

<http://dx.doi.org/10.4067/s0719-51762026000100400>

**CODIFICACIÓN DE LA SUBORDINACIÓN CONCEPTUAL EN
ESPAÑOL: DESAFÍOS COMPARTIDOS EN NIÑOS CON TDL Y
ESTUDIANTES DE ELE¹**

ENCODING CONCEPTUAL SUBORDINATION IN SPANISH:
SHARED CHALLENGES IN CHILDREN WITH DLD AND SFL
LEARNERS

Josefina Schifferli

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

joseschifferliv@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7552-5593>

Carola Alvarado

Universidad Santo Tomás, Chile

calvarado16@santotomas.cl

<https://orcid.org/0000-0002-1539-6189>

¹ Este artículo se enmarca dentro del proyecto Fondecyt no. 1220118, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Gobierno de Chile.

Nina Crespo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

nina.crespo@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0002-0035-4664>

RESUMEN: Este estudio analiza la codificación de la subordinación conceptual en español en dos grupos: niños con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) y estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). A través de una tarea de elicitación basada en estímulos visuales y verbales, se examinaron las estrategias empleadas para expresar relaciones completivas y adverbiales. Los resultados muestran que ambos grupos tienden a utilizar formas prototípicas, pero enfrentan dificultades particulares en las relaciones adverbiales temporales, identificándose como puntos críticos de la gramática del español. Estos hallazgos aportan evidencia relevante para la intervención educativa y clínica en contextos hispanohablantes.

PALABRAS CLAVE: subordinación conceptual, gramática española, trastorno del desarrollo del lenguaje, español como lengua extranjera.

ABSTRACT: This study analyzes the encoding of conceptual subordination in Spanish in two groups: children with developmental language disorder (DLD) and students of Spanish as a foreign language (SFL). Through an elicitation task based on visual and verbal stimuli, the strategies employed to express completive and adverbial relationships were examined. The results show that both groups tend to use prototypical forms, but face particular difficulties with temporal adverbial relations, which are identified as critical points in Spanish grammar. These findings provide relevant evidence for educational and clinical intervention in Spanish-speaking contexts.

KEYWORDS: conceptual subordination, Spanish grammar, developmental language disorder, Spanish as a foreign language.

Recibido: 4 de agosto de 2025

Aceptado: 23 de abril de 2026

1. INTRODUCCIÓN

Desde la gramática formal, la subordinación ha sido definida como la unión de dos cláusulas en la que una se incrusta dentro de la otra. Desde una perspectiva funcionalista, se han propuesto nuevas formas de comprender este fenómeno, profundizando en los significados y relaciones conceptuales que subyacen en la combinación clausular (Givón, 1990; Noonan, 2007; Hengeveld, 1998; Cristofaro, 2005). En este marco, la gramática funcional-tipológica (GFT) propone la noción de subordinación conceptual, definida como una relación cognitiva asimétrica entre eventos o estados de cosas (EdCs), en la que uno de ellos –el evento o estado dependiente– carece de perfil autónomo y se interpreta desde la perspectiva del otro –el evento o estado principal– (Cristofaro, 2005; Langacker, 1991).

Es así como la GFT plantea que los parámetros formales no son suficientes para identificar la subordinación, pues no todos los sistemas lingüísticos poseen los mismos rasgos morfosintácticos para establecer vínculos conceptuales. Tal es el caso, por ejemplo, de algunas lenguas amerindias que emplean estrategias como la coordinación, los verbos seriados o la nominalización para expresar relaciones subordinadas (van Gijn *et al.*, 2011). En este sentido, más allá de la estructura utilizada para codificar la combinación de cláusulas, lo esencial reside en la relación conceptual que subyace a tal vínculo.

La existencia de distintas estrategias de subordinación es relevante no solo en investigaciones translingüísticas, sino que también en observaciones intralingüísticas. En el español, estudios recientes han demostrado que las formas de codificación de la subordinación no siempre se ajustan a las estructuras sintácticas tradicionales. Crespo *et al.* (2024) identificaron cuatro estrategias alternantes: coordinación, yuxtaposición, formas verbales no finitas y nominalización. Estas formas se emplean en distintas etapas del desarrollo lingüístico y varían según el tipo de relación y función discursiva. Por ejemplo, una misma relación causal puede expresarse mediante una estructura coordinada o subordinada, evidenciando la flexibilidad en la codificación del vínculo (ejemplo 1).

- (1) a. Danilo salió y Esther está enojada.
b. Esther está enojada porque Danilo salió.

Desde esta perspectiva, las relaciones asimétricas entre EdCs pueden manifestarse mediante formas más prototípicas o alternativas (Crespo *et al.*, 2024). Analizar las relaciones interclausulares desde este enfoque posibilita una mejor comprensión de las características particulares de los sistemas lingüísticos y permite incluir en el análisis casos que, aunque presenten manifestaciones morfosintácticas distintas, comparten una misma estructura cognitiva subyacente.

El estudio de este fenómeno resulta especialmente relevante en el ámbito de la adquisición del lenguaje, dado que ciertos vínculos conceptuales pueden representar mayores desafíos en su codificación, dependiendo de las características de cada sistema lingüístico (Givón, 1990, 2001). En esta línea, diversos estudios translingüísticos han demostrado que la lengua materna influye significativamente en la facilidad o dificultad para adquirir determinados rasgos lingüísticos (Leonard, 2014; Cristofaro, 2005). Explorar estas problemáticas contribuye no solo a describir el dominio del lenguaje en diferentes poblaciones, sino también a comprender mejor las propiedades estructurales del español y su impacto en los procesos de adquisición.

En los últimos años, el estudio de la subordinación en niños y niñas con desarrollo lingüístico atípico y en aprendices de segundas lenguas ha evidenciado que las dificultades no se restringen a la presencia o ausencia de incrustación sintáctica, sino que involucran también la selección de nexos, la concordancia interclausular y la integración semántica entre eventos. En niños y niñas con trastornos del desarrollo del lenguaje (TDL), se ha documentado una menor productividad de estructuras complejas y una mayor proporción de desviaciones gramaticales en comparación con sus pares con desarrollo típico, en particular en contextos que requieren una alta integración morfosintáctica (Alvarado, 2025). En esta línea, se ha observado también un desempeño descendido en la producción de oraciones complejas y en la organización sintáctica del discurso, con dificultades en la concordancia, la selección de formas verbales y la construcción de relaciones interclausulares (Coloma *et al.*, 2016, 2018; Del Valle *et al.*, 2018). Asimismo, investigaciones en español han mostrado que los niños y niñas con TDL tienden a producir menos

subordinación y a presentar un perfil sintáctico más limitado, caracterizado por estructuras más simples y una mayor presencia de errores o desviaciones en comparación con sus pares normotípicos (Crespo *et al.*, 2020a, 2020b; Araya *et al.*, 2023).

Por su parte, en aprendices de español como lengua extranjera (ELE), las dificultades en la producción de subordinación se han vinculado tanto al dominio de la alternancia modal como a la complejidad de las relaciones interclausulares. En particular, se ha documentado que la selección entre indicativo y subjuntivo constituye un área persistente de dificultad en niveles intermedios y avanzados (Collentine, 2010). A esto se suma la complejidad asociada a la codificación de relaciones como las condicionales, concesivas y temporales, que implican la integración de información sintáctica, semántica y discursiva, y que suelen generar errores en la estructuración de las cláusulas y en el uso de conectores (Mavrou, 2016; Martínez, 2013).

