

*La adquisición del euskera: aproximación
a una secuencia típica del desarrollo
morfosintáctico de 2½ a 5 años*

Doctorando: Roberto Soto Valle

Directores:

Dr. Gerardo Aguado Alonso

Dra. Patricia Insúa Cerretani

Departamento de Procesos Psicológicos Básicos
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Donostia-San Sebastián, febrero de 2012



Nire amari, nire aitari (†), M^a Josei eta Imanoli

AGRADECIMIENTOS¹

Son muchas las personas a las que quiero transmitir mi agradecimiento, al final de este largo, pero siempre gratificante trabajo.

Quiero empezar por agradecerle a Gerardo Aguado el trabajo ingente que ha asumido, con una entrega que ha superado con creces lo que podía imaginar y que ha sido para mí el estímulo más importante en los momentos difíciles. De él he recibido apoyo profesional y personal sin el que nada habría sido igual. No sólo le agradezco su ayuda y apoyo sino también su espíritu crítico y su predisposición al contraste de ideas, lo que ha traído consigo enriquecedoras discusiones sobre el tema que nos ocupa.

También quiero agradecer a Patricia Insúa su colaboración en algunas fases críticas de este trabajo, así como la disponibilidad y cercanía mostrada en todo momento.

Por otra parte, quiero dar las gracias a Joseba Lizeaga por su ayuda impagable con una parte importante del tratamiento estadístico y por mostrarme caminos que solo nunca habría podido descubrir y luces donde no había más que oscuridad.

Muchos niños han participado en este trabajo. Algunos de ellos (M., It., Ib. e Ii. de Goizueta y A., Ai., Ja. e Ik. de Leitza) ya dejaron hace tiempo de ser niños y ahora seguramente valorarán más lo que, ellos inconscientemente, y sus familias, con una paciencia infinita y una actitud tan acogedora, hicieron durante aquel año de 1990, al permitirnos entrar en sus vidas y compartirlas a sorbos de cámara y café. Otros todavía hoy son niños, y el agradecimiento se lo debo trasladar a sus padres y a las escuelas a las que siguen acudiendo y que sólo pusieron facilidades. Quiero expresamente agradecer a las escuelas de Zaldibia y Alegi, y a la escuela infantil y la escuela de Leitza su ayuda desinteresada.

No quiero olvidarme de los estudiantes de psicología de la UPV/EHU que colaboraron en la segunda fase del proyecto (Julen, Aintzane, Begoña, Lorea, Ainhoa, Ohiane y Javier) con entusiasmo y dedicación.

A mi colega y amigo Bittor Zuñiga, al que le debo varias.

También quiero dar las gracias a aquellas personas que en distintos momentos me han ayudado a seguir adelante, Juan José Zubiri, Andoni Barreña, Josu Penades, Lorea Arrieta...

A la biblioteca de HABE, un lujo al alcance de todos.

Eta nire eskertza amaigabea nire ondoan lan honen sufrimendua nirekin egunerokotasunean partekatu dutenei. Naizena zuengatik, naizena zuekin. Asko maite zaituztet, Mari Jose eta Imanol.

¹ Esta tesis ha contado con la colaboración del Gobierno de Navarra, mediante la concesión de una licencia durante un año para su elaboración .

INDICE

TABLAS	11
FIGURAS	19
ABREVIATURAS	23
0. INTRODUCCIÓN	25
0.1. CONTRIBUCIÓN PRINCIPAL	25
0.2. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS	25
1. TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE	27
1.1. PARADIGMA RACIONALISTA VS. EMPIRISTA	27
1.2. EL ENFOQUE NATIVISTA	28
1.2.1 Dos corrientes y tres versiones	30
1.3. EL ENFOQUE BASADO EN EL USO	32
2. LA MORFOLOGÍA Y LA SINTAXIS DEL EUSKERA.	39
2.1. TIPOLOGÍA Y CARACTERÍSTICAS GENERALES	39
2.2. LA MORFOLOGÍA	39
2.2.1 La morfología verbal	39
2.2.2 La declinación	45
2.2.2.1 Casos gramaticales	46
2.2.2.2 Casos correspondientes al sintagma adjetivo	47
2.2.2.3 Casos correspondientes al sintagma adverbial	47
2.3. LA SINTAXIS	47
2.3.1 Sintaxis de la oración compuesta	47
2.3.1.1 Oraciones coordinadas	48
2.3.1.2 Oraciones subordinadas	48
3. ESTUDIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN NIÑOS VASCOHABLANTES	55
3.1. BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA	55
3.2. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA MORFOSINTAXIS EN EUSKERA	56
4. PROCEDIMIENTOS PARA EL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	61
4.1. MUESTRAS DEL LENGUAJE ESPONTÁNEO	61
4.1.1 Diarios	61
4.1.2 La etapa de los corpora (CHILDES)	63
4.1.3 Informes parentales	64
4.2. ESTUDIOS EXPERIMENTALES	64
4.2.1 Elicitación semiestructurada	64
4.2.2 Producción elicitada	65
4.2.3 Imitación elicitada	66
5. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.	75
5.1. INTRODUCCIÓN	75
5.2. OBJETIVOS	75

6 ESTUDIO 1.	79
6.1 DISEÑO	79
6.2 MÉTODO	79
6.2.1 Participantes	79
6.2.2 Material	80
6.2.3 Procedimiento	81
6.2.3.1.1 Estudio piloto	81
6.2.3.2 Estudio	81
6.2.3.3 Transcripción de las grabaciones	82
6.2.3.4 Formato de las transcripciones	84
6.2.3.5 Análisis	86
6.2.3.5.1 Índices del desarrollo del lenguaje	86
6.2.3.5.2 Categorías de análisis del desarrollo morfológico	90
6.2.3.5.3 Indicadores del desarrollo sintáctico	91
6.2.3.5.4 Errores morfológicos y sintácticos	91
6.2.3.6 Criterios de productividad	91
6.3 RESULTADOS	92
6.3.1 Índices del desarrollo del lenguaje	92
6.3.2 Conclusiones	100
6.3.3 Morfología verbal	102
6.3.3.1 Verbos auxiliares	102
6.3.3.1.1 Indicativo	102
6.3.3.1.1.1 Concordancia con sujeto (paradigma <i>nor</i>)	102
6.3.3.1.1.1.1 Concordancia de sujeto (auxiliar intransitivo). Conclusiones	107
6.3.3.1.1.2 Doble concordancia con sujeto-objeto directo (paradigma <i>nor-nork</i>)	107
6.3.3.1.1.2.1 Concordancia con sujeto-objeto directo. Conclusiones	120
6.3.3.1.1.3 Doble concordancia con sujeto-objeto indirecto (paradigma <i>nor-nori</i>)	121
6.3.3.1.1.3.1 Concordancia con sujeto-objeto indirecto. Conclusiones	128
6.3.3.1.1.4 Triple concordancia con sujeto-objeto directo-objeto indirecto (paradigma <i>nor-nori-nork</i>)	129
6.3.3.1.1.4.1 Triple concordancia sujeto-objeto directo-objeto indirecto. Conclusiones	145
6.3.3.1.1.5 Adquisición de los auxiliares verbales en indicativo. Conclusiones	148
6.3.3.1.1.6 Auxiliares en <i>hika</i>	151
6.3.3.1.2 Imperativo (auxiliares y formas sintéticas)	154
6.3.3.1.3 Potencial	157
6.3.3.1.4 Subjuntivo	158
6.3.3.2 Verbos sintéticos	160
6.3.3.3 Conjuntos perifrásticos	172
6.3.3.4 Síntesis de los resultados sobre las edades de emergencia y adquisición del verbo en el estudio 1	184
6.3.4 Declinación	189
6.3.4.1 Casos gramaticales	189

6.3.4.1.1	Ergativo.....	189
6.3.4.1.2	Dativo.....	197
6.3.4.1.3	Partitivo.....	201
6.3.4.2	Casos sin concordancia gramatical.....	202
6.3.4.2.1	Inesivo (-n).....	202
6.3.4.2.2	Genitivo de lugar (-ko/-go).....	209
6.3.4.2.3	Genitivo de posesión -(r)en.....	212
6.3.4.2.4	Ablativo (-dik/-tik).....	214
6.3.4.2.5	Adlativo simple -(e)ra.....	216
6.3.4.2.6	Adlativo compuesto o destinativo -(e)rako.....	219
6.3.4.2.7	Adlativo final -(e)raino.....	220
6.3.4.2.8	Adlativo de dirección -(e)rantz o -(e)runtz.....	222
6.3.4.2.9	Instrumental (-ez).....	222
6.3.4.2.10	Sociativo (-ekin).....	224
6.3.4.2.11	Destinativo -(r)entzat/-(r)entzako.....	226
6.3.4.3	Conclusiones sobre el proceso de adquisición de la morfología de caso.....	227
6.3.5	Oraciones complejas.....	232
6.3.5.1	Coordinación.....	233
6.3.5.1.1	Copulativas (emendiozkoak) con <i>eta</i> (y).....	233
6.3.5.1.2	Adversativas (aurkaritzakoak).....	236
6.3.5.1.3	Disyuntivas (hautazkoak).....	239
6.3.5.2	Subordinadas.....	240
6.3.5.2.1	Completivas (osagarriak).....	240
6.3.5.2.2	Causales.....	246
6.3.5.2.3	Finales.....	249
6.3.5.2.4	De modo.....	250
6.3.5.2.5	Temporales.....	252
6.3.5.2.6	Relativas.....	253
6.3.5.2.7	Comparativas.....	258
6.3.5.2.8	Condicionales.....	259
6.3.5.2.9	Concesivas.....	260
6.3.5.3	Conclusiones sobre el desarrollo de las oraciones complejas.....	260
6.3.5.3.1	Desarrollo general.....	260
6.3.5.3.2	Adquisición y dependencia del contexto.....	261
7	ESTUDIO 2.....	265
7.1	DISEÑO.....	265
7.2	MÉTODO.....	265
7.2.1	Participantes.....	265
7.2.2	Materiales.....	265
7.2.3	Procedimiento.....	273
7.2.3.1	Transcripción de las grabaciones.....	274
7.2.3.2	Puntuación.....	274
7.2.3.3	Medidas y formas analizadas.....	275
7.2.3.3.1	Índices.....	276
7.2.3.3.2	Morfosintaxis.....	276
7.2.3.3.3	Errores.....	280
7.2.3.3.4	Tratamiento estadístico y criterio de adquisición.....	281

7.3	RESULTADOS	283
7.3.1	Análisis preliminares	283
7.3.2	Índices generales	284
7.3.3	Morfosintaxis	292
7.3.3.1	Morfología verbal	293
7.3.3.1.1	Concordancia con sujeto con verbo intransitivo en pasado	294
7.3.3.1.2	Concordancia con objeto indirecto con verbo intransitivo en presente	298
7.3.3.1.3	Concordancia de objeto indirecto con verbo intransitivo en pasado	302
7.3.3.1.4	Concordancia con sujeto-objeto directo con verbo transitivo en presente con OD=3ª plural	303
7.3.3.1.5	Concordancia con sujeto-objeto directo con verbo transitivo en pasado con OD=3ª singular	308
7.3.3.1.6	Concordancia con sujeto-objeto directo en verbo transitivo en pasado con OD=3ª plural	310
7.3.3.1.7	Concordancia triple con sujeto-objeto directo-objeto indirecto en verbo transitivo en presente con OD=3ª singular	313
7.3.3.1.8	Concordancia con sujeto-objeto directo-objeto indirecto en verbo transitivo en presente con OD=3ª plural	318
7.3.3.1.9	Concordancia con sujeto-objeto directo-objeto indirecto en verbo transitivo en pasado con OD=3ª singular	321
7.3.3.1.10	Concordancia con sujeto en verbo intransitivo en potencial hipotético de presente	333
7.3.3.1.11	Concordancia con sujeto en verbo transitivo en potencial real en presente	336
7.3.3.1.12	Otros Auxiliares	337
7.3.3.2	Declinación	340
7.3.3.2.1	Ergativo	341
7.3.3.2.2	Instrumental	366
7.3.3.2.3	Adlativo plural	369
7.3.3.2.4	Adlativo final singular	371
7.3.3.2.5	Sociativo plural	372
7.3.3.2.6	Ablativo plural	376
7.3.3.2.7	Inesivo plural	377
7.3.3.3	Oraciones complejas	380
7.3.3.3.1	Relativas	381
7.3.3.3.2	Finales	394
7.3.3.3.3	Causales	396
7.3.3.3.4	Comparativas	400
7.3.3.3.5	Temporales	407
7.3.3.3.6	Completivas	411
7.3.3.3.7	Condicionales	412
7.3.4	Errores	414
7.4	RESUMEN DE LAS EDADES DE ADQUISICIÓN PARA LOS ÍTEMS ESTUDIADOS ...	421
7.5	CONCLUSIONES	426
7.5.1	Conclusiones metodológicas	426
7.5.2	Conclusiones relativas a la evolución lingüística	428
7.5.2.1	Morfología verbal	428

7.5.2.2	Declinación	430
7.5.2.3	Oraciones complejas	432
8	EL DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO. RESULTADOS FINALES DE LOS ESTUDIOS 1 Y 2.....	435
8.1	COMPARACIÓN METODOLÓGICA	435
8.2	ÍNDICES DEL DESARROLLO	436
8.3	ADQUISICIÓN DE LOS AUXILIARES VERBALES, SINTÉTICOS Y CONJUNTOS PERIFRÁSTICOS. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS 1 Y 2.	436
8.3.1	Auxiliares.....	436
8.3.2	Verbos sintéticos.....	440
8.3.3	Conjuntos perifrásticos	441
8.4	ADQUISICIÓN DE LA DECLINACION. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS 1 Y 2.	441
8.5	ADQUISICIÓN DE LAS ORACIONES COMPLEJAS. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS 1 Y 2.....	444
9	CONCLUSIONES	449
9.1	CONCLUSIONES METODOLÓGICAS.....	449
9.1.1	Imitación elicitada.....	449
9.2	CONCLUSIONES SOBRE EL DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO.....	449
9.2.1	Índices del desarrollo	449
9.2.2	Auxiliares.....	449
9.2.3	Declinación	451
9.2.4	Oraciones complejas	451
10	ADQUISICIÓN Y DESARROLLO MORFOLÓGICO Y SINTÁCTICO POR EDADES. CARACTERÍSTICAS DE LOS TRAMOS DE EDAD.	453
11	ANEXOS.....	465
12	BIBLIOGRAFIA	471

Tablas

Tabla 1. Marcas de sujeto en auxiliares intransitivos en presente y pasado	41
Tabla 2. Marcas de dativo en auxiliares intransitivos en presente y pasado (S=3s)..	41
Tabla 3. Marcas de sujeto y objeto directo en auxiliares transitivos en presente	42
Tabla 4. Marcas de sujeto y objeto directo en auxiliares transitivos en pasado	42
Tabla 5. Estructura morfeológica del auxiliar transitivo de triple concordancia en presente	43
Tabla 6. Estructura morfeológica del auxiliar transitivo de triple concordancia en pasado	43
Tabla 7. Paradigma declinativo de la palabra <i>etxe</i> (casa)	46
Tabla 8. Edades de adquisición de la morfología verbal en niños bilingües y monolingües (estudios longitudinales realizados hasta la actualidad)	58
Tabla 9. Edades de emergencia de los tipos de subordinadas (Barreña, 2001)	58
Tabla 10. Composición de la muestra observacional	80
Tabla 11. Características sociofamiliares de los niños	80
Tabla 12. Grabaciones transcritas por niño y tramo de edad	82
Tabla 13. Material transcrito por niño	83
Tabla 14. Material transcrito por tramo de edad	84
Tabla 15. LME (descriptivos)	93
Tabla 16. Índice de Complejidad Sintáctica (ICS)	95
Tabla 17. Evolución de la cantidad promedio de habla por edades	96
Tabla 18. Porcentaje de enunciados por tipo de participante	97
Tabla 19. Nº de interlocutores por grabación (promedio)	98
Tabla 20. Índices del desarrollo del lenguaje y edades correspondientes	100
Tabla 21. Correlaciones entre los índices del desarrollo del lenguaje	101
Tabla 22. Auxiliares de presente del verbo <i>izan</i> (concordancia S)	102
Tabla 23. Auxiliares de pasado del verbo <i>izan</i> por tramo de edad (concordancia S)	105
Tabla 24. Auxiliares de presente del verbo <i>edun</i> (concordancia S-OD=1s/2s)	107
Tabla 25. Auxiliares de presente del verbo <i>edun</i> por tramo de edad (concordancia S-OD=3s)	109
Tabla 26. Auxiliares de pasado del verbo <i>edun</i> por tramo de edad (concordancia S-OD=3s)	112
Tabla 27. Auxiliares transitivos (<i>edun</i>) de presente (concordancia S-OD=3p)	115
Tabla 28. Auxiliares transitivos (<i>edun</i>) de pasado (concordancia S-OD=3p)	118
Tabla 29. Auxiliares intransitivos (<i>izan</i>) de presente (concordancia S-OI=3s)	121
Tabla 30. Auxiliares intransitivos (<i>izan</i>) de presente (concordancia S-OI=3p)	124
Tabla 31. Auxiliares intransitivos (<i>izan</i>) de pasado (concordancia S-OI=3s)	126
Tabla 32. Auxiliares intransitivos (<i>izan</i>) de pasado (concordancia S-OI=3p)	126
Tabla 33. Auxiliares transitivos (<i>edun</i>) de presente S-OD-OI (S=1s; OD=3s)	129
Tabla 34. Auxiliares transitivos (<i>edun</i>) de presente S-OD-OI (S=1s; OD=3p)	129
Tabla 35. Auxiliares transitivos (<i>edun</i>) de presente S-OD-OI (S=2s; OD=3s)	132
Tabla 36. Auxiliares transitivos (<i>edun</i>) de presente S-OD-OI (S=3s; OD=3s)	134
Tabla 37. Auxiliares transitivos (<i>edun</i>) de presente S-OD-OI (S=3s; OD=3p)	135
Tabla 38. Auxiliares transitivos (<i>edun</i>) de presente S-OD-OI (S=1p/2p; OD=3s) ..	139
Tabla 39. Auxiliares con triple concordancia (S=1s; OD=3s/3p)	142
Tabla 40. Auxiliares con triple concordancia (S=2s; OD=3s)	143
Tabla 41. Auxiliares con triple concordancia (S=3s; OD=3s)	143

