). Complementizers and subordination in typical language acquisition and SLI. *Lingua*, 121(3), 442–462. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.10.009>
- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development: International perspectives. En R. A. Berman (Ed.), *Trends in Language Acquisition Research* (Vol. 3, pp. 1–8). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.3.04npp>
- Nippold, M. A. (2006). Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (Second Edition) (pp. 368–373). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00852-X>
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. L., & Tomblin, J. B. (2009). Syntactic Development in Adolescents With a History of Language Impairments: A Follow-Up Investigation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 241–251. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/08-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/08-0022))
- Novogrodsky, R., & Friedmann, N. (2006). The production of relative clauses in syntactic SLI: A window to the nature of the impairment. *Advances in Speech Language Pathology*, 8(4), 364–375. <https://doi.org/10.1080/14417040600919496>
- Owen, A. J., & Leonard, L. B. (2006). The Production of Finite and Nonfinite Complement Clauses by Children With Specific Language Impairment and Their Typically Developing Peers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(3), 548–571. [https://doi.org/10.1044/10902-4388\(2006/040\)](https://doi.org/10.1044/10902-4388(2006/040))
- Paradis, J. (2010). Chapter 11. Comparing typically-developing children and children with specific language impairment. En E. Blom & S. Unsworth (Eds.), *Language Learning & Language Teaching* (Vol. 27, pp. 223–244). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.27.13par>
- Pavez, M. M. (2012). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto. Aplicación en Chile* (3ª ed.). Ediciones UC. <http://ediciones.uc.cl/ediciones-uc-educaci%C3%B3n-test-exploratorio-gramatica-espanola-toronto-p-468.html>
- Pavez, M. M., Maggiolo, M., & Coloma, C. J. (2009). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica: TEPROSIF-R*. Ediciones UC.
- Raven, J., Court, J. H., & Raven, C. (2005). *Test de matrices progresivas. Escala coloreada, general y avanzada* (1ª ed.). Paidós. https://www.biblio.uade.edu.ar/client/es_ES/biblioteca/search/detailnonmodal;jsessionid=312C598FACF7A507E28908FA219C5B00?qu=PSICOLOGIA&d=ent%3A%2F%2FSD_ILS%2F0%2FSD_ILS%3A317767%7E%7E0%7E1&te=ILS&ps=300
- R Core Team. (2016). *R: A language and environment for statistical computing* (Versión 3.3.0) [Software]. <http://www.R-project.org/>

- Rice, M. L., Wexler, K., & Cleave, P. L. (1995). Specific Language Impairment as a Period of Extended Optional Infinitive. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(4), 850–863. <https://doi.org/10.1044/jshr.3804.850>
- Schuele, C. M., & Dykes, J. C. (2005). Complex syntax acquisition: A longitudinal case study of a child with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(4), 295–318. <https://doi.org/10.1080/02699200410001703709>
- Serra Raventós, M., Sanz Torrent, M., & Aguilar Mediavilla, E. M. (2002). Evolución del perfil productivo en el trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22(2), 77–89. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(02\)76225-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(02)76225-6)
- Souto, S. M., Leonard, L. B., Deevy, P., Fey, M. E., & Bredin-Oja, S. L. (2016). Subordinate clause comprehension and tense/agreement inconsistency in children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 62, 45–53. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.002>
- Tsimpli, I. M. (2001). LF-Interpretability and Language Development: A Study of Verbal and Nominal Features in Greek Normally Developing and SLI Children. *Brain and Language*, 77(3), 432–448. <https://doi.org/10.1006/brln.2000.2413>
- Tuller, L., Henry, C., Sizaret, E., & Barthez, M.-A. (2012). Specific language impairment at adolescence: Avoiding complexity. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 161–184. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000312>
- van der Lely, H. K. J. (1994). Canonical linking rules: Forward versus reverse linking in normally developing and specifically language-impaired children. *Cognition*, 51(1), 29–72. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90008-6](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90008-6)
- van der Lely, H. K. J. (1998). SLI in Children: Movement, Economy, and Deficits in the Computational-Syntactic System. *Language Acquisition*, 7(2–4), 161–192. https://doi.org/10.1207/s15327817la0702-4_4
- van der Lely, H. K. J. (2005). Domain-specific cognitive systems: Insight from Grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 53–59. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.002>
- van der Lely, H. K. J., & Battell, J. (2003). WH-Movement in Children with Grammatical SLI: A Test of the RDDR Hypothesis. *Language*, 79(1), 153–181.
- van der Lely, H. K. J., & Stollwerck, L. (1997). Binding theory and grammatical specific language impairment in children. *Cognition*, 62(3), 245–290. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(96\)00783-4](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(96)00783-4)
- van Gijn, R., Haude, K., & Muysken, P. (Eds.). (2011). *Subordination in Native South American Languages* (Vol. 97). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tsl.97>
- Zwitserlood, R., van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., & Wijnen, F. (2015). Development of Morphosyntactic Accuracy and Grammatical Complexity in Dutch School-Age Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 891–905. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0015