Estos antecedentes muestran que las dificultades observadas en ambas poblaciones no se limitan a la presencia o ausencia de incrustación sintáctica, sino que comprometen la manera en que los hablantes establecen y codifican relaciones entre eventos. Desde la gramática funcional-tipológica, esto implica que el análisis de la subordinación no puede restringirse únicamente a criterios morfosintácticos, ya que estructuras formalmente distintas pueden expresar relaciones conceptuales equivalentes y, a la inversa, estructuras gramaticalmente correctas pueden no reflejar una adecuada integración semántica entre los eventos (Givón, 1990, 2001; Cristofaro, 2005).

En este sentido, la perspectiva de la gramática funcional-tipológica ofrece un marco teórico pertinente para abordar estas dificultades, al situar el foco en la relación conceptual que subyace a la combinación clausular. Como se ha planteado, desde este enfoque la subordinación no se define únicamente por la presencia de incrustación sintáctica, sino por la existencia de una relación asimétrica entre eventos o estados de cosas, en la que uno de ellos depende conceptualmente del otro (Givón, 1990, 2001; Cristofaro, 2005).

Esta aproximación ha comenzado a aplicarse en el estudio de la adquisición del español, evidenciando que, tanto en aprendientes de ELE como en poblaciones con

desarrollo lingüístico atípico, la dificultad no radica necesariamente en la posibilidad de establecer vínculos conceptuales, sino en los recursos lingüísticos disponibles para su codificación. En particular, se ha observado una coexistencia de formas prototípicas y alternativas para expresar relaciones entre estados de cosas, así como una mayor presencia de desviaciones en aquellas estructuras que exigen una mayor integración morfosintáctica (Valderas Villarroel *et al.*, 2024; Crespo *et al.*, 2024; Alvarado *et al.*, 2025).

Si bien estos estudios han permitido avanzar en la descripción de los mecanismos de codificación de la subordinación, aún es limitado el número de investigaciones que abordan de modo sistemático estas dificultades desde una perspectiva funcional-tipológica centrada en la subordinación conceptual, es decir, considerando no solo la forma sintáctica, sino también la manera en que los hablantes codifican relaciones asimétricas entre eventos o estados de cosas (Cristofaro, 2005; Givón, 1990, 2001). En este sentido, este enfoque permite identificar si determinados vínculos conceptuales del español constituyen zonas de especial complejidad gramatical, más allá de las diferencias propias de cada población.

En este marco, el presente estudio analiza las formas de codificación de la subordinación conceptual en dos grupos de hablantes para quienes la producción del español supone desafíos específicos: niños con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) y estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). El propósito es examinar los patrones de codificación que emergen en cada población desde una perspectiva contrastiva, con el fin de identificar vínculos conceptuales particularmente complejos en la gramática del español. En concreto, no se busca establecer diferencias inferenciales entre grupos, sino identificar patrones convergentes y divergentes de codificación.

2. METODOLOGÍA

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y diseño no experimental, transeccional (Litosseliti, 2010). Su objetivo principal fue identificar puntos críticos en la gramática del español que afectan la producción de relaciones interclausulares

en niños con TDL y estudiantes de ELE. En coherencia con este propósito, el análisis no se orientó a establecer comparaciones inferenciales entre grupos, sino a describir, desde un enfoque contrastivo, los patrones de codificación observados en cada población. Para ello, se plantearon tres objetivos específicos:

- OE1. Identificar las formas de codificación utilizadas por niños con TDL y estudiantes de ELE para instanciar la subordinación conceptual a través de relaciones completivas y adverbiales.
- OE2. Describir convergencias y divergencias en las estrategias de subordinación empleadas por niños con TDL y estudiantes de ELE, atendiendo a los patrones de codificación que emergen en cada población.
- OE3. Determinar qué vínculos conceptuales presentan mayor o menor dificultad para ser codificados y, a partir de los patrones emergentes, identificar posibles puntos críticos en la gramática española que afectan significativamente su producción.

2.1. Muestra

La muestra fue no probabilística e intencionada por conveniencia (Litosseliti, 2010) y estuvo compuesta por 24 participantes (TDL=12; ELE=12). Esta selección se justificó por el carácter clínico y especializado de las poblaciones, cuyo acceso dependía de criterios específicos. Los participantes del grupo TDL debían cumplir con criterios diagnósticos y escolares previamente establecidos; mientras que el grupo ELE con un perfil lingüístico y académico determinado. Dado el carácter exploratorio del estudio, se trabajó con un tamaño muestral acotado, suficiente para una primera aproximación descriptiva a los patrones de codificación interclausular, aunque no para establecer generalizaciones amplias, aspecto que se reconoce entre las limitaciones del estudio.

El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y todos los participantes otorgaron su consentimiento informado; en el caso de los menores de edad, este fue firmado por sus padres o tutores.

Asimismo, los niños y niñas otorgaron su asentimiento para participar en el estudio, en conformidad con los principios éticos que reconocen a los menores como sujetos activos en el proceso investigativo.

El grupo TDL se constituyó por escolares chilenos de 5° año de Educación Básica que asistían a establecimientos regulares de la Región de Valparaíso con Programa de Integración Escolar (PIE). Se corroboró el diagnóstico mediante los instrumentos de evaluación requeridos por la normativa chilena (Decreto n° 170, Ministerio de Educación de Chile, 2009): Test exploratorio de gramática española de Toronto (Pavez, 2012), TEPROSIF-R (Pavez *et al.*, 2009), Test de Matrices Progresivas-Escala Coloreada (Raven, 2005), audiometría tonal e impedanciometría. Si bien algunos de estos instrumentos están diseñados para rangos etarios menores, su inclusión en este estudio tuvo como propósito corroborar el historial diagnóstico de los participantes dentro del sistema educativo. Asimismo, la pertenencia actual al Programa de Integración Escolar (PIE) y la vigencia de los apoyos especializados fueron considerados como criterios complementarios para asegurar la pertinencia diagnóstica de la muestra. Se garantizó que todos los niños fueran hablantes nativos de español chileno, sin alteraciones cognitivas ni auditivas y que cumplieran criterios homogéneos de edad y nivel escolar

El grupo ELE estuvo integrado por estudiantes extranjeros que venían a cursar un semestre de estudios de español a una universidad acreditada de la Región de Valparaíso. Para su selección, se consideraron tres criterios: (i) ser hablantes nativos de inglés; (ii) estar cursando una asignatura de gramática del español; y (iii) poseer un nivel de español intermedio alto o avanzado bajo. El nivel de español fue corroborado mediante el currículo académico del programa cursado y una prueba de nivel interna de la institución receptora, diseñada con base en los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Esta evaluación consideraba tareas de comprensión y producción lingüística orientadas a determinar un nivel funcional equivalente al tramo B2-C1, requisito de ingreso a la asignatura de gramática del español que cursaban los participantes.

2.2. Recolección de los datos

La recolección de datos se realizó mediante la Prueba de Producción de Cláusulas Subordinadas (PPCS), un instrumento diseñado para evaluar la producción oral de estructuras subordinadas en español (Alvarado, 2025). La PPCS consta de 50 ítems que abarcan relaciones completivas, adverbiales y relativas, permitiendo identificar 16 formas distintas de subordinación. Para este estudio, se seleccionaron 24 ítems focalizados en relaciones completivas y adverbiales, por ser las más relevantes para los objetivos de investigación.