Tabla 42. Auxiliares con triple concordancia (S=3p; OD=3s)	144
Tabla 43. Auxiliares de triple concordancia según Sujeto por edades	146
Tabla 44. Auxiliares de triple concordancia en presente	146
Tabla 45. Auxiliares de triple concordancia según OI.....	147
Tabla 46. Auxiliares de triple concordancia adquiridos (mayúsculas) y emergentes (minúsculas)	148
Tabla 47. Evolución de los auxiliares verbales según el tipo de concordancia	149
Tabla 48. Evolución en el número de auxiliares diferentes con la edad.....	150
Tabla 49. Auxiliares del registro <i>hika</i>	152
Tabla 50. Auxiliares de imperativo.....	154
Tabla 51. Formas sintéticas con concordancia de Sujeto en presente y pasado (<i>izan</i>).....	160
Tabla 52. Verbos Sintéticos con doble concordancia en presente (<i>edun</i>)	163
Tabla 53. Verbos Sintéticos con doble concordancia en pasado (<i>edun</i>).....	165
Tabla 54. Verbos sintéticos con concordancia S-OD (<i>eduki</i>)	167
Tabla 55. Verbos sintéticos con concordancia S-OD (<i>jakin</i>).....	169
Tabla 56. Verbos sintéticos con concordancia de Sujeto presente y pasado (<i>egon</i>)	171
Tabla 57. Verbos sintéticos con concordancia de Sujeto presente y pasado (<i>joan</i>)	171
Tabla 58. Verbos sintéticos con concordancia de Sujeto presente y pasado (<i>etorri-ibili</i>)	172
Tabla 59. Construcciones modales y verbos modales	172
Tabla 60. Construcciones modales y verbos perifrásticos con <i>nahi</i> (proporción/enunciados).....	173
Tabla 61. Porcentaje de enunciados con construcciones modales y verbos perifrásticos con <i>behar</i>	175
Tabla 62. Conjuntos perifrásticos con participio	177
Tabla 63. Conjuntos perifrásticos con verbo nominalizado	179
Tabla 64. Evolución de los conjuntos perifrásticos	181
Tabla 65. Edades de emergencia y adquisición de los auxiliares verbales.....	184
Tabla 66. Edades de adquisición de las formas sintéticas verbales	187
Tabla 67. Edades de adquisición de los conjuntos perifrásticos.....	189
Tabla 68. Marca de ergativo según contexto léxico	191
Tabla 69. Errores en la marca de ergativo (%)	192
Tabla 70. Errores en la marca de ergativo según el contexto fonológico	192
Tabla 71. Porcentajes de error en la marca de ergativo según el contexto léxico ...	193
Tabla 72. Errores en la marca de ergativo según contexto fonológico. Pronombres personales.	194
Tabla 73. Errores en la marca de ergativo según contexto fonológico. Otros contextos léxicos.	194
Tabla 74. Adquisición del ergativo según el contexto léxico	196
Tabla 75. Marca de dativo según contexto léxico	197
Tabla 76. Adquisición del dativo según el contexto léxico	201
Tabla 77. Adquisición del partitivo	202
Tabla 78. Inesivo. Datos globales.....	202
Tabla 79. Marca de inesivo según contexto léxico	203
Tabla 80. Adquisición del inesivo según el contexto léxico.....	208
Tabla 81. Marca de genitivo de lugar según contexto léxico	209

Tabla 82. Adquisición del genitivo de lugar según el contexto léxico	211
Tabla 83. Marca de genitivo de posesión según contexto léxico.....	212
Tabla 84. Adquisición del genitivo de posesión según el contexto léxico	214
Tabla 85. Marca del ablativo según el contexto léxico.....	214
Tabla 86. Adquisición del ablativo según el contexto léxico	216
Tabla 87. Marca del adlativo simple según el contexto léxico	217
Tabla 88. Adquisición del adlativo simple según el contexto léxico.....	219
Tabla 89. Marca del adlativo destinativo según el contexto léxico	220
Tabla 90. Marca del adlativo final según el contexto léxico	220
Tabla 91. Adquisición del adlativo final según el contexto léxico	221
Tabla 92. Marca del adlativo de dirección según el contexto léxico.....	222
Tabla 93. Adquisición del adlativo de dirección según el contexto léxico.....	222
Tabla 94. Marca del instrumental según el contexto léxico	222
Tabla 95. Adquisición del instrumental según el contexto léxico	224
Tabla 96. Marca del sociativo según el contexto léxico	225
Tabla 97. Adquisición del sociativo según el contexto léxico.....	226
Tabla 98. Marca del destinativo según el contexto léxico.....	227
Tabla 99. Adquisición del destinativo según el contexto léxico.....	227
Tabla 100. Proporción de los casos respecto al número de enunciados en el habla infantil	228
Tabla 101. Edades de emergencia y adquisición de la declinación	231
Tabla 102. Verbos de oraciones completivas interrogativas (porcentajes)	241
Tabla 103. Oraciones completivas con -(e)n (porcentajes)	243
Tabla 104. Estudio observacional. Edades de emergencia y adquisición de las oraciones complejas.	264
Tabla 105. Distribución de la muestra por tramos de edad y sexo. Prueba de imitación.	265
Tabla 106. Batería básica de oraciones de la prueba de imitación	268
Tabla 107. Batería de oraciones de la prueba de imitación. Niños hasta 3 años.	270
Tabla 108. Batería de oraciones de la prueba de imitación. Niños a partir de 4 años.	272
Tabla 109. Auxiliares verbales analizados en la prueba de imitación	277
Tabla 110. Elementos morfosintácticos evaluados en la prueba de imitación	279
Tabla 111. Niveles de discriminación del parámetro B1	282
Tabla 112. Rendimiento en la prueba de imitación	284
Tabla 113. Oraciones repetidas correctamente (%)	285
Tabla 114. Palabras repetidas correctamente (%).....	288
Tabla 115. Omisión de frases completas (%)	290
Tabla 116. Longitud media, desviación típica y rango de las oraciones repetidas..	291
Tabla 117. Auxiliares verbales valorados en la prueba de imitación	293
Tabla 118. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>nintzen</i>	294
Tabla 119. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>nintzen</i>)	294
Tabla 120. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>ginen</i>	295
Tabla 121. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>ginen</i>)	296
Tabla 122. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>ziren</i>	296
Tabla 123. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>ziren</i>).....	297

Tabla 124. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>zaio</i>	298
Tabla 125. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>zaio</i>).....	298
Tabla 126. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>zaigu</i>	299
Tabla 127. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>zaigu</i>)	300
Tabla 128. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>zaizkit</i>	300
Tabla 129. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>zaizkit</i>).....	301
Tabla 130. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>zitzaion</i>	302
Tabla 131. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>zitzaion</i>)	303
Tabla 132. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>ditut</i>	303
Tabla 133. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>ditut</i>).....	304
Tabla 134. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>ditugu</i>	305
Tabla 135. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>ditugu</i>).....	306
Tabla 136. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>dituzte</i>	306
Tabla 137. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>dituzte</i>).....	307
Tabla 138. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>zuten</i>	308
Tabla 139. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>zuten</i>)	309
Tabla 140. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>nituen</i>	310
Tabla 141. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>nituen</i>).....	311
Tabla 142. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>zituzten</i>	311
Tabla 143. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>zituzten</i>).....	312
Tabla 144. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>didazu</i>	313
Tabla 145. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>didazu</i>)	314
Tabla 146. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>diozu</i>	315
Tabla 147. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>diozu</i>).....	316
Tabla 148. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>diote</i>	316
Tabla 149. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>diote</i>).....	317
Tabla 150. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>dizkizut</i>	318
Tabla 151. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>dizkizut</i>).....	319
Tabla 152. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>dizkiozu</i>	320
Tabla 153. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>dizkiozu</i>).....	320
Tabla 154. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>nion</i>	321
Tabla 155. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>nion</i>).....	322
Tabla 156. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>nizun</i>	323

Tabla 157. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>nizun</i>)	324
Tabla 158. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>zidan</i>	325
Tabla 159. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>zidan</i>)	325
Tabla 160. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>zion</i>	326
Tabla 161. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>zion</i>)	327
Tabla 162. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>genion</i>	327
Tabla 163. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>genion</i>)	328
Tabla 164. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>nizkion</i>	329
Tabla 165. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>nizkion</i>)	330
Tabla 166. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>zizkidan</i>	331
Tabla 167. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>zizkidan</i>)	332
Tabla 168. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>liteke</i>	333
Tabla 169. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>liteke</i>)	334
Tabla 170. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>dezake</i>	336
Tabla 171. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>dezake</i>)	337
Tabla 172. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>dadin</i>	338
Tabla 173. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>dezan/la</i>	338
Tabla 174. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>banu</i>	338
Tabla 175. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>nintzateke</i>	339
Tabla 176. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>ni-k</i> (1-CV)	341
Tabla 177. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (<i>ni-k</i> (1-CV))	341
Tabla 178. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>ni-k</i> (2-CC)	342
Tabla 179. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>ni-k</i> (2-CC)	343
Tabla 180. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>ni-k</i> (3-CV)	344
Tabla 181. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>ni-k</i> (3-CV)	345
Tabla 182. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>zu-k</i> (1-CC)	346
Tabla 183. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>zu-k</i> (1-CC)	346
Tabla 184. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>zu-k</i> (2-CV)	348
Tabla 185. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>zu-k</i> (2-CV)	349
Tabla 186. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>zu-k</i> (3-CV)	350
Tabla 187. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>zu-k</i> (3-CV)	350
Tabla 188. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>ama-k</i> (1-CC)	352
Tabla 189. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>ama-k</i> (1-CC)	353
Tabla 190. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>katua-k</i> (2-CC)	354

Tabla 191. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>katua-k</i> (2-CC)	354
Tabla 192. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>txakur(r)-ak</i> (3-CV)	356
Tabla 193. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos	356
Tabla 194. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>aita-k</i> (4-CC)	357
Tabla 195. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>aita-k</i> (4-CC)	358
Tabla 196. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>txori-ek</i> (1-CC)	359
Tabla 197. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos	360
Tabla 198. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>katu-ek</i> (2-CC)	361
Tabla 199. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos	362
Tabla 200. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>ume-ek</i> (3-CC)	363
Tabla 201. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos <i>katu-ek</i> (2-CC)	363
Tabla 202. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>txori-ek</i> (4-CC)	364
Tabla 203. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>txori-ek</i> (4-CC)	365
Tabla 204. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>margoa-z</i>	366
Tabla 205. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>margoa-z</i>	367
Tabla 206. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>bizikleta-z</i>	368
Tabla 207. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>bizikleta-z</i>	369
Tabla 208. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>hank-etara</i>	370
Tabla 209. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>hank-etara</i>	370
Tabla 210. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>eskola-raino</i>	371
Tabla 211. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>eskola-raino</i>	372
Tabla 212. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>jostailu-ekin</i>	372
Tabla 213. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>jostailu-ekin</i>	373
Tabla 214. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>hortz-ekin</i>	374
Tabla 215. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>hortz-ekin</i>	374
Tabla 216. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>esku-etatik</i>	376
Tabla 217. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>esku-etatik</i>	376
Tabla 218. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>eskailer-etan</i>	377
Tabla 219. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>eskailer-etan</i>	378
Tabla 220. Proporción de imitaciones correctas del ítem <i>poltsiko-etan</i>	379
Tabla 221. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem <i>poltsiko-etan</i>	379
Tabla 222. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 (relativa de OD)	382
Tabla 223. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem 1	383
Tabla 224. Proporción de imitaciones correctas del ítem 2 (relativa de OI)	384
Tabla 225. Proporción de imitaciones correctas del ítem 3 (relativa de S)	386

Tabla 226. Proporción de imitaciones correctas del ítem 4 (relativa de S)	388
Tabla 227. Proporción de imitaciones correctas del ítem 5 (relativa de S)	389
Tabla 228. Proporción de imitaciones correctas del ítem 6 (relativa de S)	390
Tabla 229. Procesamiento de las oraciones de relativo según su tipología	392
Tabla 230. Orden de adquisición según distancia entre núcleo y correferente.....	393
Tabla 231. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 (final sin conjugar)	394
Tabla 232. Proporción de imitaciones correctas del ítem 2 (final conjugada)	395
Tabla 233. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 <i>-(e)lako</i>	396
Tabla 234. Proporción de imitaciones correctas del ítem 2 <i>zeren</i>	398
Tabla 235. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 <i>baino</i> <i>gehiago</i>	401
Tabla 236. Proporción de imitaciones correctas del ítem 2 <i>baino</i> <i>-ago</i>	403
Tabla 237. Proporción de imitaciones correctas del ítem 3 <i>baino</i> <i>-ago</i>	405
Tabla 238. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 <i>-enean</i>	408
Tabla 239. Proporción de imitaciones correctas del ítem 2 <i>-(e)n bitartean</i>	410
Tabla 240. Proporción de imitaciones correctas del ítem 3 <i>baino lehen</i>	411
Tabla 241. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 <i>-(e)la</i>	412
Tabla 242. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 <i>ba-/ke</i>	413
Tabla 243. Errores en la morfología verbal (prueba de imitación).....	415
Tabla 244. Tipos de errores por edades en la prueba de imitación.....	419
Tabla 245. Errores en la declinación (prueba de imitación).....	420
Tabla 246. Sustituciones léxicas (prueba de imitación)	420
Tabla 247. Edades de adquisición de los ítems de la morfología verbal en la prueba de imitación.....	421
Tabla 248. Edades de adquisición de los ítems de la declinación en la prueba de imitación	423
Tabla 249. Edades de adquisición de los ítems de la oración compleja en la prueba de imitación.....	425
Tabla 250. Edades finales de emergencia y adquisición de los auxiliares verbales. Estudios 1 y 2.....	438
Tabla 251. Edades finales de emergencia y adquisición de la declinación. Estudios 1 y 2.....	444
Tabla 252. Edades finales de emergencia y adquisición de las oraciones complejas. Estudios 1 y 2.....	446
Tabla 253. Emergencia y adquisición a los 2;06-3;00.....	454
Tabla 254. Emergencia y adquisición a los 3;01-3;06.....	457
Tabla 255. Emergencia y adquisición a los 3;07-4;00.....	459
Tabla 256. Emergencia y adquisición a los 4;01-4;06.....	461
Tabla 257. Emergencia y adquisición a los 4;07-5;00.....	463

Figuras

Figura 1. Longitud Media del Enunciado (LMEm-LMEp-LMEs).....	93
Figura 2. LME palabras	93
Figura 3. Longitud Media del Enunciado máxima	94
Figura 4. Índice de Complejidad Sintáctica (ICS).....	95
Figura 5. Longitud Media del Turno de habla (LMT).....	96
Figura 6. Evolución de la Longitud Media del Turno de Habla (LMT).....	97
Figura 7. Participación en las interacciones por tipo de participante	98
Figura 8. Índice de diversidad léxica (<i>D</i>)	99
Figura 9. Auxiliares con concordancia simple en presente	102
Figura 10. Auxiliares con concordancia simple en pasado.....	105
Figura 11. Auxiliares con doble concordancia en presente.	109
Figura 12. Auxiliares con doble concordancia en presente.	110
Figura 13. Auxiliares con doble concordancia en pasado.	112
Figura 14. Auxiliares con doble concordancia en presente.	115
Figura 15. Auxiliares con doble concordancia en pasado.	118
Figura 16. Auxiliares con doble concordancia en presente.	121
Figura 17. Auxiliares con doble concordancia en presente.	124
Figura 18. Auxiliares con doble concordancia en pasado.	126
Figura 19. Auxiliares con triple concordancia en presente.....	130
Figura 20. Auxiliares con triple concordancia en presente.....	130
Figura 21. Auxiliares con triple concordancia en presente.....	133
Figura 22. Auxiliares con triple concordancia en presente.....	135
Figura 23. Auxiliares con triple concordancia en presente.....	136
Figura 24. Auxiliares con triple concordancia en presente.....	141
Figura 25. Auxiliares con triple concordancia en pasado	145
Figura 26. Auxiliares con triple concordancia según el OD.....	146
Figura 27. Auxiliares de triple concordancia según OI (singular y plural)	147
Figura 28. Evolución de la adquisición de los auxiliares, según el sistema de concordancia.	150
Figura 29. Diversidad de la morfología verbal según concordancia	151
Figura 30. Formas perifrásticas y sintéticas del imperativo	157
Figura 31. Auxiliares de potencial (edades de emergencia y adquisición).....	158
Figura 32. Auxiliares de subjuntivo <i>ezan</i>	159
Figura 33. Auxiliares de indicativo morfema <i>-ke-</i> (hipotético)	160
Figura 34. Sintéticos con concordancia simple S (<i>izan</i>).....	161
Figura 35. Verbos Sintéticos con doble concordancia en presente (<i>edun</i>).	161
Figura 36. Verbos Sintéticos con doble concordancia en presente (<i>edun</i>).	162
Figura 37. Verbos Sintéticos con doble concordancia en pasado (<i>edun</i>).	164
Figura 38. Verbos Sintéticos con doble concordancia en pasado (<i>edun</i>).	165
Figura 39. Verbos Sintéticos con doble concordancia en presente.....	169
Figura 40. Verbos sintéticos con doble concordancia (<i>jakin</i>),.....	170
Figura 41. Cambio de tendencia en las construcciones modales I-Vm (<i>nahi</i>)	174
Figura 42. Evolución de los conjuntos perifrásticos y cambio de tendencia.....	181
Figura 43. Evolución de los conjuntos perifrásticos con verbo modal	182
Figura 44. Evolución de los conjuntos perifrásticos con participio.....	182
Figura 45. Evolución de los conjuntos perifrásticos con verbo nominalizado	183
Figura 46. Evolución de las oraciones complejas.....	232

Figura 47. Porcentaje de los tipos de oraciones complejas por tramo de edad.....	233
Figura 48. Adquisición de las oraciones coordinadas.....	240
Figura 49. Edades de adquisición de las oraciones completivas	246
Figura 50. Participación del interlocutor en la producción de oraciones causales. .	247
Figura 51. Edades de adquisición de las oraciones causales	249
Figura 52. Edades de adquisición de las oraciones finales	250
Figura 53. Edades de adquisición de las oraciones de modo.....	252
Figura 54. Edades de adquisición de las oraciones temporales	253
Figura 55. Oraciones de relativo por edades.....	254
Figura 56. Oraciones de relativo según el papel del núcleo nominal en la oración principal	256
Figura 57. Oraciones de relativo según el papel del núcleo nominal en la oración subordinada	257
Figura 58. Edades de adquisición de las oraciones relativas	258
Figura 59. Edades de adquisición de las oraciones comparativas	259
Figura 60. Edades de adquisición de las oraciones condicionales.....	260
Figura 61. Evolución de las oraciones complejas.....	261
Figura 62. Repetición exacta de oraciones por tramos de edad.....	285
Figura 63. Repetición exacta de palabras por tramos de edad.....	287
Figura 64. Oraciones completas omitidas.....	290
Figura 65. Longitud media de las oraciones repetidas.....	292
Figura 66. Curva característica del ítem <i>nintzen</i>	294
Figura 67. Curva característica del ítem <i>ginen</i>	295
Figura 68. Curva característica del ítem <i>ziren</i>	297
Figura 69. Curva característica del ítem <i>zaio</i>	298
Figura 70. Curva característica del ítem <i>zaigu</i>	299
Figura 71. Curva característica del ítem <i>zaizkit</i>	301
Figura 72. Curva característica del ítem <i>zitzaion</i>	302
Figura 73. Curva característica del ítem <i>ditut</i>	304
Figura 74. Curva característica del ítem <i>ditugu</i>	305
Figura 75. Curva característica del ítem <i>dituzte</i>	307
Figura 76. Curva característica del ítem <i>zuten</i>	309
Figura 77. Curva característica del ítem <i>nituen</i>	310
Figura 78. Curva característica del ítem <i>zituzten</i>	312
Figura 79. Curva característica del ítem <i>didazu</i>	314
Figura 80. Curva característica del ítem <i>diozu</i>	315
Figura 81. Curva característica del ítem <i>diote</i>	317
Figura 82. Curva característica del ítem <i>dizkizut</i>	319
Figura 83. Curva característica del ítem <i>dizkiozu</i>	320
Figura 84. Curva característica del ítem <i>nion</i>	322
Figura 85. Curva característica del ítem <i>nizun</i>	323
Figura 86. Curva característica del ítem <i>zidan</i>	325
Figura 87. Curva característica del ítem <i>zion</i>	326
Figura 88. Curva característica del ítem <i>genion</i>	328
Figura 89. Curva característica del ítem <i>nizkion</i>	330
Figura 90. Curva característica del ítem <i>zizkidan</i>	332
Figura 91. Curva característica del ítem <i>liteke</i>	334
Figura 92. Curva característica del ítem <i>dezake</i>	336
Figura 93. Curva característica del ítem <i>ni-k</i> (1-CV)	341

Figura 94. Curva característica del ítem <i>ni-k</i> (2-CC).....	343
Figura 95. Curva característica del ítem <i>ni-k</i> (3-CV)	344
Figura 96. Curva característica del ítem <i>zu-k</i> (1-CC)	346
Figura 97. Curva característica del ítem <i>zu-k</i> (2-CV)	348
Figura 98. Curva característica del ítem <i>zu-k</i> (3-CV)	350
Figura 99. Curva característica del ítem <i>ama-k</i> (1-CC).....	352
Figura 100. Curva característica del ítem <i>katua-k</i> (2-CC).....	354
Figura 101. Curva característica del ítem <i>txakur(r)-ak</i> (3-CV)	356
Figura 102. Curva característica del ítem <i>aita-k</i> (4-CC)	358
Figura 103. Curva característica del ítem <i>txori-ek</i> (1-CC)	360
Figura 104. Curva característica del ítem <i>katu-ek</i> (2-CC)	361
Figura 105. Curva característica del ítem <i>katu-ek</i> (2-CC)	363
Figura 106. Curva característica del ítem <i>txori-ek</i> (4-CC)	365
Figura 107. Curva característica del ítem <i>margoa-z</i>	367
Figura 108. Curva característica del ítem <i>bizikleta-z</i>	368
Figura 109. Curva característica del ítem <i>hank-etara</i>	370
Figura 110. Curva característica del ítem <i>eskola-raino</i>	371
Figura 111. Curva característica del ítem <i>jostailu-ekin</i>	373
Figura 112. Curva característica del ítem <i>hortz-ekin</i>	374
Figura 113. Curva característica del ítem <i>esku-etatik</i>	376
Figura 114. Curva característica del ítem <i>eskailer-etan</i>	378
Figura 115. Curva característica del ítem <i>poltsiko-etan</i>	379
Figura 116. Curva característica del ítem. Oración de relativo OD	382

Abreviaturas

1ªp:	1ª persona del plural
2ªp:	2ª persona del plural
3ªp:	3ª persona del plural
1ªs:	1ª persona del singular
2ªs:	2ª persona del singular
3ªs:	3ª persona del singular
1p:	1ª persona del plural
2p:	2ª persona del plural
3p:	3ª persona del plural
1s:	1ª persona del singular
2s:	2ª persona del singular
3s:	3ª persona del singular
abl:	caso ablativo
abs:	caso absoluto
adl:	caso adlativo
adlcomp:	caso adlativo compuesto
adldir:	caso adlativo de dirección
adlfin:	caso adlativo final
Aintr:	auxiliar intransitivo
Aintrcond:	auxiliar intransitivo condicional
Aintrimp:	auxiliar intransitivo de imperativo
Aintrpot:	auxiliar intransitivo de potencial
Aintrsubj:	auxiliar intransitivo de subjuntivo
alocuinfr:	forma verbal alocutiva informal
asp:	aspecto
Atr:	auxiliar transitivo
Atrcond:	auxiliar transitivo condicional
Atrimp:	auxiliar transitivo de imperativo
Atrpot:	auxiliar transitivo de potencial
Atrsubj:	auxiliar transitivo de subjuntivo
Aux:	verbo auxiliar
caus:	afijo de causa
clit:	clítico
comp:	morfema de subordinación (<i>menderagailua</i>)
compl:	oración completiva no conjugada
cond-:	prefijo condicional
dat:	caso dativo
dest:	caso destinativo
erg:	caso ergativo
excl:	exclamación
fin:	sufijo finalidad “para”
finadl:	sufijo finalidad “a”
fut:	futuro
gen:	caso genitivo
ger:	gerundio
imp:	imperativo
imperf:	aspecto imperfectivo

ines:	caso inesivo
inf:	infinitivo
instr:	caso instrumental
interj:	interjección
loc:	caso genitivo de lugar (locativo)
motiv:	caso motivativo
OD:	objeto directo
OI:	objeto indirecto
onomt:	onomatopeya
part:	caso participio
partit:	partitivo
perf:	aspecto perfectivo
punt:	aspecto puntual
S:	sujeto
soc:	caso sociativo
temp:	sufijo de subordinación temporal
voc:	vocativo

0. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre cómo los niños progresan en la apropiación del lenguaje se han incrementado exponencialmente en las últimas décadas. A los estudios que defienden y concluyen la existencia de un mecanismo de adquisición innato se han ido sumando, y contraponiendo, estudios que defienden la naturaleza gradual, fragmentaria y de origen léxico de dicho proceso. En lenguas como el inglés, francés o castellano, esto se ha traducido en un incremento en el número de corpora y datos experimentales, y en la actualidad se dispone de descripciones muy completas del desarrollo en dichas lenguas.

En el caso del euskera esto sólo se ha producido parcialmente. La acumulación de corpora se ha llevado a cabo en los últimos 20 años y en su mayoría se encuentran fuera de la base de datos CHILDES, lo que reduce las posibilidades de acceso y utilización. Los estudios experimentales sólo en estos últimos años comienzan a cobrar un mayor protagonismo.

Las descripciones elaboradas hasta ahora de las etapas iniciales del proceso de adquisición del euskera, fundamentalmente realizadas desde el paradigma innatista, han sido muy profusas y detalladas, aunque todavía nos encontramos lejos del nivel de sistematicidad, organización secuencial y datos que tienen otras lenguas, como el inglés o el castellano. Por otra parte, la menor cantidad de corpora disponibles sobre el euskera reduce sensiblemente las posibilidades de la comparación interlingüística.

0.1. CONTRIBUCIÓN PRINCIPAL

En esta tesis se presentan nuevos datos, obtenidos mediante metodologías diferentes, sobre el proceso de adquisición del euskera como lengua materna entre los 2;06 y 5;00 años de edad, con un carácter fundamentalmente descriptivo y organizados de manera secuencial. Algunos de los resultados obtenidos confirman las propuestas que defiende la teoría basada en el uso, aunque no es éste el objetivo principal del trabajo.

Por otra parte, esta tesis confirma la plausibilidad de la imitación elicitada como método para el estudio del lenguaje, y se ofrecen algunas recomendaciones para su uso aplicado a una lengua aglutinante como el euskera.

Los datos procedentes del estudio observacional utilizados en esta tesis se incorporarán a la base de datos CHILDES.

0.2. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

El capítulo uno analiza las dos posiciones teóricas fundamentales sobre la adquisición del lenguaje, que contraponen dos visiones radicalmente distintas sobre la naturaleza del lenguaje y sobre el proceso mismo de adquisición, el nativismo chomskyano y el enfoque cognitivo-funcional o teoría basada en el uso. El input y su papel, la especificidad o no del lenguaje respecto a otros ámbitos cognitivos y la naturaleza inicial del conocimiento lingüístico constituyen los ejes principales en torno a los cuales se articula el debate en la actualidad y los temas objeto de análisis en el texto.

En el capítulo dos se realiza una breve descripción de las características formales del euskera, con especial incidencia en los aspectos objeto de análisis en

esta tesis, la morfología verbal, la declinación y la sintaxis de la oración compuesta. Se trata de una descripción que, lejos de ser exhaustiva, persigue facilitar la lectura y la comprensión de los datos presentados en este trabajo.

El capítulo tres repasa los trabajos más importantes llevados a cabo en el campo de la adquisición del lenguaje para el caso del euskera, desde los primeros trabajos al inicio de los años 90 del siglo XX hasta los más recientes llevados a cabo a partir de la adaptación de los inventarios MacArthur. Además se repasan los resultados obtenidos hasta el momento con respecto a las edades de adquisición de los elementos del desarrollo morfosintáctico analizados en esta tesis.

En el capítulo cuatro se analizan distintos procedimientos utilizados tradicionalmente para la obtención de datos en el campo de la investigación sobre la adquisición del lenguaje, y específicamente en lo referente a la producción. Dos de ellos constituyen el sustento metodológico de esta tesis, la observación y recogida de muestras del lenguaje en situación natural y la imitación elicitada. Es por ello que, más el segundo que el primero, ocupan un lugar preponderante entre todos los que se repasan en el capítulo. En el caso de la imitación elicitada, más que una mera descripción, se pretende ofrecer un conjunto de datos y argumentos que justifiquen su utilización en esta tesis.

El capítulo cinco presenta el trabajo de investigación, compuesto por dos estudios complementarios y de diferente metodología, y sitúa al lector ante los objetivos y predicciones que pretende analizar y comprobar.

En el capítulo seis se desarrolla el primer estudio de esta tesis, una investigación realizada sobre el lenguaje espontáneo mediante un diseño longitudinal-secuencial y que sirve de base principal sobre la que se proporcionan los resultados definitivos de la tesis. Se detallan las características de los niños de la muestra y en especial del proceso de selección. Este punto es especialmente relevante dado que los estudios sobre muestras reducidas con un objetivo normativo necesitan de un proceso de selección muestral muy controlado para atenuar los efectos de las características idiosincráticas que puedan presentar los sujetos. La organización de la muestra por tramos de edad de 6 meses trata de minimizar las diferencias individuales.

El capítulo siete describe el estudio 2, realizado sobre una muestra más amplia, y basado en el paradigma de la imitación elicitada o provocada. Los elementos analizados en este estudio son complementarios a los analizados en el estudio 1, y algunos de ellos responden a la necesidad de un análisis más exhaustivo de ciertas formas o estructuras que en el estudio 1 no había posibilidad de llevar a cabo.

En el capítulo ocho, junto con resultados relativos a índices de desarrollo y procedimientos metodológicos, se presentan los resultados finales, a partir del contraste de los estudios 1 y 2, y que constituyen la base de la secuencia final obtenida que se proporciona en el capítulo diez.

En el capítulo nueve se detallan las conclusiones finales del trabajo, tanto referentes al ámbito metodológico como al del desarrollo morfosintáctico.

Finalmente, en el capítulo diez se presentan las tablas de adquisición por tramo de edad, desde los 2;06 a los 5;00.

1 TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

1.1 PARADIGMA RACIONALISTA VS. EMPIRISTA

Los estudios sobre la adquisición del lenguaje, de corte más descriptivo hasta los años 60 del siglo XX, dieron un giro extraordinario con la aparición de las primeras formulaciones teóricas realizadas por Chomsky a partir de esa década. Las propuestas iniciales en torno a una gramática universal que de forma innata incorpora el niño para la adquisición de la lengua, impulsó, en las décadas posteriores, la investigación en este ámbito a través de los estudios de caso. Respondían a la convicción de que un solo caso podía proporcionar evidencias suficientes sobre las características específicas que el proceso de adquisición presentaba en cada lengua, así como sobre la naturaleza general del propio proceso. Posteriormente, fueron surgiendo otras propuestas teóricas, unas derivadas de los primeros planteamientos generativistas y otras como alternativas globales a la explicación chomskyana, que permitieron un avance ya no sólo en el campo teórico sino también con repercusión en los paradigmas experimentales utilizados para el estudio del lenguaje. Tanto las propuestas teóricas iniciales como las posteriores, hasta la actualidad, se pueden agrupar de un modo general en dos perspectivas, derivadas ambas de sus correspondientes en el ámbito de la filosofía sobre la naturaleza, desarrollo y conocimiento humanos: la racionalista, que procede de la tradición filosófica de dicho nombre, y que en la psicolingüística evolutiva aparece representada por Chomsky y las posteriores modificaciones de su teoría innatista, y la empirista o funcionalista, que originariamente se remite a los postulados de la corriente británica de filósofos como Locke y Hume sobre la naturaleza experiencial del conocimiento, y que en el área que nos ocupa aparece actualmente representada, entre otras y fundamentalmente, por la teoría basada en el uso.

A continuación se presentan las características más importantes de ambas propuestas, sin entrar a detallar otras teorías que han gozado y gozan de un reconocimiento incuestionable, como es el caso de las propuestas sobre los iniciadores o *bootstrapping*, prosódico (Gerken, 1996), semántico (Pinker, 1987) o sintáctico (Landau y Gleitman, 1985), el enfoque de los principios operativos de Slobin (1973), el enfoque sociopragmático de Bruner (Bruner, 1986), el de competición de MacWhinney (Bates y MacWhinney, 1982, 1989) o el conexionista (Elman et al., 1996). De hecho, algunas de ellas están vinculadas en distinto grado a alguna de las propuestas principales objeto de análisis en este capítulo.

Ambos enfoques, el nativista, formal, y centrado en la estructura abstracta del lenguaje, y el funcional y constructivista, basado en el uso y centrado en el lenguaje y sus contextos de uso, reflejan la polarización en torno a 3 temas básicos (Bialystok, 2001):

- El input. El enfoque nativista otorga al input un papel secundario en el proceso de adquisición del lenguaje, ya que sólo juega un papel de desencadenante o activante de la gramática que ya está incorporada en la mente del niño. La teoría basada en el uso concibe el input como elemento principal en el proceso de construcción del lenguaje.

- La independencia del lenguaje respecto al resto de funciones cognitivas. El enfoque nativista comparte la concepción modularista de la mente y defiende la autonomía del lenguaje respecto a otros sistemas cognitivos. El enfoque constructivista y basado en el uso plantea que el lenguaje comparte con otras funciones cognitivas los mismos mecanismos y rechaza la idea de la autonomía de dominio.
- Reglas frente a conocimiento específico. El nativismo concibe el lenguaje como un sistema formal, un conjunto de reglas abstractas, que permite generar de modo infinito oraciones distintas. Para la teoría basada en el uso, el lenguaje es concebido, no como un conjunto de procedimientos algebraicos para la combinación de morfemas y palabras, sino como un inventario de conocimientos específicos a partir de los cuales se llega a construcciones abstractas mediante procesos cognitivos bien definidos.

1.2 EL ENFOQUE NATIVISTA

La propuesta de Chomsky afirma que, siendo el lenguaje un sistema tan complejo y estando el niño expuesto a un input tan pobre y carente de sistematicidad, la rapidez y facilidad con la que es aprendido sólo puede explicarse por la existencia de una facultad del lenguaje o “facultad específica del sistema cerebro/mente” (Chomsky, 1989), constituida por una gramática innata (Gramática Universal), que se pone en marcha, se activa al contacto con los datos del entorno. En consecuencia, las estructuras del lenguaje forman parte del conocimiento innato del sujeto y la exposición a los datos o input del entorno permitirá que se concreten en una u otra lengua.

Sampson (2005) menciona los elementos clave en los que se basa la teoría nativista generativa para defender el carácter innato de la adquisición del lenguaje: velocidad de adquisición, dependencia de la edad (hay periodo crítico), la pobreza del estímulo, la convergencia entre gramáticas (individuos distintos adquieren de forma similar la gramática de la lengua), todos los lenguajes se parecen estructuralmente entre sí (universales lingüísticos), analogías no lingüísticas (otros sistemas cognitivos, como el visual, necesitan de la experiencia como desencadenante), y especificidad de la especie.