El procedimiento de aplicación de la PPCS se llevó a cabo de manera individual en un ambiente tranquilo y controlado, asegurando condiciones óptimas de concentración y comodidad para los participantes. La administración de la PPCS fue realizada por una investigadora experimentada, siguiendo un protocolo estandarizado que incluía la presentación secuencial de los estímulos y el registro de observaciones relevantes. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 10 minutos por participante. Previo al inicio de la tarea, se explicaba la dinámica y se realizaba un ejemplo de práctica para asegurar la comprensión de las instrucciones. Se evitó influir en la formulación de las respuestas, repitiendo las instrucciones solo en caso de duda manifiesta.

La tarea consistió en que cada participante produjera oralmente una relación interclausular a partir de una situación representada mediante un estímulo visual-verbal. Para ello, se mostraba una lámina con una imagen que ilustraba dos EdCs vinculados de forma asimétrica, acompañada de una palabra clave que debía emplearse para construir una oración que describiera la relación entre dichos eventos. Por ejemplo, se presentaba una imagen en la que dos niños jugaban en una casa de muñecas: la niña entraba por la puerta mientras el niño salía por la ventana; la palabra clave era ‘cuando’ (Figura 1). Ante este estímulo, se esperaba que el participante formulara una oración del tipo: “Cuando la niña entra, el niño sale”.



Figura 1. Ejemplo de un ítem de la PPCS.

Las respuestas fueron grabadas y, posteriormente, transcritas para su análisis. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los datos en todo momento.

2.3. Análisis de los datos

El corpus final estuvo constituido por la totalidad de las respuestas elicitadas en los 24 ítems seleccionados de la PPCS aplicados a los 24 participantes (=576 producciones). No se registraron pérdidas muestrales ni exclusiones de respuestas durante el proceso de análisis. Por tanto, el corpus analizado corresponde al universo completo de producciones obtenidas para esta tarea.

Las producciones se clasificaron en cinco categorías de codificación: (i) formas prototípicas; (ii) formas alternativas; (iii) formas prototípicas desviadas; (iv) formas alternativas desviadas; y (v) formas erróneas. La Tabla 1 describe estas categorías, junto con ejemplos representativos extraídos de las respuestas de los participantes.

Tabla 1. Formas de codificación de la subordinación conceptual.

Forma de codificación	Función	Descripción	Ejemplo
Prototípica	Indica presencia de subordinación conceptual.	Construcción que mantiene los rasgos morfosintácticos de la subordinación gramatical: incrustación sintáctica, dependencia morfosintáctica e implicación semántica.	El hombre está trabajando, construye una casita para que su perrito pueda tener un hogar. [ELE 08]
Alternativa		Construcción que mantiene las relaciones semánticas entre EdCs, pero que no cumple con los criterios morfosintácticos que rigen la subordinación gramatical. Estrategias: nominalización, coordinación, yuxtaposición, formas no finitas.	Después de la lluvia, salió el sol. [TDL 04]
Prototípica desviada		Construcción prototípica con alguna desviación estructural sin perder el sentido de la oración: discordancia interclausular, omisión, sustitución de elementos funcionales del enlace.	La mujer imagina que estuviera de vacaciones. [ELE 07]
Alternativa desviada		Construcción alternativa con alguna desviación estructural sin perder el sentido de la oración: discordancia interclausular, omisión, sustitución de elementos funcionales del enlace.	El niño sale y la niña entraba. [ELE 11]
Errónea [E]	Indica ausencia de subordinación conceptual.	Construcción de una cláusula independiente, incompleta o una producción que no corresponde al estímulo presentado en la PPCS.	?Declaró a los ladrones. [TDL 02]

Para el análisis estadístico, se contabilizó la frecuencia de cada tipo de codificación por vínculo conceptual (completivo y adverbial) y por grupo. Se aplicó un test de proporciones utilizando el software *Jamovi* (versión 2.3.21) como apoyo descriptivo para examinar la distribución de estas categorías por vínculo conceptual y por grupo.

3. RESULTADOS

Como se ha planteado, el propósito de este estudio no fue la comparación directa del comportamiento lingüístico entre los participantes, sino que analizar contrastivamente las estructuras lingüísticas producidas por ambos grupos. Por ello, se examinó la distribución de las formas de codificación; primero, dentro de cada grupo para cada vínculo conceptual y, luego, de manera contrastiva, para reconocer convergencias y divergencias en los patrones de codificación. Este enfoque no busca establecer diferencias inferenciales entre poblaciones, sino identificar tendencias descriptivas que permitan reconocer zonas de mayor o menor complejidad en la gramática del español.

3.1. Formas de codificación interclausular en grupo TDL

Respecto a las formas de codificación de la subordinación conceptual en el grupo TDL, la Figura 2 muestra su distribución porcentual.

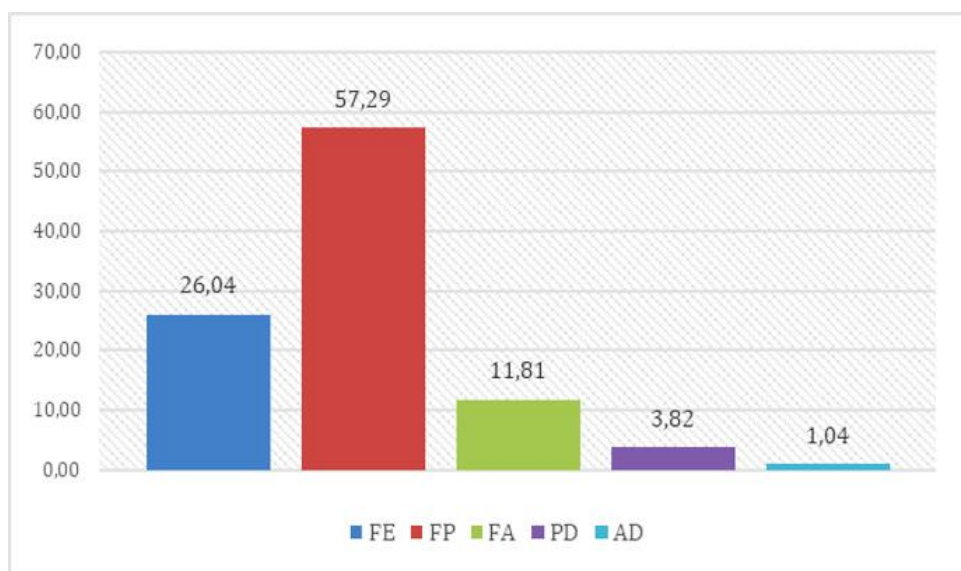


Figura 2. Formas de codificación interclausular en grupo TDL.

Se observa que la forma prototípica es la más utilizada, con un 57,29%, lo que indica una tendencia a emplear estructuras canónicas de subordinación en español. En contraste, la segunda categoría con mayor frecuencia corresponde a las formas erróneas (26,04%), lo que demuestra ausencia de subordinación conceptual en una proporción significativa de respuestas. Las formas alternativas presentan menor frecuencia (11,81%), mientras que las estructuras con desviaciones, tanto prototípicas como alternativas, son las que presentan menos proporción (PD=3,82%; AD=1,04%). En (2) se presenta un ejemplo de forma prototípica de codificación.