La cuestión del input es clave en la teoría nativista, en lo que se ha venido a denominar el argumento de la pobreza del estímulo. La pobreza del input viene caracterizada por una exposición limitada, un conjunto de lenguaje reducido en comparación con la capacidad que tiene el niño para construir frases que nunca ha oído, ausencia de instrucción específica por parte de los adultos y una calidad pobre (el modelo adulto, de los padres, es demasiado precario y, además, no proporciona evidencia negativa que permita corregir los errores). Pullum y Scholz, a partir del análisis de las propiedades o características del proceso de adquisición del lenguaje (velocidad, fiabilidad, productividad, selectividad, baja determinación, convergencia y universalidad) y de las propiedades del input y su entorno (ausencia de refuerzo, limitación, idiosincrasia, incompleto, positividad y degenerativo) proporcionan una formulación del argumento en los siguientes términos (Pullum y Scholz, 2002, p. 18):

- a.- los niños aprenden su primer lenguaje o bien mediante un aprendizaje basado en datos o de forma innata;

- b.- si el aprendizaje está basado en datos, entonces nunca puede aprender nada sobre lo que carecen de evidencia decisiva;
- c.- pero los niños de hecho aprenden cosas sin evidencia decisiva;
- d.- entonces los niños no aprenden su primer lenguaje mediante un aprendizaje basado en datos.
- e.- Conclusión: los niños adquieren² el lenguaje de forma innata.

Al mismo tiempo, y de forma complementaria, se aduce la falta de evidencia negativa, es decir, la ausencia de corrección explícita por parte de los adultos de los errores que cometen los niños en el proceso de adquisición, para concluir que un input pobre y carente de correcciones no permite inferir una gramática invisible o subyacente que, en efecto, hace posibles las autocorrecciones. El input, en consecuencia, solo tiene un papel secundario, pone en marcha el conocimiento gramatical que el niño, de forma, innata, ya posee, y, a partir de ahí, la aparición de unas estructuras u otras dependerá del proceso madurativo.

Un segundo aspecto relevante en la propuesta nativista se refiere a lo que se ha denominado autonomía de dominio o especificidad de dominio, esto es, la existencia de una facultad del lenguaje específica de la especie humana (filogenética) e independiente del resto de sistemas cognitivos (ontogenética), en consonancia con la propuesta modularista de Fodor (1986). Para Chomsky la mente es modular, compuesta de sistemas discretos con propiedades específicas. Uno de esos sistemas es la “facultad del lenguaje” (Chomsky, 1989). Esta facultad está constituida por la Gramática Universal, un conjunto de principios universales que el niño posee de forma innata y que constituyen el estado inicial del lenguaje o estadio S₀.

Este sistema de principios y reglas, abstractas, es el que permite que el niño pueda construir o *generar* oraciones que nunca ha oído y hacerlo en número infinito. En su modelo más prolífico en cuanto a investigaciones (aunque no el más reciente), Chomsky establece que la Gramática Universal está formada por un conjunto de principios invariantes, comunes a todas las lenguas, y por un conjunto de parámetros, que se fijan en función de la lengua concreta y que explican la variación lingüística. El proceso de adquisición se concibe, por tanto, como un proceso de “fijación de parámetros” (Chomsky, 1981, 1986). Toda la gramática adulta, esto es, el conjunto de categorías léxicas, (nombre, verbo, determinante, etc.) y funcionales INFL y COMP (flexiones, tiempo y concordancia de caso, persona y número, y complementadores) que, a través de la combinación y recursividad, y según reglas predefinidas, conforman sintagmas nominales y verbales, así como oraciones y enunciados, están presentes en el niño desde el inicio del proceso de adquisición. Y es este conocimiento innato del conjunto de reglas y principios, expresados en términos de categorías, el que hace posible que pueda generar oraciones que nunca ha oído y de diferente complejidad.

Un ejemplo de lo que viene a ser conocimiento en ausencia de experiencia lo encontramos en el caso de la formación de las oraciones interrogativas sí/no a partir de una afirmativa, y que, más claramente en el caso del inglés, exigen el movimiento del auxiliar o del verbo copulativo. Dado que en oraciones complejas como las relativas pueden ser varios los elementos que pueden ser movidos, si el niño es capaz

² Pullum y Scholz utilizan el término aprender, aunque en la perspectiva de Chomsky es más apropiado utilizar el término adquirir.

de realizarlas correctamente (es decir, de mover el elemento correcto) es debido a que aplica el principio de dependencia de la estructura, según el cual las reglas para la elaboración de frases operan en el nivel sintáctico y no en el nivel de palabras individuales (Aguirre y Mariscal, 2000). Lo importante es el orden estructural (la regla es “mueve el auxiliar de la oración principal”) y no el orden lineal (“mueve el primer auxiliar”).

En resumen, y tal y como Wasow afirma, los generativistas definen la gramática como “un sistema finito de reglas para caracterizar la pertenencia o adscripción a un lenguaje, esto es, para especificar todos y solo aquellos enunciados de dicho lenguaje” (Wasow, 1989, citado por Bialystok, 2001, p. 163), lo que permite una producción ilimitada de oraciones a través de permutaciones aceptables que hacen innecesario que el niño haya tenido que oír ejemplos concretos de todas las producciones posibles.

1.2.1 Dos corrientes y tres versiones

Lejos de encontrar posturas homogéneas en relación a las tesis centrales del nativismo generativista, la evolución en el tiempo ha acarreado modificaciones que, como se observará más adelante, afectan, incluso, al núcleo central de la propuesta chomskyana. A riesgo de simplificar, cabe discriminar, por una parte, las corrientes principales surgidas en torno a la consideración sobre el momento en el proceso de adquisición en el que aparecen los principios y categorías (la Gramática Universal), y, por otra, las sucesivas transformaciones por las que ha pasado la teoría nativista de Chomsky desde sus inicios.

Dos corrientes adoptan puntos de vista diferentes en el campo nativista en relación a la presencia desde los estadios iniciales de las categorías funcionales en el lenguaje del niño (Meisel, 1995): de una parte, los defensores de la Hipótesis de la Continuidad, ya sea en su versión completa o reducida, quienes defienden la existencia desde el inicio de la etapa de combinación de palabra, y entre quienes destacan Hyams (1986b, 1992b), Clahsen (1986), Meisel y Müller (1992), Lust (1999), etc. De otra, los defensores de la Hipótesis Maduracionista, quienes defienden que, o bien porque al principio están ausentes (Radford, 1988, 1990, 1996; Vainikka, 1993; Lebeaux, 1989), o bien porque no se hacen operativas hasta más tarde (Poeppel y Wexler, 1993; Borer y Wexler, 1987, 1992), lo que Wexler denomina proto-GU (Wexler, 1999), las categorías funcionales no aparecen en las primeras fases de las etapas de combinación de palabras. En general, la aparición de las categorías funcionales ocurriría, según estas posiciones, a partir de los 2 años. En los estudios sobre la adquisición de la lengua vasca (Barreña, 1995), INFL aparecería a esta edad, mientras que COMP lo hace algo más tarde, con una sucesión de etapas semejante a la propuesta por Radford (Radford, 1988, 1990), con una etapa precategorial, una etapa léxica y una etapa funcional.

Por su parte, la concepción inicial del nativismo generativista de Chomsky ha sufrido distintas modificaciones a lo largo del tiempo desde las propuestas de la Teoría estándar en 1965 (Chomsky, 1965) y la teoría estándar extendida en 1971 (Chomsky, 1971). Según estas primeras propuestas el conocimiento del lenguaje supone poseer una gramática que incluye un componente semántico, sintáctico y fonológico, y unas reglas transformacionales que relacionan la estructura superficial y la profunda. En los años 80 Chomsky formula la Teoría de los Principios y Parámetros (algunas de cuyas proposiciones ya han sido mencionadas en la sección

1.1.1.), que es al mismo tiempo una teoría lingüística y una teoría de adquisición (Aguirre y Mariscal, 2000). Según esta teoría, la Gramática Universal de la que el niño dispone desde el nacimiento está constituida por tres elementos (Ambridge y Lieven, 2011):

1. El conocimiento de la estructura oracional (categorías y reglas básicas para combinarlas en frases y enunciados).
2. Los principios del lenguaje, comunes a todas las lenguas.
3. Los parámetros, que se fijan a modo de interruptores al contacto con los datos procedentes de la lengua del entorno y que explican las variaciones entre las distintas lenguas.

Ambridge y Lieven proporcionan un listado de los principios y parámetros que frecuentemente han sido discutidos en la investigación sobre la adquisición del lenguaje (Ambridge y Lieven, 2011), entre los que destacan el *principio de dependencia de la estructura*, que rige el modo en que los constituyentes de las oraciones se relacionan entre sí en base a la estructura de la oración y no al orden lineal en que aparecen las palabras concretas (dependencia estructural frente a dependencia lineal), *el criterio temático*, que se refiere a los papeles temáticos en la predicación (agente, paciente, tema...) y que siempre han de poseer su correspondiente papel sintáctico, *la teoría del ligamento*, que define las de correferencia entre pronombres y anáforas y sus referentes nominales, o *la teoría del control*, que rige las relaciones de correferencia de los sujetos en oraciones que garanticen la correcta interpretación de los enunciados (por ejemplo, “*Mikel le dijo que (Mikel) iba a venir*” o “*Mikel le dijo que (Miren) iba a venir*”). Entre los parámetros más frecuentemente investigados destacan el *parámetro null subject*, que establece la obligatoriedad para algunas lenguas de la producción del sujeto, mientras que en otras puede ser elidido, el *parámetro del núcleo*, que determina la posición del núcleo del sintagma nominal (inicial o final), el *de linealidad* u orden de las palabras y el *parámetro del radical* (stem parameter) que explica el hecho sorprendente de que la adquisición de la morfología verbal se haga de forma más temprana, y con pocos errores, en lenguas muy flexivas como italiano o el castellano en comparación con lenguas poco flexivas y morfológicamente menos complejas, como el inglés. Según este parámetro, la raíz verbal constituye o no constituye una palabra bien formada. Si, como es el caso de lenguas muy flexivas, la raíz verbal no constituye una palabra bien formada, sino que requiere afijos abiertos, el niño necesitará aprenderlos. Por lo tanto, el niño que adquiere una lengua muy flexiva no omitirá los afijos, y su aprendizaje será más rápido (Hyams, 1992a, 1986a).

Una última modificación en la evolución del nativismo generativista de Chomsky lo constituye el denominado Programa Minimalista (Chomsky, 1995, 1999), que prescinde de la estructura profunda y superficial (D y S) y reduce la representación a la interface entre la forma fonológica y la forma lógica, con dos operaciones básicas, fusión y desplazamiento, que dan cuenta del componente computacional. Junto a este componente, se postula un lexicón, y ambos, lexicón y sistema computacional constituyen los componentes de la gramática. La fusión y el movimiento, mediante la recursividad, permiten generar “el conjunto infinito de estructuras sintácticas a partir de la conjunción de las unidades del léxico” (Rondal y Quirós Ramírez, 2008). La facultad del lenguaje, ahora denominada Facultad del

Lenguaje-sentido estricto (FLN), es “[...]el mecanismo computacional de recursión (recursividad)- evolucionado recientemente y específico de nuestra especie” (Hauser, Chomsky y Fitch, 2002, p. 1573). Este sistema computacional interno se combina con, al menos, otros dos sistemas denominados “sensorio-motor” y “conceptual-intencional”, conformando una “Facultad del Lenguaje-sentido amplio” o FLB, en la que se comparte dicha facultad con otras habilidades psicológicas. Tal y como señala Chomsky y otros “un componente clave del FLN es un sistema computacional (estrictamente sintaxis) que genera representaciones internas y se proyectan en la interface sensorio-motora por medio del sistema fonológico y en la interface conceptual-intencional por medio del sistema semántico” (Hauser, Chomsky y Fitch, 2002, p. 1571). En definitiva, la facultad del lenguaje ya sólo comprende el mecanismo computacional de la recursividad³, que, como señalan Pinker y Jackendoff, “distingue la lengua tanto de otras capacidades humanas como de las capacidades de animales no humanos” (Pinker y Jackendoff, 2005). Ello implica que la facultad del lenguaje pierde en buena parte su característica de especificidad de dominio, tal y como sostiene Benítez (2009, p. 160):

“(...) la autonomía de la facultad del lenguaje se vería así reducida en gran medida, en el sentido de que la mayor parte de sus propiedades no presentarían una especificidad de dominio, ni consistirían en principios relacionados exclusivamente con la producción e interpretación de unidades lingüísticas [...] sino que dichas propiedades serían también características de otros sistemas cognitivos (Chomsky, 2005) o, cuando menos, podría afirmarse que la facultad del lenguaje se ajustaría a las propiedades formales de los sistemas a los que sirve como puente cognitivo (Longa y Lorenzo, 2008)”.

En resumen, la evolución de la teoría nativista se ha traducido en dos cambios fundamentales. Uno, el que afecta al nivel de complejidad del sistema, con una simplificación de los componentes que permiten describir y explicar el lenguaje y de los mecanismos de generación de estructuras lingüísticas. Otro, complementario al anterior, que se refiere a la primacía del componente computacional de las últimas versiones frente al componente transformacional de la teoría estándar.

1.3 EL ENFOQUE BASADO EN EL USO

Como ya se ha señalado con anterioridad, en los años 80 del siglo pasado las tesis nativistas de Chomsky, organizadas en torno a la teoría de Principios y Parámetros, pretendían no sólo proporcionar una teoría descriptiva del lenguaje, y explicativa de su naturaleza y funcionamiento, sino también ofrecer una teoría explicativa del proceso de adquisición del lenguaje. Se concebía dicho proceso como algo innatamente determinado, planificado y basado en reglas abstractas. Frente a estas tesis, surge en esa época una concepción radicalmente contrapuesta sobre la adquisición del lenguaje, en la que confluyen la teoría social-pragmática, la gramática de las construcciones (Fillmore, Kay y O'Connor, 1988; Goldberg, 1995) y la gramática cognitiva (Langacker, 1986, 1987, 1991), y que se encuadra dentro de la Lingüística Cognitivo-Funcional o Teoría Basada en el Uso. Según este enfoque, el proceso de adquisición del lenguaje, lejos de ser algo planificado y regulado innatamente, es gradual e irregular, fragmentario y concreto, en el que la estructura

³ Capacidad de combinación ilimitada, que permite generar oraciones extensas aplicando de forma reiterada una misma regla.

emerge del uso del lenguaje, y que depende fundamentalmente del tipo y frecuencia con que ciertas estructuras aparecen en el input.

El núcleo de esta propuesta lo constituyen las construcciones, “emparejamientos almacenados de formas y funciones, que incluyen morfemas, palabras, frases hechas, patrones lingüísticos con partes fijas y patrones lingüísticos generales completos” (Goldberg, 2003), y en los que la función no es otra cosa que la intención comunicativa que va aparejada con una estructura. Ejemplos de construcciones serían:

1. palabras simples: *mesa, comer, bonito*
2. morfemas gramaticales e ítems con los que aparecen: *verbo+tiempo pasado; el+nombre*
3. expresiones o modismos con contenido léxico fijo: *¡menudo chollo!*
4. Expresiones o modismos parcialmente rellenados: *echar el guante < a alguien>*
5. Construcciones con algún material fijo: *cuanto más... más...*
6. Construcciones completamente abstractas: *ellos le otorgaron un premio* (ditransitiva).

En este enfoque las construcciones son las que llevan significado por sí mismas, independientemente de las palabras que hay en la oración, y cuando se combinan con un modelo basado en el uso el resultado es una “teoría que propone que las estructuras gramaticales son construidas a través de la experiencia con ejemplos específicos de construcciones que son categorizadas en la memoria mediante un proceso de proyección que compara cadenas por su similitud y diferencia. Las representaciones cognitivas resultantes son abstracciones a partir de la experiencia acumulativa propia con el lenguaje (Bybee, 2008, p. 217) Los niños inician sus primeros pasos mediante construcciones muy sencillas, específicas y concretas, ligadas a palabras particulares, verbos o nombres concretos, y, de forma gradual, van generando construcciones más abstractas, generales y esquemáticas. En este proceso son cruciales la frecuencia de los *type* y *token* de las construcciones que el niño oye en el input (Tomasello, 2003) y de la distancia semántica que existe entre las construcciones, es decir, la relevancia y las conexiones semánticas (Croft y Cruse, 2008), dado que a partir de esos datos realiza la búsqueda de patrones que le permite avanzar desde las construcciones basadas en palabras particulares hasta las construcciones más abstractas y esquemáticas.

Desde una perspectiva basada en el uso, las construcciones lingüísticas son en sí mismas símbolos lingüísticos significativos, unidades del lenguaje que comprenden múltiples elementos lingüísticos usados para una función relativamente coherente y con subfunciones realizadas asimismo por sus elementos (su base cognitiva son las “escenas”, esquemas de representación conceptual de la realidad), que pueden variar en su grado de complejidad (según el número de sus elementos y sus relaciones) y en su grado de abstracción. Así, algunas estructuras lingüísticas complejas no están basadas en categorías abstractas sino en ítems o elementos lingüísticos particulares. De hecho, la existencia de ciertas estructuras complejas semifijadas (memorizadas como palabras) cuestiona la distinción entre estructuras lingüísticas centrales y periféricas (la estructura del lenguaje emerge del uso y son

los hablantes quienes pueden convencionalizar cualquier tipo de estructura lingüística, desde la más regular a la más idiosincrásica, desde la más abstracta a la más concreta). En consecuencia, la competencia se entiende como un inventario estructurado de construcciones lingüísticas significativas, oracionales o sub-oracionales (sintagmas, etc.), y con un modo similar de adquisición (Lieven, 2008). El aprendizaje inicial está basado en construcciones en torno a palabras concretas o morfemas, pero, a medida que avanza el desarrollo gramatical del niño, añade a su inventario construcciones que se complejizan por un incremento del número de componentes y por un incremento de su abstracción (Tomasello, 2003; Dabrowska, 2000), a través, entre otros procesos, del análisis distribucional, que permite al niño representarse la estructura de dichas construcciones. Estas representaciones serán cada vez más abstractas, más esquemáticas, y menos basadas en palabras o ítems particulares.

En el aprendizaje del lenguaje, tal y como se acaba de describir, intervienen dos tipos de procesos cognitivos generales, unos, relativos a la cognición social, que facilitan en los momentos iniciales la adquisición de las convenciones del lenguaje, y otros, ya implícitamente mencionados con anterioridad, de búsqueda de patrones en el input que facilitan la elaboración de esquemas abstractos.

El aprendizaje del lenguaje ocurre en situaciones en las que el niño está comprometido en interacciones sociales en las que tratan de “leer” (comprender e interpretar) las intenciones comunicativas expresadas por los adultos mediante enunciados, y con la intervención de dos constricciones básicas: el mundo social estructurado en el que nace el niño, y las capacidades sociocognitivas, no específicas del lenguaje, pero necesarias para participar en ese mundo estructurado en el que se da dicho aprendizaje (Tomasello, 2006). Estas capacidades sociocognitivas, específicas de la especie humana (Tomasello, Carpenter, Call, Behne y Moll, 2005), emergen al final del primer año de vida y constituyen la base sobre la que se empieza a construir el proceso de adquisición:

1. Atención conjunta: primero la interacción diádica y posteriormente, y sobre todo, la interacción triádica (en una relación triangular adulto-niño-tópico), introducen al niño en situaciones en las que ha de atender al comportamiento del otro en relación a un acontecimiento u objeto externo. En estas actividades de atención conjunta las rutinas de intercambios de turnos y de seguimiento de la mirada del otro funcionan como protoconversaciones en las que se comienzan a asignar los primeros significados a los sonidos. De hecho, la cantidad de tiempo que dedican los niños con sus madres en este tipo de actividades así como el grado en el que las madres usan el lenguaje en relación al foco de atención del niño es un buen predictor de las habilidades comunicativas gestuales y lingüísticas tempranas (Vila, 1990; Akhtar, Dunham y Dunham, 1991; Carpenter, Nagell y Tomasello, 1998).
2. Lectura de intenciones: el niño se encuentra inmerso en interacciones sociales concretas en las que ha de comprender las intenciones comunicativas de los otros, lo que implica que ha de concebirlos como agentes intencionales, esto es, comprender que los otros tratan de lograr un objetivo. Es esta lectura de intenciones la que determina la función comunicativa y el enunciado constituye la unidad de acción intencional específica de la comunicación lingüística (Tomasello, 2006).

3. Adopción de perspectiva: en el proceso de aprendizaje del lenguaje el ajuste de las construcciones al contexto comunicativo, esto es, a las necesidades y expectativas comunicativas del oyente sólo puede darse si el niño es capaz de adoptar la perspectiva del interlocutor.
4. Colaboración comunicativa: una de las habilidades básicas de tipo sociocognitivo la constituye la capacidad para perseguir un objetivo común de un modo colaborativo. En la interacción lingüística la estructura comunicativa exige compartir objetivos y coordinar la participación de los interlocutores para el mantenimiento de la comunicación. La conversación se co-construye, se construye conjuntamente, de forma colaborativa.

Otro tipo de procesos cognitivos le permiten al niño avanzar desde las construcciones más basadas en ítems particulares hacia construcciones más esquemáticas y abstractas (Tomasello, 2003, 2009):

1. Esquemización y analogía: mediante la analogía los niños esquematizan construcciones a partir de enunciados similares que oyen en el input y que presentan una variación sistemática. Dichas construcciones son esquemas, que sirven como plantillas para tratar con expresiones nuevas de un patrón similar (Langacker, 2008), en los que unos constituyentes son fijos y otros variables (*slots* o huecos), lo que permite introducir pequeñas variaciones en su interior. En las construcciones más abstractas la analogía se realiza sobre las interrelaciones entre sus constituyentes, que pueden ser construcciones basadas más en ítems concretos, y así determinar los roles sintácticos que tienen en ellas. Por ejemplo, en el caso del inglés, *X is Y-ing the Z* y *A is B-ing the C* son análogas porque en ambos casos reflejan una interrelación similar (*X* y *A* juegan el papel de actor; *Y* y *B* la actividad; *Z* y *C* el papel de paciente).
2. Competición: este proceso se refiere al hecho de que, mediante los subprocesos de afianzamiento y preferencia, una construcción de entre varias posibles es establemente relacionada con una función, ayudando a desarrollar su productividad y evitar sobregeneralizaciones. El afianzamiento (*entrenchement*) es el proceso por el cual una construcción que se ajusta a las convenciones lingüísticas, y es exitosa, se rutiniza y automatiza. La preferencia (*pre-emption*) hace que el niño evite utilizar en una construcción habitual una palabra que ha aparecido en una construcción rara, evitando los errores de sobregeneralización.
3. Análisis distribucional: mediante este proceso el niño analiza los patrones posicionales de las palabras para formar categorías a partir de los ítems lingüísticos concretos. La categoría nombre se forma porque palabras de este tipo cumplen una función similar en una variedad de construcciones (nominales, en este caso).

El aprendizaje del lenguaje, tal y como se explica desde un enfoque basado en el uso se ve condicionado por la frecuencia (Bybee, 2008; Lieven y Tomasello, 2008), la consistencia en el input y la complejidad sintáctica (Lieven y Tomasello, 2008). La frecuencia de *token*, esto es, las veces que una construcción aparece en el discurso facilita su afianzamiento, mediante un efecto de conservación (más fácil de retener en la memoria), un efecto de autonomía (más autónoma cuanto más en modo copia han sido aprendidas) y un efecto de reducción (de las fórmulas muy repetidas,

tales como *zer moduz*→*zer moduz -zaude-*; ¿qué tal –estás-?) de dicha construcción (Bybee, 2008). Además, influye en el orden de emergencia de ítems concretos, como corroboran estudios de distinto tipo (Brooks y Tomasello, 1999; Cameron-Faulkner, Rowland y Pine, 2000; Lieven y Tomasello, 2003; Theakston, Lieven y Tomasello, 2003; Rowland, 2007; Ambridge, Pine, Rowland y Young, 2008). La frecuencia de *type*, esto es, la variación de la frecuencia de tipos de elementos dentro de una construcción facilita la abstracción (Childers y Tomasello, 2001; Abbot-Smith, Lieven y Tomasello, 2004; Maslen, Theakston, Lieven y Tomasello, 2004; Wittek y Tomasello, 2005).

La consistencia en la presentación de las construcciones en el input (relación estable entre una estructura y la función que el hablante persigue) así como su complejidad sintáctica también influyen en su adquisición (una fórmula, giro o frase hecha, que se aprende como un todo, como una copia, resulta más fácil de adquirir, debido, además de a la consistencia, a la menor complejidad que presenta en relación a construcciones más esquemáticas o abstractas, como, por ejemplo, una transitiva).

En consecuencia, el enfoque basado en el uso y la lingüística cognitiva se sitúan en una posición radicalmente contraria al nativismo chomskyano, al rechazar la especificidad de dominio y proponer que el lenguaje comparte con otros sistemas cognitivos habilidades comunes tales como la atención conjunta y la lectura de intenciones, y capacidades generales para el reconocimiento de patrones, formar conceptualizaciones estructuradas, usar una estructura para categorizar otra, entender una situación en diferentes niveles de abstracción o combinar estructuras simples para formar estructuras más complejas (Cuenca y Hilferty, 1999).

Asimismo, el input pasa a ser considerado un elemento central en el enfoque basado en el uso, ya que, lejos de aparecer como algo desorganizado, escaso, pobre y sin instrucción directa ni evidencia negativa (como defiende el nativismo), lo que se observa es que:

- lejos de ser un input degenerado, el habla dirigida al niño está adaptada con el fin de poder responder a sus necesidades comunicativas, en un proceso de andamiaje, mediante simplificaciones y estrategias de *feedback* que resultan claves también en los programas de adquisición de segunda lengua mediante inmersión temprana;
- este tipo de input proporciona evidencia negativa mediante las estrategias de *feedback* conversacional (ampliaciones, repeticiones del adulto con el modelo correcto, etc.);
- tal y como indica Behrens (2009), el modelo conexionista ha comprobado que es posible, únicamente a partir de la evidencia positiva indirecta, la generalización y la construcción de oraciones complejas a partir de oraciones más simples (Morris, Garrison, Cottrell y Elman, 2000);
- el conocimiento en ausencia de experiencia se justifica, entre otros, en el principio chomskyano de dependencia de la estructura, que explica, por ejemplo, el movimiento del auxiliar o cópula en las interrogativas sí/no en inglés; pero no contempla la posibilidad de que las preguntas se realicen desde el inicio sin referencia a las afirmaciones. Como señala Saxton, lo que es una caracterización entre afirmación e interrogación en la teoría lingüística no tiene por qué ser psicológicamente real (Saxton, 2010).

Para el enfoque basado en el uso la cuestión clave en la productividad es determinar cuándo unas expresiones formulaicas y basadas en palabras particulares con una función fija se convierten en construcciones esquemáticas, y forman parte de un grupo más amplio de construcciones interconectadas (Lieven, 2008). En este sentido, los resultados en distintos aspectos del desarrollo gramatical indican que el aprendizaje de categorías y la generalización no se producen de forma temprana, si bien las propiedades de la lengua pueden influir en la productividad. Por ejemplo, Behrens señala que en lenguas con una variación mayor que la que presenta el inglés, ya sea en el orden de palabras o en la forma de éstas (por ejemplo, una mayor complejidad morfológica), es probable que la productividad se alcance más tempranamente (Behrens, 2009), debido a un aumento de la frecuencia de *type* en el input. Algo similar defienden Gathercole y otros en relación con la adquisición de la morfología verbal en castellano (Gathercole, Sebastián y Soto, 2000).

En conclusión, la adquisición del lenguaje infantil para la teoría basada en el uso no se entiende como un proceso de adquisición de patrones formales (como si el niño operara desde el principio con una competencia lingüística adulta) sino de adquisición de fragmentos concretos de lenguaje, del aprendizaje y uso de palabras, frases y expresiones particulares, como entidades lingüísticas concretas utilizadas para referir o predicar cosas sobre fenómenos del mundo real, y a través de los cuales los niños generalizan para elaborar construcciones más abstractas.

Aunque el objetivo de esta investigación tiene un carácter fundamentalmente descriptivo, su planteamiento se encuentra más cercano al enfoque basado en el uso, y algunos de los resultados obtenidos apuntan en dicha línea de trabajo. Esto es, que la frecuencia en el input (no siendo objeto de análisis propiamente dicho) influye en el orden de emergencia de las formas analizadas y que las construcciones complejas se sustentan sobre otras más sencillas y con un carácter más bien conservador en el proceso de las construcciones más complejas o abstractas.

2 LA MORFOLOGÍA Y LA SINTAXIS DEL EUSKERA.

2.1 TIPOLOGÍA Y CARACTERÍSTICAS GENERALES

La lengua vasca o euskera se caracteriza por ser una lengua aglutinante y con orden SOV (Greenberg, 1963; De Rijk, 1969), en la que aparecen distintas características típicas de las lenguas con dicho orden canónico, como el hecho de que tenga posposiciones, y no preposiciones, que en los verbos compuestos el verbo principal vaya antes del auxiliar, que los adverbios aparezcan antes que los adjetivos y los verbos, o que los determinantes vayan detrás del nombre. Por otra parte, también el cómputo estadístico llevado a cabo por De Rijk sobre distintos tipos textuales concluyó la preponderancia de dicho orden SOV sobre todos los demás (De Rijk, 1969), lo que también ha sido corroborado en otros estudios (Aldezabal, Aranzabe, Atutxa, Gojenola y Zabala, 2003, citado por Erdozia, 2006). Las últimas investigaciones realizadas mediante medidas conductuales y electrofisiológicas también evidencian una preferencia (procesamiento más rápido y más sencillo) por el orden SOV (Erdozia, 2006; Erdozia, Laka y Mestres-Missé, 2009).

A pesar de eso, y de que el orden menos marcado sea S-OI-OD-V (Mahlau, 1994), con el verbo en posición final, los constituyentes oracionales se pueden combinar libremente sin que las oraciones generadas sean agramaticales o no naturales. Esto es posible, a diferencia de otras lenguas como el chino, porque no hay una regla sintáctica según la cual sujeto, verbo u objeto deban colocarse en una posición u otra respecto a los demás elementos, lo que lleva a considerar al euskera como un *scrambling language* (Ross, 1970, citado por Brettschneider, 1981, p. 226).

Otra característica del euskera (Brettschneider, 1981) es que es una lengua en la que el foco o elemento inquirido va en posición inmediatamente anterior al verbo (*focus-prominent language*).

Se considera el euskera como una lengua de núcleo final, y, en consecuencia, en los sintagmas, por lo general, el complemento precede al núcleo.

Asimismo, es una lengua con marcación de caso, lo que implica que las marcas de caso expresan las funciones gramaticales de los sintagmas nominales, y el verbo concuerda con el sujeto, el objeto directo y el objeto indirecto (dativo). En los verbos aparecen afijos de dichos casos, lo que permite que los argumentos con los que concuerdan puedan ser omitidos.

Además, el euskera es una lengua ergativa, esto es, mientras que los sintagmas nominales de sujeto de los verbos intransitivos y los de objeto directo de los verbos transitivos son idénticos en la marca de caso (absolutivo), los sintagmas nominales que funcionan como sujeto de los verbos transitivos llevan sufijada la marca *-k* del caso ergativo.

2.2 LA MORFOLOGÍA

2.2.1 La morfología verbal

Desde el punto de vista formal, los verbos en euskera pueden ser sintéticos o analíticos (compuestos, con estructura perifrástica).

Los verbos con estructura perifrástica se componen de un verbo principal, participio, que incorpora sufijado un morfema para marcar el aspecto (y, en parte,

tiempo), y un auxiliar que incorpora las marcas de persona, tiempo (pasado y presente) y modo (1) (2):

- (1) *joan* *naiz*⁴
venir-perf AintrS1s
venido he
“he ido”
- (2) *hartu* *dut*
coger-perf AtrS1sOD3s
cogido he
“he cogido”

El verbo principal está compuesto por la raíz y el morfema aspectual, que va sufijado al lexema y marca el aspecto perfectivo (-*tu*, -*i*, o -*n*), el imperfectivo (-*t(z)en*) y el futuro (-*ko*, -*go*, -*en*) (3) (4) (5).

- (3) *etor(r) + i* *naiz*
verbo principal AintrS1s
[raíz + asp. perf.]
ven + ido he
“he venido”
- (4) *etor + tzen* *naiz*
verbo principal AintrS1s
[raíz + asp. imperf.]
“vengo” (suelo venir)
- (5) *etorri + ko* *naiz*
verbo principal AintrS1s
[raíz + asp. fut.]
“vendré”

Los verbos auxiliares pueden ser intransitivos, *izan* (ser) o transitivos, *edun* (haber), y llevan información sobre el tiempo, el modo y la concordancia hasta con tres argumentos (Sujeto, Objeto Directo y Objeto Indirecto).

Según los argumentos con los que concuerda, el auxiliar puede ser de 4 tipos⁵:

- Intransitivo de concordancia simple: con el Sujeto.
- Intransitivo de doble concordancia: con el Sujeto y el Objeto Indirecto.
- Transitivo de doble concordancia: Sujeto y Objeto Directo.
- Transitivo de triple concordancia: Sujeto, Objeto directo y Objeto Indirecto.

Los auxiliares intransitivos incorporan la marca de concordancia con un argumento, el Sujeto de la oración (tabla 1), o con dos, el Sujeto y el Objeto Indirecto (tabla 2). En presente la marca del sujeto se realiza mediante un prefijo (6) y la marca de dativo con un sufijo (7).

⁴ El formato de las oraciones ejemplo se basa en el utilizado por Ezeizabarrena (Ezeizabarrena, 1996a).

⁵ Tomado de Ezeizabarrena (1996a), a partir de la propuesta de Goenaga (1980).

- (6) *joan* *n-----aiz*
ir-perf Aintr S1s
ido he
“he ido”
- (7) *etorri* *zai-----t*
venir-perf Aintr S3s OI1s
venido me ha
“me ha venido”

Tabla 1. Marcas de sujeto en auxiliares intransitivos en presente y pasado

Persona	presente		pasado		
	morf. S	<i>izan</i>	morf. S	morf. pasado	<i>izan</i>
1s	<i>n-</i>	<i>naiz</i>	<i>n-</i>	<i>-n</i>	<i>nintzen</i>
2s	<i>z-</i>	<i>zara</i>	<i>z-</i>	<i>-n</i>	<i>zinen</i>
3s	<i>d-</i>	<i>da</i>	<i>z-</i>	<i>-n</i>	<i>zen</i>
				<i>-n</i>	
1p	<i>g-</i>	<i>gara</i>	<i>g-</i>	<i>-n</i>	<i>ginen</i>
2p	<i>z-</i> <i>-te</i>	<i>zarete</i>	<i>z-</i> <i>-te</i>	<i>-n</i>	<i>zineten</i>
3p	<i>d-</i>	<i>dira</i>	<i>z-</i>	<i>-n</i>	<i>ziren</i>

Tabla 2. Marcas de dativo en auxiliares intransitivos en presente y pasado (S=3s)

Persona	presente		pasado		
	morf. OI	<i>izan</i>	morf. OI	morf. pasado	<i>izan</i>
1s	<i>-t</i>	<i>zait</i>	<i>-t(a)-</i>	<i>-n</i>	<i>zitzaidan</i>
2s	<i>-zu</i>	<i>zaizu</i>	<i>-zu-</i>	<i>-n</i>	<i>zitzaizun</i>
3s	<i>-o</i>	<i>zaio</i>	<i>-o-</i>	<i>-n</i>	<i>zitzaion</i>
				<i>-n</i>	
1p	<i>-gu</i>	<i>zaigu</i>	<i>-gu-</i>	<i>-n</i>	<i>zitzaigun</i>
2p	<i>-zue</i>	<i>zaizue</i>	<i>-zue-</i>	<i>-n</i>	<i>zitzaizuen</i>
3p	<i>-e</i>	<i>zaie</i>	<i>-e-</i>	<i>-n</i>	<i>zitzaien</i>

Los auxiliares transitivos, por su parte, incorporan la marca de concordancia doble (tablas 3 y 4), con el Sujeto y el Objeto Directo (8) (9), o de concordancia triple (tabla 5 y 6), con el Sujeto, el Objeto Directo y el Objeto Indirecto (10) (11).