(2) El niño huele que algo se quema [TDL11]

En cuanto a la distribución de estas formas según el tipo de vínculo conceptual, la Figura 3 presenta los porcentajes correspondientes a cada relación evaluada. Allí se ve que la relación completiva de actitud proposicional de tipo ‘sospecha’ (COMP_AP1) muestra la mayor proporción de formas prototípicas (92%), seguida de la relación completiva de tipo ‘imagina’ (COMP_AP2) con un 83%. Cabe destacar que en el primer caso no se registraron respuestas erróneas, lo que sugiere que todos los participantes con TDL lograron establecer correctamente el vínculo conceptual entre los eventos en este ítem. No obstante, dentro de las formas prototípicas, la relación completiva de tipo ‘anunciaron’ (COMP_E2) presentó la mayor tasa de desviación (33%), como se ejemplifica en (3), donde se observa una discordancia en la esfera temporal.

(3) Ellos anunciaron a sus padres que tenían un bebé [TDL08]

Por otro lado, las formas erróneas aparecen con mayor frecuencia en la relación adverbial temporal de posterioridad de tipo ‘previo a’ (ADV_TP2), con un 83% de respuestas incorrectas, como en (4). Este resultado sugiere que los participantes no lograron elicitarlas adecuadamente, posiblemente debido al desconocimiento del nexos subordinante. Durante la aplicación de la prueba, se observó que algunos niños no solo usaban de forma

incorrecta el estímulo verbal, sino que también manifestaban explícitamente no conocer la palabra.

(4) ¿La señora previo a leerle un cuento. [TDL07]

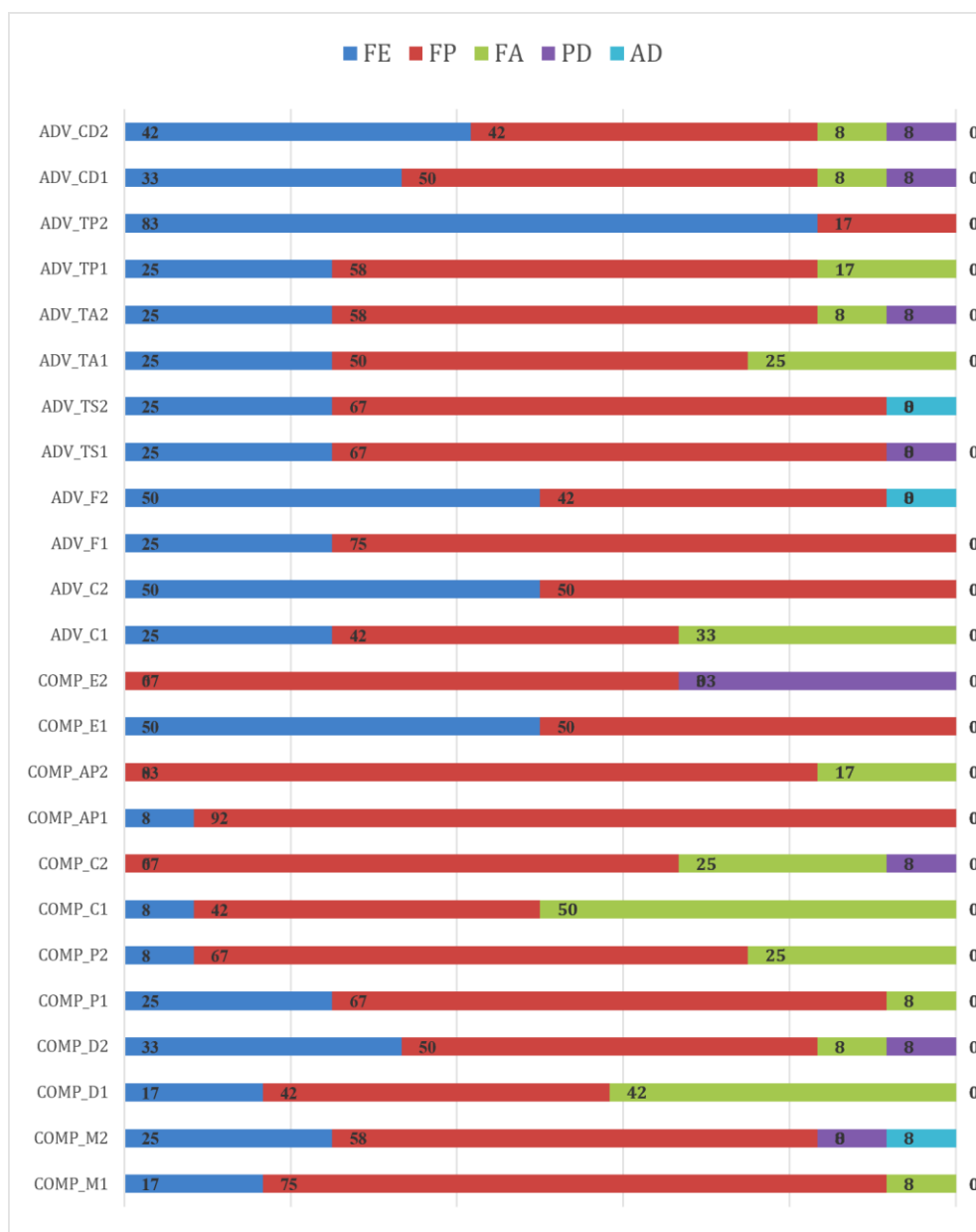


Figura 3. Proporción de formas de codificación según tipo de relación clausular. TDL.

Respecto de las formas alternativas, si bien ninguna relación presentó un uso predominante superior al 50%, la completiva de conocimiento de tipo ‘sabe’ (COMP_C1) fue la más frecuente dentro de esta categoría (ejemplo 5.a). En términos de desviación, las tasas de error en las formas alternativas fueron relativamente bajas (8%). Sin embargo, algunas estructuras presentaron mayor proporción de desviaciones, como la completiva manipulativa de tipo ‘ordenó’ (COMP_M2) y la adverbial de simultaneidad de tipo ‘cuando’ (ADV_TS2), ilustradas en los ejemplos (5.b) y (5.c), respectivamente.

- (5) a. La niña sabe de su amor a su compañero [TDL07]
 b. El Carabinero ordenó al chofer a que vaya a otra dirección [TDL09]
 c. Cuando la niña con el niño juegan a las escondidas, el niño se escondió en la casa, la niña iba a ver y el niño fue más astuto y salió por la ventana [TDL09]

3.2. Formas de codificación en el grupo ELE

En cuanto a los resultados cuantitativos obtenidos en el grupo ELE, los datos se presentan en la Figura 4.

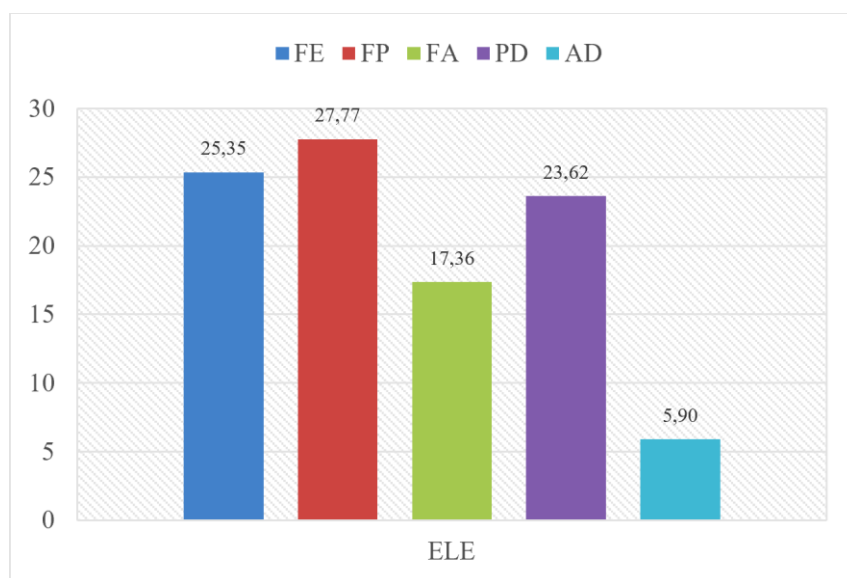


Figura 4. Formas de codificación interclausal en grupo ELE.

En este grupo se observa una distribución bastante equitativa entre las diferentes formas de codificación: las formas erróneas (25,35%), las formas prototípicas (27,77%) y las formas prototípicas desviadas (23,62%), lo que sugiere que, aunque se logró establecer subordinación conceptual en muchos casos, también hubo una proporción considerable de fallos. De igual manera, las formas alternativas tienen una presencia importante (17,36%), lo que indica que los participantes recurrieron a estrategias distintas a la incrustación clausular y la dependencia morfosintáctica para codificar relaciones de subordinación conceptual. Por último, las formas alternativas con desviación (5,90%) presentaron la menor frecuencia. La Figura 5 ilustra la distribución de estas formas en cada vínculo evaluado.

Entre los vínculos que más favorecieron las formas prototípicas se encuentra la completiva de conocimiento de tipo ‘entiende’ (COMP_C2), con un 63%, aunque en este caso se presentó una alta tasa de desviación, con más del 60% de respuestas incorrectas. Este fenómeno fue similar en otras relaciones completivas, como la desiderativa de tipo ‘quiere’ (COMP_D1), la enunciativa de tipo ‘declaró’ (COMP_E1) y la adverbial temporal de simultaneidad de tipo ‘cuando’ (ADV_TS2), donde también se observaron altas tasas de fallos.

- (6) a. La mamá quiere su bebé parar llorando [ELE06]
- b. El juez declaró sus ladrones hicieron el crimen [ELE04]
- c. La niña entró la casa cuando el niño sale de la casa. [ELE03]

En cuanto a las formas alternativas, se destacó que dos vínculos alcanzaron una prevalencia de 75% en el uso de estas estructuras: la completiva de percepción de tipo ‘escucha’ (COMP_P1) y la completiva de actitud proposicional de tipo ‘imagina’ (COMP_AP2). En estos casos, no se registraron respuestas prototípicas, lo que sugiere que este grupo encuentra dificultades para codificar estas relaciones de manera canónica en español. En su lugar, utilizaron otras estrategias de subordinación conceptual, como la nominalización o el uso de formas no finitas.

- (7) a. El chico escucha niños jugando afuera. [ELE10]
 b. Esta mujer imagina una vacación muy elegante. [ELE02]
 c. El hombre huele algo quemando en su cocina. [ELE01]

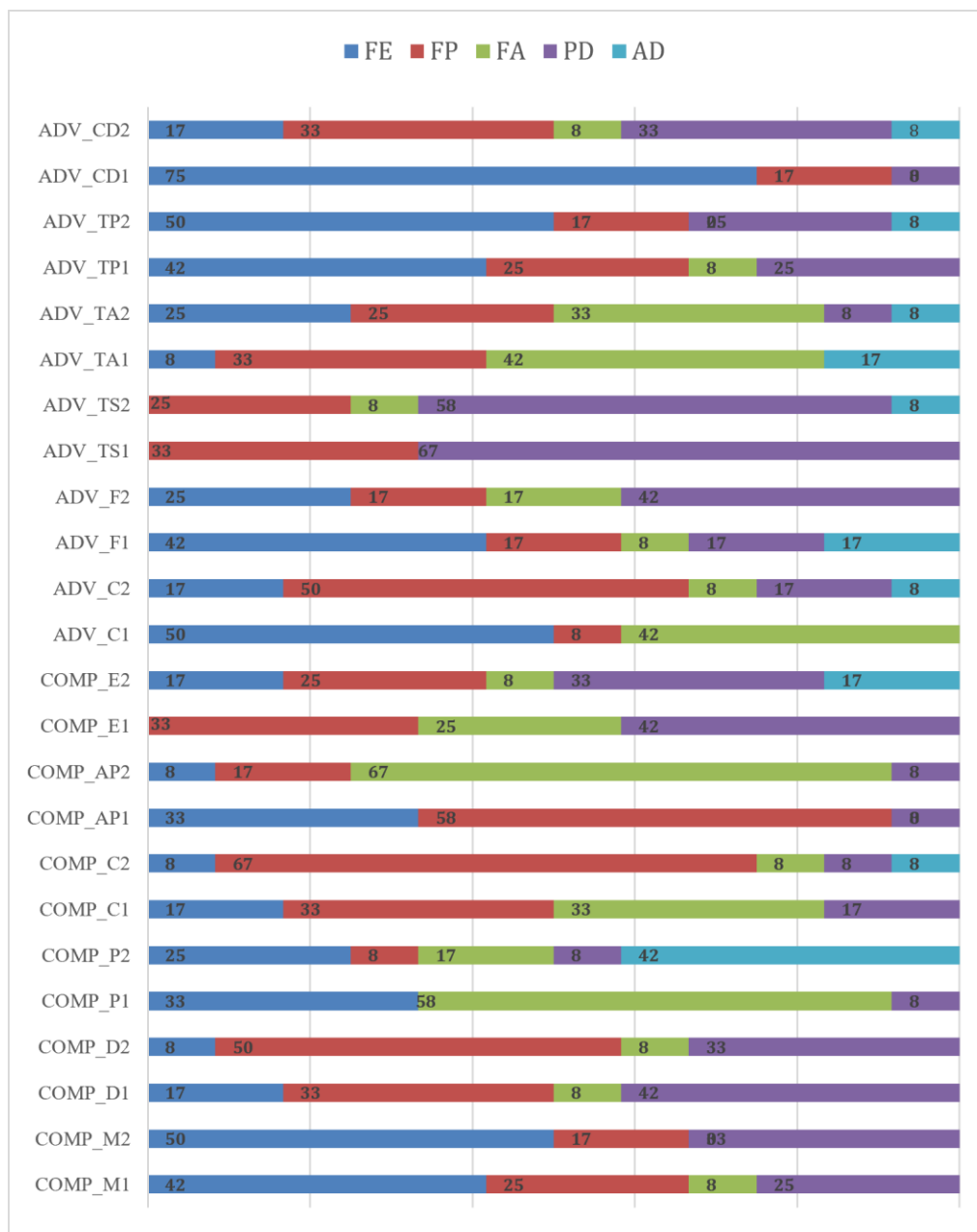


Figura 5. Proporción de formas de codificación según tipo de relación clausular. ELE.

En cuanto a las formas erróneas, el vínculo con mayor porcentaje de errores fue la relación adverbial condicional de tipo ‘siempre y cuando’ (ADV_CD1), donde muchos participantes manifestaron desconocer el nexos subordinante. Este desconocimiento llevó a una alta frecuencia de respuestas erróneas. Dado que esta estructura requiere una comprensión precisa de las condiciones bajo las cuales un evento ocurre, su correcta producción demanda una mayor sofisticación en el manejo de relaciones lógicas interclausulares. El uso incorrecto o la omisión del conector en las respuestas de los estudiantes de ELE reflejan la dificultad de establecer este tipo de relaciones, lo que podría estar vinculado a la complejidad cognitiva que implican.

Finalmente, aunque en otros vínculos también se registraron errores, su proporción fue menor al 65%, como en la completiva manipulativa de tipo ‘ordenó’ (COMP_M2), la adverbial causal de tipo ‘debido a’ (ADV_C1) y la adverbial temporal de posterioridad de tipo ‘previo a’ (ADV_TP2), que alcanzó un 50%.