- (8) *saldu* *d-----ø-----u-----t*
vender-perf Atr. presente OD3s S1s
vendido lo he
“lo he vendido”
- (9) *saldu* *d-----it-----u-----t*
vender-perf Atr. presente OD3p S1s
vendido los he
“los he vendido”

Tabla 3. Marcas de sujeto y objeto directo en auxiliares transitivos en presente

Persona	presente			presente		
	morf. OD=3s	morf. S	<i>edun</i>	morf. OD=3p	morf. S	<i>edun</i>
1s	∅	- <i>t</i>	<i>dut</i>	- <i>it-</i>	- <i>t</i>	<i>ditut</i>
2s	∅	- <i>zu</i>	<i>duzu</i>	- <i>it-</i>	- <i>zu</i>	<i>dituzu</i>
3s	∅	--	<i>du</i>	- <i>it-</i>	--	<i>ditu</i>
1p	∅	- <i>gu</i>	<i>dugu</i>	- <i>it-</i>	- <i>gu</i>	<i>ditugu</i>
2p	∅	- <i>zue</i>	<i>duzue</i>	- <i>it-</i>	- <i>zue</i>	<i>dituzue</i>
3p	∅	-(<i>t</i>) <i>e</i>	<i>dute</i>	- <i>it-</i>	-(<i>t</i>) <i>e</i>	<i>dituzte</i>

Tabla 4. Marcas de sujeto y objeto directo en auxiliares transitivos en pasado

Persona	pasado				pasado			
	morf. S	morf. OD=3s	morf. pasado	<i>edun</i>	morf. S	morf. OD=3p	morf. pasado	<i>edun</i>
1s	<i>n-</i>	\emptyset	<i>-en</i>	<i>nuen</i>	<i>n-</i>	<i>-it-</i>	<i>-en</i>	<i>nituen</i>
2s	<i>zen-</i>	\emptyset	<i>-en</i>	<i>zenuen</i>	<i>zen-</i>	<i>-it-</i>	<i>-en</i>	<i>zenituen</i>
3s	<i>z-</i>	\emptyset	<i>-en</i>	<i>zuen</i>	<i>z-</i>	<i>-it-</i>	<i>-en</i>	<i>zituen</i>
			<i>-en</i>			<i>-it-</i>	<i>-en</i>	
1p	<i>gen-</i>	\emptyset	<i>-en</i>	<i>genuen</i>	<i>g-</i>	<i>-it-</i>	<i>-en</i>	<i>genituen</i>
2p	<i>zen-(te)</i>	\emptyset	<i>-en</i>	<i>zenuten</i>	<i>zen-(zte)</i>	<i>-it-</i>	<i>-en</i>	<i>zenituzten</i>
3p	<i>z-(te)</i>	\emptyset	<i>-en</i>	<i>zuten</i>	<i>z-(zte)</i>	<i>-it-</i>	<i>-en</i>	<i>zituzten</i>

- (10) *saldu* *di-----o-----t*
 vender-perf Atr.presente OD=3s OI=3s S=1s
 vendido se lo he
 “se lo he vendido”
- (11) *saldu* *di-----zki-----o-----t*
 vender-perf Atr.presente OD=3p OI=3s S=1s
 vendido se los he
 “se los he vendido”

Tabla 5. Estructura morfológica del auxiliar transitivo de triple concordancia en presente

Persona	presente				presente			
	tiempo/modo	morf. OD=3s	morf. OI	morf. S	tiempo/modo	morf. OD=3p	morf. OI	morf. S
1s	<i>d(i)-</i>	∅	<i>-t(da-)</i>	<i>t</i>	<i>di</i>	<i>-zki-</i>	<i>-t(da-)</i>	<i>t</i>
2s	<i>d(i)-</i>	∅	<i>-zu(-)</i>	<i>zu</i>	<i>di</i>	<i>-zki-</i>	<i>-zu(-)</i>	<i>zu</i>
3s	<i>d(i)-</i>	∅	<i>-o(-)</i>	<i>--</i>	<i>di</i>	<i>-zki-</i>	<i>-o(-)</i>	<i>--</i>
1p	<i>d(i)-</i>	∅	<i>-gu(-)</i>	<i>gu</i>	<i>di</i>	<i>-zki-</i>	<i>-gu(-)</i>	<i>gu</i>
2p	<i>d(i)-</i>	∅	<i>-zue(-)</i>	<i>zue</i>	<i>di</i>	<i>-zki-</i>	<i>-zue(-)</i>	<i>zue</i>
3p	<i>d(i)-</i>	∅	<i>-e(-)</i>	<i>te</i>	<i>di</i>	<i>-zki-</i>	<i>-e(-)</i>	<i>te</i>

Tabla 6. Estructura morfológica del auxiliar transitivo de triple concordancia en pasado

Persona	pasado				pasado			
	morf. S	morf. OD=3s	morf. OI	tiempo	morf. S	morf. OD=3p	morf. OI	tiempo
1s	<i>n(i)-</i>	∅	<i>-da-</i>	<i>-n</i>	<i>ni</i>	<i>-zki-</i>	<i>-da-</i>	<i>-n</i>
2s	<i>zen(i)-</i> ⁶	∅	<i>-zu-</i>	<i>-n</i>	<i>zeni-</i>	<i>-zki-</i>	<i>-zu-</i>	<i>-n</i>
3s	<i>z(i)-</i>	∅	<i>-o-</i>	<i>-n</i>	<i>zi-</i>	<i>-zki-</i>	<i>-o-</i>	<i>-n</i>
1p	<i>gen(i)-</i>	∅	<i>-gu-</i>	<i>-n</i>	<i>geni-</i>	<i>-zki-</i>	<i>-gu-</i>	<i>-n</i>
2p	<i>zen(i)-</i>	∅	<i>-zue(te)-</i>	<i>-n</i>	<i>zeni</i>	<i>-zki-</i>	<i>-zue(te)-</i>	<i>-n</i>
3p	<i>z(i)-</i>	∅	<i>-e(te)-</i>	<i>-n</i>	<i>zi</i>	<i>-zki-</i>	<i>-e(te)-</i>	<i>-n</i>

⁶ En realidad este morfema incluye morfema de persona (*z-*) y de tiempo (*-en*), pero para simplificar la exposición se opta por presentarlos agrupados. Algo similar ocurre con (*-i-*), que en realidad no marca la persona.

Por su parte, los verbos sintéticos incorporan marcas de persona, tiempo y modo. No llevan marcas de aspecto, ya que siempre expresan aspecto imperfectivo, ya sea en presente o en pasado imperfecto. Además de los propios auxiliares intransitivos (*izan/ser*) y transitivos (*edun/tener*), que también se utilizan como verbos sintéticos, existen otros verbos, intransitivos como *etorri* (venir), *joan* (ir), *ibili* (andar) o *egon* (estar), o transitivos como *eduki* (tener), *jakin* (saber), *ekarri* (traer) o *eraman* (llevar), muy comunes en el habla adulta.

Los verbos sintéticos pueden marcar los 3 argumentos de la oración⁷, tanto el sujeto (12) como el sujeto y objeto indirecto (13) con verbos intransitivos, o el sujeto y objeto directo (14) o la triple concordancia con verbos transitivos (15).

- (12) (a) **n-----ator**
presente S=1s raíz
“vengo (ahora)”
- (b) **nen-----tor(r)-----en**
pasado S=1s raíz pasado
“(él) venía (en aquel momento)”
- (13) (a) **da-----tor-----ki⁸-----gu**
presente S=3s raíz OI=1p
“nos viene (ahora)”
- (b) **ze-----tor-----ki-----da-----n**
pasado S=3s raíz OI=1s pasado
“me venía (en aquel momento)”
- (14) (a) **da-----kar-----ø-----zu**
presente S=3s raíz OD=3s S=2s
“lo traes (ahora)”
- (b) **z-----ekar(r)-----ø-----en**
pasado S=3s raíz OD=3s pasado
“(él) lo traía (en aquel momento)”
- (c) **z-----ekar-----tza-----n**
pasado S=3s raíz OD=3p pasado
“(él) los traía (en aquel momento)”
- (15) (a) **da-----kar-----ø-----ki-----gu-----te**
presente S=3p raíz OD=3s OI=1p S=3p
“nos lo traen (ahora)”
- (b) **z-----ekar-----ø-----ki-----gu-----te-----n**
pasado S=3p raíz OD=3s OI=1p S=3p pasado
“nos lo traían (en aquel momento)”
- (c) **z-----ekar-----z-----ki-----gu-----te-----n**
pasado S=3p raíz OD=3p OI=1p S=3p pasado
“nos los traían (en aquel momento)”

⁷ La única excepción la constituyen los verbos *eduki* (tener) y *jakin* (saber).

⁸ En la realización de la concordancia de dativo en los verbos sintéticos el verbo lleva el morfema *-ki* antes del morfema de concordancia OI.

(16) *egin* *l-----ø-----eza-----ke*
 infinitivo hipotético S=3s OD=3s raíz potencial
 hacer (lo) podría
 “podría hacerlo”

El sintagma nominal en euskera expresa las funciones gramaticales y de espacio y tiempo mediante un conjunto de marcas que se sufijan al nombre, pronombre o adjetivo, denominado declinación o paradigma de las marcas de caso (Euskaltzaindia, 1985). Las marcas de caso se incorporan o sufijan al sintagma nominal completo y no a todos sus componentes, y es el elemento que cierra el sintagma nominal el que las incorpora en su desinencia.

(17) (a) *⁹ *etxe-a-n gorri-a-n dago*
 casa-la-ines roja-la-ines está
 “está en la casa en la roja”

La primera oración, (17a), es incorrecta ya que todos las partes del sintagma nominal llevan la marca de caso (inesivo, en este caso) *-n*.

(18) *gizon*-----*ari*
raíz desinencia
 “al hombre“

Los casos de la declinación se diferencian, además, según mantengan concordancia con el verbo (casos gramaticales) o no, y, a su vez, entre estos últimos se diferencian los casos de lugar-tiempo y el resto de casos (Euskaltzaindia, 1985), aunque en gramáticas posteriores la clasificación de los casos se realiza según se asignen al sintagma nominal (los casos gramaticales, incluido el partitivo), al sintagma adjetivo (genitivo de lugar y de posesión) o al sintagma adverbial (resto de casos y posposiciones) (Euskaltzaindia, 1993, 2002).

⁹ El asterisco (*) indica producción agramatical.

Tabla 7. Paradigma declinativo de la palabra etxe (casa)

Caso	Marca	Paradigmas			
		indefinido		definido	
		singular		plural	
Gramaticales				general	de proximidad
absolutivo	-ø	etxe	etxea	etxeak	etxeok
ergativo	-k	etxek	etxeak	etxeek	etxeok
dativo	-i	etxeri	etxeari	etxeei	etxeoi
partitivo	-ik	etxerik			
Resto de casos					
inesivo	-n	etxetan	etxean	etxeetan	etxeotan
genitivo de lugar	-ko	etxetako	etxeko	etxeetako	etxeotako
adlativo	-ra; -(en)gana	etxetara	etxera	etxeetara	etxeotara
adlativo dirección	-rantz	etxetarantz	etxerantz	etxeetarantz	etxeotarantz
adlativo final	-raino	etxetaraino	etxeraino	etxeetaraino	etxeotaraino
ablativo	-tik; -(en)gandik	etxetatik	etxetik	etxeetatik	etxeotatik
genitivo	-en	etxeren	etxearen	etxeen	etxeon
sociativo	-ekin	etxerekin	etxearekin	etxeekin	etxeokin
instrumental	-z; -taz	etxez	etxeaz	etxeez	etxeoz
motivativo	-gatik	etxerengatik	etxea(ren)gatik	etxe(en)gatik	etxeongatik
destinativo	-entzat	etxerentzat	etxearentzat	etxeentzat	etxeontzat
prolativo	-tzat	etxetzat			

2.2.2.1 Casos gramaticales

Los casos gramaticales se caracterizan por la concordancia que presentan con el verbo. Existen 3 casos, el absoluto (y su equivalente indefinido o indeterminado, el partitivo, marcado con el morfema *-ik*), el ergativo y el dativo.

El caso absoluto, no tiene realización morfológica, esto es, el sintagma no incorpora marca morfológica específica alguna. El caso absoluto tiene dos funciones fundamentales: sujeto en oraciones con verbos intransitivos y objeto en oraciones con verbos transitivos (19).

- (19) (a) *txakur(r)-a-ø¹⁰* joan da
 perro-el-abs ir-perf AintrS3s
 “el perro se ha ido”

- (b) *zaldi-a-k txakur(r)-a-ø izutu du*
 caballo-el-erg perro-el-abs asustar-perf AtrS3sOD3s
 “el caballo ha asustado al perro”

Además puede cumplir la función de predicado en oraciones con verbo copulativo.

El caso ergativo (*-k*), cuyas marcas, según el subsistema, son *-(e)k* (para el indefinido), *-ak* para el definido singular, *-ek* para el definido plural y *-ok* para el plural de proximidad, cumple la función de sujeto en oraciones con verbo transitivo, como se ve en (19b).

El dativo (*-i*), por su parte, se realiza mediante la marca morfológica *-(a)ri* para el singular, *-ei* para el plural y *-(r)i* para la forma indefinida. Su función es la de objeto indirecto (20).

¹⁰ En adelante, en este trabajo se omitirá la abreviatura “abs” para indicar el caso absoluto.

- (20) *ume-ari eman diot*
niño-el-dat dar-perf AtrS1sOI3sOD3s
“se lo he dado al niño”

2.2.2.2 Casos correspondientes al sintagma adjetivo

Las marcas de caso *-n* y *-ko*, que corresponden a los casos genitivo de posesión y genitivo de lugar, se utilizan para unir dos nombres, uno de los cuales es el núcleo del sintagma nominal. Las marcas se sufijan a los nombres (o pronombres) que realizan la función de complemento adnominal (*izenlaguna*) y que se sitúan, generalmente, a la izquierda del núcleo nominal.

La marca del genitivo de posesión (*-en*) se sufija a un nombre que se convierte en su complemento y cuya función es la de proporcionar una cierta concreción sobre el nombre-núcleo del sintagma al que va unido, ya sea posesión, ya sea para mencionar el agente de una acción, el objeto de la acción, etc.

La marca del genitivo locativo (*-ko*) puede tomar como base el inesivo, y en ese caso se puede marcar el lugar, la acción y el tiempo (en respuesta a las preguntas *nongo* “de dónde”, *zertako* “de qué” y *noizko* “de cuándo”). También puede tomar como base el adlativo, en cuyo caso responde a las preguntas *norako* “para dónde” y *zertarako* “para qué”.

2.2.2.3 Casos correspondientes al sintagma adverbial

Se incluyen aquí por una parte los casos que expresan lugar-tiempo: ablativo (en respuesta a la pregunta *nondik* “de dónde”), adlativo (en respuesta a la pregunta *nora* “a dónde”), inesivo (en respuesta a la pregunta *non* “dónde”), etc., y se diferencian según se sufijan a palabras o sintagmas nominales animados o inanimados. Por otra se incluyen los demás casos cuya clasificación resulta algo más difusa, tales como el caso sociativo, motivativo, instrumental, etc.

2.3 LA SINTAXIS

2.3.1 Sintaxis de la oración compuesta

Las oraciones compuestas, además del recurso a la yuxtaposición de dos oraciones simples, se realizan en euskera mediante coordinación (*juntadura*), si las oraciones que se unen son semejantes o equivalentes en cuanto al nivel jerárquico y se realizan mediante conjunciones coordinantes (*juntagailuak*), o mediante subordinación (*menderakuntza*) si una depende, desde el punto de vista de la estructura gramatical, de la otra, y se realizan mediante partículas o marcas de subordinación (*menderagailuak*).

Euskaltzaindia señala 3 características morfosintácticas de la subordinación en relación a la coordinación (Euskaltzaindia, 1994):

- Los verbos alocutivos: las oraciones subordinadas no admiten verbos alocutivos. La excepción la encontramos en aquellas subordinadas que se realizan con *-(e)ta* enclítico, en cuyo caso sí se admite la utilización de formas verbales alocutivas (p.7).
- La secuencia de los constituyentes: las oraciones subordinadas admiten el movimiento dentro de la frase sin que haya alteración del

significado, mientras que el cambio de posición de las frases en la coordinación acarrea cambios en el significado¹¹.

- c) Las marcas en la flexión verbal: los verbos flexionados de las oraciones subordinadas llevan afijadas distintas marcas, ya sean prefijos (*bait-*, *ba-*) o sufijos (*-(e)n*, *-(e)la*, *-(e)lako*, etc.) (21a). Asimismo, en determinadas oraciones subordinadas el verbo suele ser no conjugado¹², y ésta es otra señal de la existencia de subordinación (21b).

- (21) (a) [*kotxea matxuratu dela*] *esan* *diogu*¹³
coche-el averiar-perf AintrS3s-**comp** decir-perf AtrS1pOI3sOD3s
“le hemos dicho que el coche se ha averiado”
- (b) [*zintzo ibiltzeko*] *esan* *diogu*
formal andar-de-compl decir-perf AtrS1pOI3sOD3s
“le hemos dicho [de andar formal] (que ande formal)”

2.3.1.1 Oraciones coordinadas

En las oraciones coordinadas las conjunciones se colocan entre los elementos que se coordinan. Aun cuando las conjunciones pueden coordinar constituyentes como sintagmas nominales, adverbios, etc., nos referiremos en este caso sólo a la coordinación de oraciones.