- (8) a. Siempre y cuando hace dolor a un paciente, la enfermería de regala un dulce. [ELE07]
- b. La policía ordenó el auto a la izquierda. [ELE10]
- c. El niño llorar debido a su duele. [ELE11]
- d. El hijo está dando un previo a un libro a su mamá. [ELE01]

3.3. Contrastación de las formas de codificación según tipo de relación clausular

Luego de identificar las diferentes formas de codificación y su frecuencia de aparición en ambos grupos, se analizaron los vínculos que presentaron coincidencias en su instanciación lingüística. En primer lugar, se consideraron las formas prototípicas que superaban el 65% en el grupo TDL y el 50% en el grupo ELE. Al comparar las estructuras, se identificaron tres vínculos que coincidieron en su codificación prototípica: la relación completiva de actitud proposicional de tipo ‘sospecha’, la relación completiva de conocimiento de tipo ‘entiende’ y la relación adverbial temporal de simultaneidad de tipo ‘mientras’. Estos resultados sugieren que, para el español, estos vínculos no presentan

mayores dificultades en su codificación lingüística, tanto para hablantes nativos como para aprendices del idioma.

En cuanto a las formas alternativas, se consideraron aquellas relaciones con una proporción superior al 50% en el grupo TDL y al 65% en el grupo ELE. El análisis contrastivo de patrones mostró que no hubo coincidencias en los vínculos seleccionados por ambos grupos para ser codificados alternativamente. Sin embargo, se observó que todas las relaciones con alta frecuencia de formas alternativas pertenecían al tipo completivo. Este hallazgo sugiere que los participantes de ambos grupos recurren a estas estructuras alternantes para evitar la construcción de relaciones clausulares que podrían resultar más complejas o difíciles de codificar en español por su alta dependencia morfosintáctica y uso de nexos.

En relación con las formas prototípicas desviadas, se consideraron las relaciones con un porcentaje superior al 33% en el grupo TDL y al 60% en el grupo ELE. Para las formas alternativas desviadas, se establecieron los umbrales del 8% en el grupo TDL y del 50% en el grupo ELE. Según estos criterios, no se identificaron coincidencias, excepto en las relaciones adverbiales temporales de tipo 'cuando', que presentaron desviaciones en el grupo TDL en las formas alternativas y en el grupo ELE en las formas prototípicas. Este patrón sugiere que el vínculo adverbial de simultaneidad 'cuando' podría generar dificultades para su codificación. Este fenómeno se evidencia especialmente en las discordancias verbales observadas, como en el ejemplo (9):

- (9) La niña entró la casa cuando el niño sale de la casa. [ELE03]

Es notable, además, el alto porcentaje de formas desviadas en las construcciones del grupo ELE en contraste con la baja frecuencia observada en el grupo TDL. Durante el análisis, se identificaron varias discordancias verbales, cambios de forma verbal (de finita a no finita, y viceversa) y ausencia de subordinantes en el primer grupo. Este hallazgo sugiere una dificultad mayor en la aplicación de reglas gramaticales interclausulares por parte del grupo ELE que no se observa significativamente en el grupo TDL.

También se compararon las formas erróneas. Se consideraron aquellas relaciones con una proporción superior al 65% en el grupo TDL y al 50% en el grupo ELE, así como aquellas que no presentaron formas erróneas en ambas poblaciones. En el análisis de las formas erróneas, se identificó una coincidencia: la relación adverbial temporal de posterioridad de tipo ‘previo a’, lo cual podría atribuirse al desconocimiento del conector por parte de los participantes, como se mencionó anteriormente.

Por otro lado, se identificaron tres vínculos que no presentaron formas erróneas, lo que significa que fueron completamente productivos en términos de subordinación conceptual: la relación completiva enunciativa de tipo ‘declaró’, la adverbial temporal de simultaneidad de tipo ‘mientras’ y la adverbial temporal de simultaneidad de tipo ‘cuando’. Es decir, estos vínculos no presentaron dificultades para su reconocimiento, a pesar de que ‘cuando’ mostrara una alta tasa de desviación en su codificación.

4. DISCUSIÓN

El análisis de las producciones lingüísticas permitió identificar exploratoriamente patrones de uso, desviaciones y errores en la codificación de relaciones interclausulares, lo que resulta fundamental para detectar posibles puntos críticos en la gramática española. En particular, se consideraron la frecuencia y tipo de formas desviadas y erróneas, así como la recurrencia de estrategias alternativas frente a las formas prototípicas de subordinación. Estos aspectos contribuyen a identificar las estructuras subordinadas que presentan mayor dificultad para los hablantes, evidenciando áreas problemáticas en la adquisición o dominio del sistema (OE1).

La contrastación intragrupal e intergrupala facilitó distinguir si las dificultades observadas son inherentes a la gramática del español o si están influenciadas por factores externos, como el trastorno del desarrollo del lenguaje o la lengua materna de los aprendices (OE2). El análisis detallado de relaciones específicas, como las completivas y adverbiales, y la evaluación de la correspondencia entre la estructura sintáctica y el significado

conceptual subyacente permitieron reconocer vínculos conceptuales particularmente complejos (OE3).

4.1. Patrones generales y estructuras accesibles

La codificación de subordinación conceptual en niños con TDL y estudiantes de ELE revela ciertos patrones compartidos que proporcionan una visión sobre la estructura subyacente del español. Ambos grupos muestran una inclinación por utilizar formas prototípicas al construir subordinación conceptual, lo que sugiere que estas estructuras son accesibles incluso para poblaciones que podrían tener dificultades con estructuras gramaticales más complejas (Crespo *et al.*, 2024).

El análisis muestra que las relaciones completivas de actitud proposicional y de conocimiento fueron las más productivas. Este hallazgo puede explicarse por diversos factores. En primer lugar, estas relaciones presentan una alta cohesión entre la cláusula principal y la subordinada, lo que facilita su procesamiento. Según Givón (1990, 2001), las relaciones interclausulares más integradas sintácticamente requieren menos recursos cognitivos, ya que la relación semántica entre ambas cláusulas es más estable y predecible. Así también, Cristofaro (2005) señala que las estructuras más gramaticalizadas son más accesibles para los hablantes, lo que explicaría la alta productividad de estas relaciones.

En segundo lugar, estas estructuras reflejan juicios, creencias o conocimientos, lo que las hace más comprensibles en términos cognitivos. Según Langacker (2008), las construcciones que expresan estados mentales o conocimiento son más fáciles de procesar, pues están directamente vinculadas con la conceptualización de la realidad por parte del hablante. Tercero, a diferencia de otras subordinaciones, como las adverbiales temporales o condicionales, las completivas de actitud y conocimiento no requieren una coordinación compleja de tiempos verbales ni la resolución de ambigüedades en la relación entre eventos (Diessel y Tomasello, 2001). Este aspecto disminuye la demanda cognitiva durante la planificación discursiva y favorece su uso más frecuente.

4.2. Dificultades compartidas y puntos críticos

No obstante, también se identificaron dificultades compartidas. Algunos puntos críticos en el sistema de subordinación del español presentaron mayores complejidades para ambos grupos, lo que sugiere que ciertos vínculos conceptuales son más difíciles de adquirir o usar. Entre ellos, destacan las relaciones adverbiales de posterioridad (como ‘previo a’) y de simultaneidad (como ‘cuando’), que mostraron altas tasas de formas erróneas o desviaciones, respectivamente. Estos hallazgos pueden interpretarse a la luz de varios factores.

En primer lugar, las relaciones temporales exigen que los hablantes coordinen la representación mental de múltiples eventos en el tiempo, lo que aumenta la carga cognitiva en la producción lingüística (Clark, 1973; Givón, 1995). La relación de posterioridad, por ejemplo, no solo implica comprender la temporalidad, sino también la secuencialidad de los eventos, lo que puede generar dificultades para su uso correcto. Según Weist *et al.* (1991), los marcadores temporales que marcan la progresión de los eventos requieren un mayor desarrollo de habilidades de planificación discursiva y conceptualización temporal, lo que podría explicar su menor precisión en poblaciones con desarrollo lingüístico atípico y en aprendices de ELE.

En segundo lugar, el desconocimiento o el mal uso de los nexos subordinantes en la relación de posterioridad podría estar relacionado con su menor frecuencia en el input lingüístico y su mayor dependencia de estructuras más formales del español (Bybee, 2006; Diessel, 2004). Por otro lado, aunque el nexo ‘cuando’ es una estructura común, su correcta implementación depende de la coordinación precisa de los tiempos verbales y la sincronización de los eventos (Slobin, 1985). Asimismo, es un nexo que tiene alta variabilidad en su uso.

De esta manera, en el grupo TDL, las desviaciones en las formas alternativas sugieren que la flexibilidad sintáctica de esta relación resulta particularmente desafiante, dado que los niños con TDL suelen presentar dificultades en la morfosintaxis temporal (Bedore y Leonard, 2001). En el grupo ELE, la mayor dificultad con las formas prototípicas

sugiere que la conceptualización del tiempo en español puede diferir de la de su lenguas materna, lo que podría provocar errores en la estructura de subordinación temporal (Schmiedtová *et al.*, 2011).

Las relaciones completivas manipulativas, como las introducidas por ‘ordenó’, también resultaron desafiantes, aunque con patrones diferenciados entre los grupos. Mientras que en los niños con TDL las desviaciones fueron menos frecuentes, pero incluyeron dificultades con las formas no finitas y la conjugación verbal, en los estudiantes de ELE la tasa de desviaciones fue considerablemente más alta. Esto sugiere que, para los aprendices de español, el uso adecuado de nexos y la correcta estructuración de estas construcciones representan obstáculos significativos.

4.3. Estrategias compensatorias y diferencias grupales

Finalmente, un fenómeno interesante fue la tendencia de ambos grupos a recurrir a formas alternativas de subordinación cuando no lograban producir las estructuras prototípicas. Se observó un uso frecuente de la nominalización y de formas no finitas como estrategias compensatorias. Sin embargo, estas formas no siempre se implementaron adecuadamente, lo que indica la existencia de un umbral de complejidad en las relaciones interclausulares que dificulta su manejo. El uso de sustantivos eventivos y la omisión de verbos en la producción de subordinación conceptual evidencian diferencias en las estrategias lingüísticas de ambos grupos.

En los niños con TDL, la frecuente producción de estructuras como ‘después de la lluvia, salió el sol’ puede explicarse, en parte, por la influencia del español chileno, donde la nominalización y el uso de formas no finitas son estrategias discursivas comunes en el habla cotidiana (Fernández Garay, 2012). Esta característica dialectal podría estar facilitando el uso de formas nominalizadas en niños con TDL, quienes, además, presentan dificultades en la morfosintaxis verbal, especialmente, en la conjugación y concordancia temporal (Bedore y Leonard, 2001; Leonard, 2014).

Por otro lado, en el grupo de aprendices de ELE, la recurrencia más generalizada a estas formas alternativas puede interpretarse como una estrategia compensatoria ante las dificultades inherentes a la adquisición de la morfosintaxis verbal compleja en español. La literatura sobre adquisición de segundas lenguas señala que los aprendices tienden a simplificar estructuras subordinadas complejas mediante la nominalización o la reducción de formas verbales finitas, como recurso para minimizar la carga cognitiva y comunicativa (Gass *et al.*, 2008; Ortega, 2009). Esta estrategia adaptativa facilita la producción lingüística cuando el dominio pleno de la conjugación verbal y la coordinación interclausal aún no están consolidados (Ellis, 2006).

Estos hallazgos sugieren que tanto la influencia dialectal y sus características lingüísticas, en el caso de los niños con TDL, como las estrategias compensatorias, en aprendices de ELE, convergen en la preferencia por formas nominalizadas y no finitas para expresar subordinación conceptual, reflejando diferentes mecanismos, pero con resultados similares en la producción lingüística.

4.4. Implicancias para la lingüística clínica y la enseñanza del ELE

Desde la lingüística clínica, los resultados sugieren que no todas las relaciones interclausulares presentan el mismo nivel de dificultad en niños con TDL, por lo que su evaluación no debería limitarse a medir la presencia general de subordinación, sino considerar qué tipos de vínculos conceptuales generan mayores fallos, desviaciones o estrategias alternativas. En este sentido, las relaciones temporales de posterioridad y simultaneidad emergen como candidatos relevantes para una evaluación más fina del desempeño morfosintáctico-discursivo en español.

En el ámbito del ELE, los hallazgos muestran que ciertas dificultades no se explican únicamente por el desconocimiento léxico o por problemas de conjugación verbal aislados, sino también por la complejidad que supone coordinar eventos, nexos y dependencia interclausular en tiempo real. Esto sugiere que se debe abordar la subordinación no solo

desde una enseñanza formal de conectores, sino mediante tareas que integren significado conceptual, secuencialidad temporal y selección gramatical en contexto.

En ambos campos, la perspectiva de la subordinación conceptual permite desplazar el foco desde la corrección exclusivamente formal hacia el modo en que los hablantes logran –o no– codificar relaciones asimétricas entre eventos, ofreciendo una herramienta analítica útil tanto para la evaluación clínica como para la didáctica del español.

5. CONCLUSIONES

Este estudio permitió identificar patrones de codificación de la subordinación conceptual en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) y estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), desde una perspectiva funcional-tipológica centrada en las relaciones conceptuales entre eventos. Los resultados mostraron que ambos grupos tendieron a utilizar formas prototípicas en relaciones completivas de actitud proposicional y conocimiento, mientras que determinadas relaciones adverbiales temporales –especialmente, las de posterioridad y ciertas relaciones de simultaneidad– concentraron una mayor proporción de errores, desviaciones y estrategias alternativas de codificación.

Estos hallazgos sugieren que la complejidad de la subordinación en español no depende solo de la presencia de incrustación sintáctica, sino también del tipo de vínculo conceptual que debe establecerse entre los eventos y de las exigencias morfosintácticas y discursivas asociadas a su codificación. En este sentido, el estudio aporta evidencia a favor de una comprensión de la subordinación centrada no solo en criterios formales, sino también en los mecanismos conceptuales y funcionales que organizan las relaciones interclausulares en español. También los resultados muestran que estructuras formalmente distintas pueden cumplir funciones conceptuales equivalentes, lo que refuerza la pertinencia de una aproximación funcional-tipológica para estudiar la adquisición y el procesamiento de la subordinación.

Desde el punto de vista aplicado, los resultados ofrecen proyecciones relevantes tanto para la lingüística clínica como para la enseñanza del ELE. En el ámbito clínico, evidencian la necesidad de considerar qué tipos de relaciones interclausulares generan mayores dificultades en niños con TDL, más allá de la evaluación general de la complejidad sintáctica. En ELE, sugieren que la enseñanza de la subordinación requiere integrar no solo conectores y formas verbales, sino también la organización conceptual y temporal de los eventos y las relaciones de dependencia entre ellos. En ambos casos, la perspectiva de la subordinación conceptual permite avanzar hacia modelos de evaluación e intervención más sensibles a la complejidad funcional de estas estructuras.