Las oraciones coordinadas pueden ser copulativas (fundamentalmente mediante la conjunción *eta* “y”), adversativas (la conjunción más frecuente es *baina* “pero”) y disyuntivas (generalmente con *edo* “o”), que incluyen como un subtipo a las oraciones distributivas (Euskaltzaindia, 1994).

2.3.1.2 Oraciones subordinadas¹⁴

Desde el punto de vista formal, las oraciones subordinadas se clasifican en una primera instancia según se presente el verbo de la oración subordinada en forma conjugada (en la forma verbal aparecen los morfemas de persona de modo explícito) o no conjugada, como en (22). Siguiendo la propuesta de Euskaltzaindia, se distinguen 10 tipos de oraciones subordinadas:

- a) Oraciones completivas: estas oraciones están compuestas por tres elementos constituyentes, el elemento que rige la complementación (*elementu gobernatzailea*), y que puede ser un verbo o un predicado entero, o un sintagma nominal; la oración subordinada, que mantiene una relación de complementación respecto el elemento de la oración principal que rige dicha complementación y que puede ser conjugada (\pm subjuntivo) y no conjugada; y la marca de subordinación o complementador (*menderagailua*), que se sufixa al verbo conjugado (habitualmente los complementadores son *-(e)la* y *-(e)n*).

¹¹ Aunque esto no siempre ocurre (Rotaetxe, 2004).

¹² Formas verbales no personales. A lo largo de este trabajo se utilizarán indistintamente los términos finito y conjugado, y no finito y no conjugado, y ésto tanto para referirse a verbos como a oraciones.

¹³ Entre corchetes la oración subordinada.

¹⁴ Dado que el objetivo de este apartado es proporcionar una visión general de las oraciones subordinadas en euskera, no se detallan todos los modos de realización de cada tipo, sino únicamente los más habituales y representativos del lenguaje adulto.

De esta forma, resultan los siguientes tipos de oraciones completivas:

- Declarativas conjugadas (se corresponden con las de objeto directo en castellano). Están regidas por verbos del tipo *esan* (decir), *uste izan* (creer), *erabaki* (decidir), etc., y el sufijo subordinante es *-(e)la*, *-(e)nik* o el prefijo *bait-* (22).

(22) [jostailua apurtu *de**la***] esan *dute*¹⁵
[juguete-el romper-perf AintrS3s-**comp**] decir-perf AtrS3pOD3s
“han dicho que se ha roto el juguete”

- Interrogativas indirectas: se realizan en todos los casos con el sufijo subordinante *-(e)n* y, en unos casos, acompañadas de la partícula *ea* para introducir la subordinada (interrogativas indirectas generales u *orokorrak*) o, en otros, introducidas por un pronombre o adverbio interrogativo (interrogativas parciales *zatizkoak*) (23).

(23) *ez dakit* [sagarra jango *dud**an***]
no sé manzana-la comer-fut AtrS1sOD3s-**comp**
“no sé si comeré la manzana”

ez dakit [sagarra ***nola*** *zatituko* *dud**an***]
no sé manzana-la **cómo** partir-fut AtrS1sOD3s-**comp**
“no sé cómo partiré la manzana”

Otras variantes de este tipo de completivas son las oraciones exclamativas y las que llevan la partícula introductoria *ea*, que se realizan con el sufijo subordinante *-(e)n* y sin verbo completivo, además de las realizadas con pronombre o adverbio interrogativo y verbo subordinado no conjugado.

- De subjuntivo: se usa el sufijo subordinante *-(e)n* o *-(e)la* cuando se expresa petición o mandato) y el verbo conjugado de la subordinada en subjuntivo (24a). Estas oraciones en muchas ocasiones se realizan con el verbo subordinado no conjugado (sufijo *-t(z)eko*) (24b).

(24) (a) *euri egin ez dez**ala** eskatu dut*
llover-inf no AtrS3sOD3s-comp pedir-perf AtrS1sOD3s
“he pedido que no llueva”

(b) *etortz**eko** esan diot*
venir-de-compl decir AtrS1sOI3sOD3s
“le he dicho (de venir) que venga”

- Declarativas (de objeto directo) con el verbo subordinado no conjugado (*-t(z)eko*, *-t(z)en* o *-t(z)ea*) (24b) (25a) (25b).

(25) (a) *hori ikasten askotan saiatu naiz*
éso estudiar muchas veces intentar-perf AintS1s
“he intentado muchas veces estudiar eso”

¹⁵ Mediante el subrayado se indica el elemento que rige la subordinada (en este caso un verbo), entre corchetes la oración subordinada, y en negrita se señala la partícula subordinante sufijada al verbo finito.

(b) *Mikelek* *ogia* *erosteá* *espero* *dut*
Mikel-erg pan-el comprar esperar-imperf AttrS1sOD3s
“espero que Mikel compre el pan”

- b) Oraciones de relativo: se caracterizan por ser prenominales, esto es, la subordinada se coloca a la izquierda del núcleo del sintagma nominal del que es complemento adnominal con función adjetiva, formando un constituyente de la cláusula principal. La oración relativa, en las oraciones conjugadas, va unida al núcleo mediante el sufijo subordinante *-(e)n* afijado al auxiliar del verbo, que va en posición final. En la subordinada el correferente de dicho núcleo, o sintagma nominal relativizado, se encuentra elíptico (*isildua*). La estructura típica de una oración de relativo conjugada se puede observar en (26).

(26) [hondartzan ø egin duda-**n**] gaztelua
 |__SN relativizado_|
 |_____Relativa_____| |_Núcleo_|
 |_____Sintagma nominal_____|
 [playa-la-ines hacer-perf AtrS1sOD3s-**comp**] castillo-el

txakurrak suntsitu du
 |_____Principal_____|
 perro-el-erg destrozar-perf AtrS3sOD3s

“el castillo que he hecho en la playa lo ha destrozado el perro”

Otras estrategias de relativización en euskera, tal y como propone De Rijk, son las siguientes¹⁶:

- Relativas conjugadas preclíticas: el núcleo es un artículo con función pronominal (27).

(27) [*hondartzan* \emptyset *egin* *duda-n*] -----*a*
 |__SN relativizado__|
 |____Relativa_____| |__Art.-Núcleo__|
 |____Sinagma nominal_____|
 [*playa-la-ines* *hacer-perf* AtrS1sOD3s-**comp**] el-clit

txakurrak *suntsitu* *du*
 |____Principal_____|
perro-el-erg *destrózar-perf* AtrS3sOD3s

“el que he hecho en la playa lo ha destrozado el perro”

- Relativas preclíticas como aposición: generalmente son restrictivas y la oración de relativo preclítica sigue a un sintagma nominal antecedente con el que mantiene concordancia de caso (28).

(28) *txakurrak suntsitu du gaztelua,*
 |_____Principal_____|
 el perro-erg destruir-perf AtrS3sOD3s castillo-el

¹⁶ Se detallan sólo las más importantes.

- Relativas no conjugadas: se realizan con participio (29).

“el dibujo (que ha) hecho por Mikel ha ganado el premio”

- Causales plenas conjugadas: mediante el sufijo *-(e)lako* (30) o el prefijo *bait-* (31).

(31) *azterketak gainditzen ditu*
exámenes-los aprobar-imperf AtrS3sOD3p
[asko ikasten **baitu**]
mucho estudiar-imperf **caus**-AtrS3sOD3s
“aprueba los exámenes porque estudia mucho”

- Causales explicativas conjugadas: se realizan mediante el prefijo *bait-* (32a), *-(e)ta* enclítico (32b), *zeren...* (*bait-/en*) (32c), etc.

¹⁷ Además de los dos tipos de oraciones causales finitas que se exponen, hay un tercer tipo, las explicativas hipotéticas (Euskaltzaindia, 2005), cuya realización se lleva a cabo de la misma forma que las explicativas.

- (c) *aulkia hartu, [zeren saioa luzea izango den]*
silla-la coger-imp (por) **que** sesión-la larga ser-fut AintrS3s-**comp**
“coge la silla, (por)que la sesión será larga”

- Causales no conjugadas: se realizan mediante el sufijo *-(z)earren* (33a) y *-(z)eagatik* (33b).

- (33) (a) *zuri mesedea egitearren etorri naiz*
tú-dat favor-el hacer-caus venir-perf AintS1s
“he venido por hacerte un favor”
- (b) *azkarregi egiteagatik huts egiten du hainbestetan*
demasiado rápido hacer-caus fallar-imperf AtrS3sOD3s tanto
“falla tanto por hacerlo demasiado rápido”

- d) Oraciones finales: se realizan en respuesta a las preguntas *zertara* (a qué) y *zertarako* (para qué). Las formas mayoritarias, según sean conjugadas o no, son mediante la marca del subjuntivo *-(e)n* (34), en el primer caso, y mediante la nominalización verbal *-(t(z)era* (35) o *-(t(z)eko* (36). En general, si el sujeto de la principal y la subordinada comparten el mismo referente la subordinada suele ser no conjugada.

- (34) *sarrerak eman dizkiet [zinemarara joan daitezen]*
entradas-las dar-perf AtrS1sOI3pOD3p cine-el-adl ir-inf AintrsubjS3p
“les he dado las entradas para que vayan al cine”

- (35) *sukaldera joan da [ura edatera]*
cocina-la-adl ir-perf AintrS3s agua-el beber-**finadl**¹⁸
“ha ido a la cocina a beber agua”

- (36) *edalontzia hartu du [ura edateko]*
vaso-el coger-perf AtrS3s agua-el beber-**fin**
“ha cogido el vaso para beber agua”

- e) De modo: el uso más habitual de las oraciones de modo es mediante verbo no conjugado, en participio (*-ta* o *-rik*) (37). Cuando se llevan a cabo con verbos conjugados, el recurso más habitual es la utilización del sufijo *-(e)la* o *-(e)larik* (38).

- (37) *[poltsa hartuta] autobusera igo zen*
bolsa-la coger-part autobús-el-adl subir-perf AintrS3s
“subió al autobús con la bolsa cogida”

- (38) *mingaina kanpoan zuela iritsi zen helmugara*
lengua-la fuera AtrS3sOD3s-**comp** llegar-perf AintrS3s meta-la-adl
“llegó a la meta (teniendo/con) la lengua fuera”

Además, las oraciones de modo pueden construirse mediante una oración de relativo con un nombre (*-(e)n moduan*) o un adverbio (*-(e)n bezala*) como núcleo.

¹⁸ Se utiliza “finadl” para designar al verbo nominalizado que responde a la pregunta “a qué”, mientras que “fin” se utiliza para designar al verbo nominalizado que responde a la pregunta “para qué”.

- f) Oraciones temporales: la expresión de las relaciones temporales adopta diversas estrategias según si se trata de expresar simultaneidad, diferencia temporal o duración. La simultaneidad se realiza habitualmente mediante el sufijo complementador *-(e)nean* (39) o *-(e)la(rik)*, cuando se trata de oraciones conjugadas y mediante la nominalización *-t(z)ean* en oraciones no conjugadas. La diferencia temporal para expresar anterioridad se lleva a cabo generalmente mediante oraciones no conjugadas con el verbo en participio¹⁹ + *baino lehen* (antes que) (40), algo similar a lo que ocurre para expresar posterioridad, mediante participio + *eta gero/ondoren* (41), entre otras formas. Para la expresión de la duración, es más frecuente mediante *bitartean/artean*, etc., como palabras sueltas, o bien en oraciones conjugadas junto con el sufijo subordinante *-(e)n* (42).

(39) [*ibiltzen denean*] *ahoa mugitzen du*
andar-imperf AintrS3s-temp²⁰ boca-la mover-imperf AtrS3sOD3s
“cuando anda mueve la boca”

(40) [*oheratu baino lehen*] *beti otoitz egiten du*
acostar-part **que antes** siempre rezar-imperf AtrS3sOD3s
“siempre reza antes de acostarse”

(41) [*jeiki eta gero*] *gosaltzen du*
levantar-part **y después** desayunar-imperf AtrS3sOD3s
“después de levantarse desayuna”

(42) [*zuk irakurtzen duzun bitartean*]
tú-erg leer-imperf AtrS2sOD3s-comp **mientras**
nik telebista ikusiko dut
yo-erg televisión-la ver-fut AtrS1sOD3s
“mientras tú lees yo veré la televisión”

- g) Oraciones comparativas: se diferencian, por una parte, las oraciones comparativas que expresan igualdad (de grado, cantidad y modo) y, por otra, las que expresan desigualdad (de grado, cantidad y modo). El modelo habitual de realización de este tipo de oraciones tiene la siguiente estructura (Euskaltzaindia, 1999):

[oración + morfema de comparación]+[adjetivo/SN/complemento del verbo]

Los morfemas comparativos varían según el tipo de comparación:

Igualdad de grado: *bezain* (tan)
Igualdad de cantidad: *adina* (tan)
Igualdad de modo: *bezala* (como)
Desigualdad de grado: *baino -ago* (más... que)
Desigualdad de cantidad: *baino gehiago/gutxiago*
(más/menos... que)

Por ejemplo, la oración (43) expresa una desigualdad de grado.

¹⁹ En euskera, en este caso, el participio equivale al infinitivo en castellano o en francés.

²⁰ Se ha optado por designar el complementador *-(e)nean* no mediante “comp” sino mediante “temp” para resaltar el tipo de subordinación que expresa (temporal, en este caso).

- (43) [Mikel (den) **baino**] *altuagoa zara zu*
 Mikel (es) **que** **más** alto eres tú
 “tú eres más alto que Mikel”

h) Oraciones condicionales: las oraciones conjugadas se realizan mediante el prefijo *ba-* (44), como afijo subordinante, pudiendo ir acompañada de la partícula *baldin*, que anticipa al prefijo. Los distintos tipos de condicionales conjugadas, según aspecto perfectivo o imperfectivo y reales o irreales, se diferencian en la forma verbal empleada. Así, las condicionales reales se realizan mediante formas verbales de presente y pasado, y las irreales mediante formas verbales de condicional hipotético.

- (44) *gaixorik banengo, lanera ez nintzateke joango*
 enfermo **cond**-AintrcondS1s, trabajo-el-adl no AintrcondS1s ir-fut
 “si estuviera enfermo, no iría al trabajo”

Las oraciones no conjugadas se realizan añadiendo al participio verbal la marca de caso instrumental *-z* + *gero* (45a) o mediante el sufijo *-t(z)ekotan* (45b).

- (45) (a) *ur zikina edanez gero gaisotuko zara*
 agua sucia-el beber-cond enfermar-fut AintS3s
 “si bebes agua sucia te vas a poner enfermo”
- (b) *tortila nik egitekotan kipula botako diot*
 tortilla-la yo-erg de hacer cebolla-la echar-fut AtrS1sOD3s
 “en el caso de hacer (si hago) yo la tortilla le echaré cebolla”
- i) Otros tipos de subordinadas: las oraciones concesivas y consecutivas, tienen una menor relevancia para el análisis objeto de este trabajo.

3 ESTUDIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN NIÑOS VASCOHABLANTES

3.1 BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

Los primeros trabajos parten de dos proyectos conjuntos llevados a cabo por el equipo de investigación HEGEHJ²¹ de la UPV-EHU (HEGEHJ, 1991) y la Universidad de Hamburgo, y (BUSDE, 1994), dirigidos por Itziar Idiazabal y Axel Mahlau, respectivamente.

En estos proyectos se analizó, mediante metodología observacional, la evolución lingüística de cuatro niños, tres bilingües y uno monolingüe, con el objetivo de “documentar y describir el proceso de adquisición del lenguaje” (Meisel, 1994b). Los estudios derivados de estos proyectos partieron de la Teoría de los Principios y Parámetros y abarcaron la gran mayoría de los aspectos básicos del desarrollo gramatical.

En un Seminario realizado en los Cursos de Verano organizados por la Universidad del País Vasco en 1991 en Donostia se presentan los primeros resultados sobre la adquisición de la determinación del sintagma nominal (Idiazabal, 1991a), la negación (Ezeizabarrena, 1991) y la adquisición de la morfología verbal (Almgren y Barreña, 1991).

Tras estos trabajos preliminares ven la luz dos publicaciones de gran importancia por el número de aspectos analizados. La primera de ellas viene a ser la presentación del proyecto, y en ella se incluyen análisis sobre la cohesión en el lenguaje infantil (Idiazabal, 1994), el orden de las palabras y la estructura de la oración (Mahlau, 1994), el caso (Larrañaga, 1994), la negación (Meisel, 1994a), la concordancia verbal (Ezeizabarrena, 1994b) y la adquisición de la categoría funcional COMP (Barreña, 1994d). Un año antes Barreña presenta la tesis doctoral sobre la adquisición de las categorías funcionales INFL y COMP (Barreña, 1993) y, como consecuencia de ello, aparece la segunda publicación importante hasta el momento, un análisis de la adquisición de distintos aspectos del desarrollo morfosintáctico (Barreña, 1995).

A estas dos publicaciones le siguen distintos trabajos, en forma de tesis, artículos, capítulos de libros, ponencias, etc., que tienen como objeto de análisis la adquisición de la morfología y la sintaxis infantil, y siempre basándose en los datos de los proyectos iniciales ya mencionados. La mayor parte de esos trabajos defienden la diferenciación gramatical precoz entre las lenguas en los niños bilingües.

En 1997 el proyecto “*Bilingualism and acquisition of the language: Contact and differentiation of linguistic codes*” aporta un nuevo corpus de dos niños monolingües vascos de Goizueta sobre el que realiza un análisis del proceso de adquisición del sintagma nominal y de la declinación (Zubiri, 1997).

En la misma época en la que surge el proyecto HEGEHJ, se iniciaron en Álava y Navarra otros dos proyectos. En el primero seis niños, un bilingüe euskera-castellano y 5 monolingües vascos fueron observados desde los 11 hasta los 30 meses por el grupo E.H.I.T.G.E.L.E., constituido por un grupo de profesores de la

²¹ Haur Euskaldun Gaztelaniadun Elebidunen Hizkuntza Jabekuntza (Adquisición de lenguaje por niños bilingües vasco-castellanos).