Finalmente, aunque el carácter exploratorio del estudio y el tamaño muestral acotado limitan la generalización de los resultados, los patrones identificados constituyen una base relevante para futuras investigaciones sobre subordinación en español en contextos de adquisición atípica y no nativa. En esta línea, sería pertinente ampliar el análisis a otras relaciones interclausulares, incorporar muestras más diversas y desarrollar estudios longitudinales que permitan profundizar en la evolución de estas estrategias de codificación y en los factores lingüísticos y cognitivos que intervienen en su desarrollo.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA ([CREDIT](#)):

Josefina Schifferli: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Carola Alvarado: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración de proyecto, Recursos, Supervisión, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Nina Crespo: Conceptualización, Adquisición de financiamiento, Investigación, Administración de proyecto, Recursos, Supervisión, Redacción – revisión y edición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, C. (2025). "La subordinación conceptual en el desarrollo típico y atípico del lenguaje infantil". *Revista Chilena De Fonoaudiología*, vol. 24, pp. 1-11.
- Alvarado, C., Pizarro, P., Román, D. y Reinares, M. (2025). "La subordinación conceptual en niños hispanohablantes con y sin trastorno del espectro autista". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audición*, vol. 45, núm. 4, <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2025.100537>
- Araya, C., Coloma, C. J., Quezada, C., y Benavente, P. (2023). "Development of Clause Complexity in Children with Specific Language Impairment/Language Development Disorder: A Longitudinal Study". *Children (Basel, Switzerland)*, vol. 10, núm. 7, <https://doi.org/10.3390/children10071152>
- Bedore, L. M. y Leonard, L. B. (2001). "Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment". *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, vol. 44, núm. 4, pp. 905-924.
- Bybee, J. (2006). "From usage to grammar: The mind's response to repetition". *Language*, vol. 82, núm. 4, pp. 711-733.
- Collentine, J. (2010). "The Acquisition and Teaching of the Spanish Subjunctive: An Update on Current Findings". *Hispania*, vol. 93, núm. 1, pp. 39-51.
- Coloma, C., Araya, C., Quezada, C., Pavez, M., Álvarez, C. y Maggiolo, M. (2018). "Development of grammaticality and sentence complexity in monolingual Spanish-speaking children with specific language impairment: An exploratory study". *Sintagma*, vol. 31, pp. 87-101.
- Coloma, C. J., Araya, C., Quezada, C., Pavez, M. M. y Maggiolo, M. (2016). "Grammaticality and complexity of sentences in monolingual Spanish-speaking children with specific language impairment". *Clinical Linguistics and Phonetics*, vol. 30, núm. 9, pp. 649-662.
- Clark, H. H. (1973). "Space, time, semantics, and the child". *Cognitive development and the acquisition of language*, editado por T. E. Moore. Academic Press, pp. 27-63.
- Crespo, N., Alfaro-Faccio, P., Góngora-Costa, B., Alvarado, C. y Marfull-Villanueva, D. (2020a). "Perfil sintáctico de niños con y sin Trastornos del Desarrollo del Lenguaje: Un análisis descriptivo". *Revista Signos*, vol. 53, núm. 104, pp. 619-642.

- Crespo, N., Alvarado, C., Sepúlveda, J. y Figueroa-Leighton, A. (2020b). “El desarrollo típico y atípico de la subordinación en español. Estudio en dos poblaciones”. *Literatura y Lingüística*, núm. 41, pp. 353-381.
- Crespo, N., Godoy-Luque, E., Alfaro-Faccio, P. y Alvarado Barra, C. (2024). “La codificación de la subordinación conceptual en la narrativa oral durante la edad escolar: un estudio longitudinal”. *Literatura y Lingüística*, núm. 50, pp. 461-491.
- Cristofaro, S. (2005). *Subordination. Oxford Studies in Typology and Linguistic Theory*. Oxford.
- Del Valle, G., Acosta, V. y Ramírez, G. (2018). “La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TDL)”. *Revista Signos*, vol. 51, núm. 98, pp. 264-284.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge UP.
- Diessel, H. y Tomasello, M. (2001). “The acquisition of finite complement clauses in English: A corpus-based analysis”. *Cognitive Linguistics*, vol. 12, núm. 2, pp. 97-141.
- Ellis, R. (2006). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford UP.
- Fernández Garay, A. (2012). “Las formas no finitas en las proposiciones subordinadas de las lenguas patagónicas”. *V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica*, http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3769/ev.3769.pdf
- Gass, S. M., Behney, J., Plonsky, L. y Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.
- Givón, T. (1990). *Syntax: A functional-typological introduction*. John Benjamins.
- Givón, T. (1995). *Functionalism and grammar*. John Benjamins.
- Givón, T. (2001). *Syntax: An introduction*. John Benjamins.
- Hengeveld, K. (1998). “Adverbial clauses in the languages of Europe”. *Adverbial Constructions in the Languages of Europe*, editado por J. van der Auwera y D. O’Baill. Mouton de Gruyter, pp. 335-419.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. II: Descriptive Applications*. Stanford UP.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford UP.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT Press.
- Litosseliti, L. (2010). *Research methods in linguistics*. Continuum.

- Martínez, J. (2013). "La explicación del modo subjuntivo en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)". *Gramma*, vol. 14, núm. 51, pp. 95-101.
- Mavrou, I. (2016). "Complejidad, precisión, fluidez y léxico: Una revisión". *Moderna Språk*, vol. 110, núm. 1, pp. 49-69.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Decreto 170: fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Gobierno de Chile.
- Noonan, M. (2007). "Complementation". *Language Typology and Syntactic Description. Volume. II: Complex Constructions*, editado por T. Shopen. Cambridge UP, pp. 52-150.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Routledge.
- Pavez, M. (2012). *Test exploratorio de Gramática Española de A. Toronto. Aplicación en Chile. Tercera Edición Ampliada*. Universidad Católica de Chile.
- Pavez, M., Maggiolo, M. y Coloma, C. (2009). *Test para Evaluar Procesos de Simplificación Fonológica*. Universidad Católica de Chile.
- Schmiedtová, B., Stutterheim, C. y Carroll, M. (2011). "Language-specific Patterns in Event Construal of Advanced Second Language Speakers". *Thinking and Speaking in Two Languages*, editado por A. Pavlenko. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 66-107.
- Slobin, D. I. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Erlbaum.
- Raven, J. (2005). *Test de matrices progresivas. Escala coloreada. Cuaderno de Matrices/Series A, AB y B*. Paidós.
- Valderas Villarroel, C., Crespo Allende, N. y Alvarado Barra, C. (2024). "La adquisición de la subordinación adverbial en ELE: una visión desde la Gramática Funcional Tipológica". *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, vol. 34, núm. 2, pp. 785-811.
- Van Gijn, R., Haude, K. y Muysken, P. (2011). "Subordination in South America". *Subordination in Native South American Languages*, editado por R. van Gijn, K. Haude y P. Muysken. John Benjamins, pp. 1-24.
- Weist, R. M., Wysocka, H. y Lyytinen, P. (1991). "A cross-linguistic perspective on the development of temporal systems". *Journal of child language*, vol. 18, núm. 1, pp. 67-92.