Escuela Universitaria de Profesorado de Vitoria-Gasteiz, de la UPV-EHU, aunque menos fructífero en cuanto a material publicado (Garay, Garaigordobil y Garmendia, 1994). El otro proyecto surge en Navarra en 1991, bajo la dirección de M^a José del Río, de la Universitat Autònoma de Barcelona. Se trata de un estudio longitudinal-secuencial del lenguaje de 8 niños, todos ellos monolingües vascohablantes de Leizta y Goizueta, con edades comprendidas entre los 30 y los 64 meses. Una comunicación sobre aspectos metodológicos y resultados preliminares de este trabajo se presenta en el IX Congreso Nacional de la AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada), celebrado en 1991, bajo el título Bilingüismo y Adquisición de lenguas. Sin embargo, el proyecto se detiene y la única publicación surgida de este proyecto se centra en el desarrollo fonológico (Soto y Zuñiga, 2001).

El último proyecto más reseñable sobre la adquisición del lenguaje se refiere a la adaptación al euskera del Inventario MacArthur-Bates del Desarrollo Comunicativo (Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda), que abarca aspectos del desarrollo léxico y gramatical de los 8 a los 30 meses, tanto comprensivos como productivos (Barreña et al., 2008).

En la primera década del siglo XXI, junto a trabajos y análisis basados en algunos de los proyectos ya mencionados, han aparecido otros estudios que han adoptado el método experimental (Huarte, 2007) y nuevas tecnologías como la magnetoencefalografía (MEG), registros de actividad eléctrica cerebral (EEG/ERP), imágenes de resonancia magnética funcional (fMRI), etc., para el análisis de los procesos referidos no sólo a la adquisición y producción del lenguaje sino también al procesamiento y la comprensión, en la órbita de la psicología del lenguaje.

En la actualidad fundamentalmente dos grupos de investigación desarrollan la gran mayoría de estudios sobre la adquisición del lenguaje en niños monolingües y bilingües vascohablantes.

Uno es ELEBILAB, grupo en el que colaboran investigadores de la UPV-EHU, Mondragon Unibertsitatea y la Universidad de Salamanca. Su objeto de estudio es el lenguaje y el bilingüismo, con especial interés en los procesos de adquisición y de enseñanza-aprendizaje.

Otro es el Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL), un centro de investigación dotado de recursos tecnológicos avanzados, y cuyo objetivo específico es desentrañar los mecanismos neurocognitivos involucrados, entre otros, en la adquisición y producción del lenguaje, con un especial énfasis en el bilingüismo y el multilingüismo.

3.2 EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA MORFOSINTAXIS EN EUSKERA

Los análisis realizados sobre los datos recogidos en los estudios longitudinales ya mencionados anteriormente coinciden de forma aproximada en establecer la siguiente secuencia de adquisición²², para la morfología de caso, la morfología verbal y la sintaxis compleja:

²² Conviene tener en cuenta que en muchos de los estudios el criterio utilizado ha sido el de primera aparición. Una excepción la constituyen, por ejemplo, los trabajos realizados por Ezeizabarrena en relación con la morfología verbal, donde se establecen criterios de productividad más exigentes que el de primera aparición o los datos más recientes proporcionados por Barreña y otros sobre la

- Morfología de caso: las marcas más tempranas en ser utilizadas son las correspondientes a los casos con concordancia gramatical absoluto, dativo y ergativo, y a los casos sin concordancia gramatical inesivo, adlativo y genitivo. Posteriormente aparecen las marcas correspondientes al destinativo, sociativo y ablativo, y algo más tarde el genitivo de lugar, el instrumental y el adlativo final (Larrañaga, 1994; Barreña, 1994b, 1995; Ezeizabarrena, 1996a; Ezeizabarrena y Larrañaga, 1996; Zubiri, 1997; Elosegí, 1998, 2000; Almgren y Barreña, 2001; Barreña et al., 2007). Según estos estudios, la mayoría de los casos aparecen a los 2;06-3;00. El caso ergativo es el que más controversia suscita, debido a su aparición temprana pero a la vez a la presencia de numerosos errores en la producción. Larrañaga, analizando las producciones de un niño bilingüe, sitúa su adquisición en los 2;04 (Larrañaga, 1994), al igual que Barreña en el estudio sobre un niño monolingüe (Barreña, 1994b). Elosegí, por su parte, refiere al menos un 25% de contextos obligatorios en los que la marca es omitida en el corpus de otro niño bilingüe desde los 1;11 hasta los 3;06 y menciona la posibilidad de que el componente fonológico influya en dichas omisiones (Elosegí, 2000). En un estudio posterior, y utilizando la metodología del informe parental sobre 975 niños entre los 16 y 30 meses, Barreña concluye que a los 2;01 ya el 50% de los niños utilizan el ergativo, siendo uno de los casos sobre los que constata un uso más temprano (Barreña et al., 2007). Una síntesis reciente de las edades de 1ª aparición, producción ocasional y de adquisición (producción correcta en el 80% de los contextos obligatorios) de los casos con concordancia gramatical, comparando algunos de los niños monolingües y bilingües de los estudios longitudinales ya mencionados, proporciona una horquilla de edades de adquisición del ergativo entre los 1;10 y los 2;09 y del dativo entre los 1;09 y los 2;07 (Barreña et al., 2007).
- Morfología verbal (tabla 8): inicialmente aparece el aspecto verbal y la concordancia simple de sujeto. Tras ellos aparecen los auxiliares con concordancia con el objeto indirecto, con el objeto directo y el contraste de tiempo presente/pasado. Esta secuencia es similar en todos los estudios realizados hasta ahora (Barreña, 1994a, 1996, 1999a 2000a; Barreña et al., 2007; Ezeizabarrena, 1994a, 1996a, 1997, 2000, 2002; Meisel y Ezeizabarrena, 1996; Almgren, 2000; Almgren y Barreña, 2001). Por otra parte, las construcciones modales con *nahi/gura* y *behar* aparecen a partir de los 2;00 y 2;03 respectivamente (Ezeizabarrena, 1996b). Los imperativos conjugados aparecen a partir de los 2;05 (Ezeizabarrena, 2003).

Tabla 8. Edades de adquisición de la morfología verbal en niños bilingües y monolingües (estudios longitudinales realizados hasta la actualidad)²³

	Monolingües			Bilingües		
	Oitz	Bianditz	Egoitz	Jurgi	Peru	Mikel
Concordancia S (intr.-trans.)	2;03	2;00	2;05	2;08	2;04	2;00
Concordancia de OI	2;04	2;03-2;04	2;09	3;03-3;05	3;00	2;07
Concordancia de OD	2;06-2;08			3;01-3;04	3;05	2;04
Tiempo pasado	2;07	2;10	3;00	3;03-3;04	2;10	2;10
Hipotéticos (<i>alegiatzkoak</i>)	4;06					
Aspecto	2;03-2;04	2;01	2;03-2;04	2;11	2;05	2;01
Subjuntivo	2;10					
Imperativos conjugados				>2;05		2;05
Construcciones modales (<i>nahi/beharrak</i>)				3;00/3;07		2;02/2;03

- Oraciones complejas: los estudios más reseñables hacen referencia a la aparición de las oraciones subordinadas. Las primeras oraciones subordinadas se construyen a partir de formas verbales no conjugadas (primero las subordinadas modales (-*ta*) y después las completivas con -*t(z)en*, en función de objeto, y las finales con -*t(z)eko/-t(z)era*). Al comenzar a utilizar las formas verbales conjugadas aparecen las subordinadas causales con *eta*, *bait-*, *ze*, -(*e*)*lako*, completivas con función de objeto/sujeto con -(*e*)*la* e interrogativas indirectas -(*e*)*n*. Tras éstas, aparecen las condicionales (*ba-*) y las temporales con -(*e*)*nean*, y después aparecen las de relativo, en torno a los 3 años (Barreña, 1994c, 1999b, 2000a, 2000b, 2001). La tabla 9 muestra las edades a las que aparecen los distintos tipos de oraciones subordinadas en 3 niños monolingües y dos bilingües.

Tabla 9. Edades de emergencia de los tipos de subordinadas (Barreña, 2001)

	Monolingües			Bilingües	
	Bianditz	Egoitz	Oitz	Peru	Mikel
De modo (- <i>ta</i>)	2;06	2;05	2;00	2;03	2;02
Completivas con - <i>t(z)en</i>	1;09	2;03	2;03	2;05	2;03
Finales con - <i>t(z)eko</i>	2;01	2;03	2;04	2;05	2;08
Finales con - <i>t(z)era</i>	1;09	2;04	4;10		
Sujeto/objeto con - <i>t(z)eak</i>		2;04	2;06		2;03
Causales con <i>eta/bait-</i>	2;04	2;07	2;04	2;07	2;11
Completivas con -(<i>e</i>) <i>la</i>	2;06	2;06	2;05	2;09	2;04
Indirectas con -(<i>e</i>) <i>n</i>	2;05	2;08	2;05	2;07	2;09
Causales con <i>ze</i>			2;05	2;07	2;03
Causales con -(<i>e</i>) <i>lako</i>	2;11		2;06	3;02	2;11
Sujeto/Objeto -(<i>e</i>) <i>na</i>		2;10	2;06	2;11	2;10
Temporales con -(<i>e</i>) <i>nean</i>	2;06	2;11	2;09	3;02	
Condicionales con <i>ba-</i>					
Relativas -(<i>e</i>) <i>n</i>			2;11	3;02	3;00

²³ Oitz, Mikel, Peru y Jurgi pertenecen al corpus del equipo de investigación HEGEHJ. Bianditz y Egoitz pertenecen al corpus del proyecto “*Bilingualism and acquisition of the language: Contact and differentiation of linguistic codes*” de Zubiri.

Los estudios más recientes, apoyándose también en el CDI MacArthur-Bates, se centran en las relaciones entre, por una parte, el entorno lingüístico y el proceso de adquisición de la morfosintaxis, y por otra, entre el desarrollo léxico y dicho proceso de adquisición morfosintáctico (Almgren, Arratibel, Barreña, Ezeizabarrena y Garcia, 2007; Barreña, Ezeizabarrena y Garcia, 2007; Barreña, Garcia, Arratibel, Ezeizabarrena, Almgren, Petuya y Colina , 2007). Más concretamente, en relación con lo que se ha venido a denominar la hipótesis de la masa crítica del vocabulario. Esta hipótesis plantea que para que el proceso de gramaticalización se lleve a cabo es condición necesaria, aunque no suficiente, la adquisición de una cierta cantidad o masa crítica de léxico (Marchman y Bates, 1994; Bates, Bretherton y Snyder, 1988; Serrat, Sanz-Torrent y Bel, 2004).

Esta tesis pretende aportar nuevos datos a lo ya investigado hasta ahora, y hacerlo de forma tal que permita observar conjunta y secuencialmente el desarrollo de las principales dimensiones morfosintácticas en los niños que adquieren el euskera como lengua materna entre los 2;06 y los 5 años.

4 PROCEDIMIENTOS PARA EL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Los estudios sobre el desarrollo del lenguaje se agrupan generalmente, en función del ámbito del objeto de estudio, en tres tipos principales: los estudios sobre la percepción del habla antes de la aparición de las primeras palabras, los estudios sobre la comprensión y los estudios sobre la producción. Dado que en este trabajo el objetivo es la valoración de aspectos referidos a la producción del lenguaje, sólo se analizarán aquí las técnicas y procedimientos más usuales en la investigación de este ámbito del estudio del lenguaje.²⁴

Desde sus inicios de carácter científico en el siglo XIX y hasta la actualidad, los estudios sobre la adquisición de lenguaje en sus aspectos productivos han evolucionado en dos líneas principales. Una es la incorporación de nuevas tecnologías de apoyo en la obtención de datos (tanto en el registro como en el tratamiento de dichos datos, así como en la propia disponibilidad de corpora para el análisis del lenguaje) y otra es la diversificación de los métodos utilizados en la propia obtención de los datos, que se ha visto reflejada en el auge de la metodología experimental y en el avance de las técnicas de tratamiento cuantitativo de los datos obtenidos mediante dicha metodología. A continuación se realiza un breve repaso de dicha evolución, en el que tienen una consideración principal los estudios longitudinales realizados mediante metodología observacional y los paradigmas experimentales más utilizados en la actualidad, y en especial la imitación elicitada, dado que ambos constituyen la base metodológica sobre la que se apoyó esta tesis.

4.1 MUESTRAS DEL LENGUAJE ESPONTÁNEO

La obtención de datos sobre el lenguaje infantil espontáneo se inicia mediante el registro, bien escrito o bien mediante grabaciones, de producciones de lenguaje espontáneo en estudios longitudinales. Su desarrollo actual, parejo al de los avances tecnológicos, tiene como eje la posibilidad de acceder a bases de datos con corpora en distintas lenguas, disponibles para ser utilizados en la investigación sobre la adquisición del lenguaje. Asimismo, la utilización de los informes parentales mediante cuestionarios o listas ha supuesto un nuevo recurso para el estudio del lenguaje infantil en contextos naturales.

4.1.1 Diarios

Los primeros estudios sobre la adquisición del lenguaje tomaron la forma de diarios, en los que el investigador (muchas veces el propio progenitor) recogía anotaciones sobre aquellos aspectos relevantes del desarrollo lingüístico del o de los niños sujetos de la investigación. Inicialmente, el lenguaje constituía sólo una parte de lo que eran estudios más generales del desarrollo infantil mediante este tipo de técnicas (Darwin, 1877). Sin embargo, de entre todos los estudios realizados mediante esta técnica, dos destacan especialmente, el llevado a cabo por Klara y Wilhem Stern a sus tres hijos durante 18 meses (Stern y Stern, 1907), una obra extensa y detallada sobre el desarrollo lingüístico, y el realizado por Leopold, en lo

²⁴ Una revisión general actualizada de diversos métodos experimentales en relación con la percepción y comprensión puede ser consultada en Blom y Unsworth (2010).

que era el primer estudio sobre la adquisición del lenguaje de un niño bilingüe inglés-alemán, su propia hija (Leopold, 1949).

La aparición de recursos tecnológicos para la grabación que se produjo en la década de los 60 del siglo XX no supuso la desaparición del diario como técnica de recogida de datos y, de hecho, continuó su uso aunque con un cambio en el objeto de estudio. Los estudios más comprensivos del desarrollo infantil (incluido el análisis del lenguaje) dieron paso a estudios centrados exclusivamente en el desarrollo del lenguaje y más concretamente en aspectos específicos de este campo. Un ejemplo ya bastante reciente se encuentra en el estudio de Tomasello a su hija Travis (Tomasello, 1992) sobre la adquisición del verbo desde la perspectiva teórica de la lingüística cognitiva, o, anteriormente, los estudios de Bowerman sobre los errores morfosintácticos (Bowerman, 1976, 1978) y Braunwald sobre la aparición de nuevas estructuras en el lenguaje de sus hijas (Braunwald y Brislin, 1979; Braunwald, 1995).

No hay que olvidar, sin embargo, que a pesar de que los diarios recopilan valiosa información, también presentan el inconveniente de dar una mayor relevancia a producciones erróneas, que tienen, sin duda, una mayor saliencia que las producciones correctas, y pueden proporcionar una imagen distorsionada de los datos (Snyder, 2007).

Grabaciones del lenguaje espontáneo

Como ya se ha mencionado, a partir de la década de los 60 del siglo pasado la introducción, primero, del magnetófono, y, posteriormente, del video hicieron posible la grabación de las producciones obtenidas a partir de la observación en contexto natural.

Uno de los trabajos más relevantes, y que marca un hito en la investigación sobre la adquisición del lenguaje, lo constituye el llevado a cabo por Brown, quien entre los años 1962 y 1966 realiza grabaciones magnetofónicas de tres niños, Adam, Eve y Sarah, y cuyos resultados se publican unos años más tarde (Brown, 1973). La metodología empleada en la recogida de datos permitió realizar análisis cuantitativos de las producciones infantiles, lo que se tradujo en la propuesta del índice LME (Longitud Media del Enunciado), para valorar de forma rápida y fiable el desarrollo lingüístico general. Diversas investigaciones realizadas en esos años también emplearon como procedimiento para la recogida de datos las grabaciones magnetofónicas, complementadas con anotaciones sobre el contexto de las producciones registradas (Bloom, 1970; Braine, 1963; Ervin y Miller, 1964). La posterior incorporación del video supuso otro paso importante en la investigación a partir de muestras del lenguaje espontáneo, ya que permitía registrar no sólo las producciones lingüísticas de los niños sino también el contexto y las situaciones de tales producciones.

Otra de las ventajas de la grabación es que permitía analizar con más facilidad la participación y el papel de los interlocutores de los niños en cuestión, y, por tanto, el papel del input en el proceso de adquisición del lenguaje.

Hacia los años 80 se contaba con numerosas grabaciones y transcripciones de lenguaje infantil lo que permitió obtener secuencias de adquisición en numerosas lenguas, así como proporcionar base empírica a los distintos planteamientos teóricos que se iban sucediendo en el campo del desarrollo del lenguaje.

La observación natural y la obtención de datos del lenguaje espontáneo presentan indudables ventajas, ya que permiten investigar un amplio abanico de fenómenos, identificar tendencias evolutivas, determinar variaciones individuales en el proceso de adquisición y, además, proporcionan una imagen del curso evolutivo muy detallada. Tal y como señala Eisenbeiss, tiene una alta validez ecológica, ya que, al minimizar la intervención del investigador, refleja de manera más fiel la situación real en la que se produce aquello que se quiere investigar y hace posible el cálculo de medidas del desarrollo lingüístico (Eisenbeiss, 2010). Entre las desventajas de este tipo de procedimientos, quizás la más relevante sea la de su dificultad para proporcionar evidencias positivas de construcciones que no son frecuentes en el lenguaje infantil, lo que dificulta determinar su productividad. Una forma de mitigar este problema es recurrir a corpora densos de lenguaje o, dicho de otro modo, “*rarer phenomena need denser samples*” (Tomasello y Stahl, 2004, p. 119), lo que supone aumentar hasta unas 50 veces el tamaño de la muestras habitualmente utilizadas (generalmente suponen un entre un 1% y un 2% del habla del niño). En los últimos años han aparecido diversos estudios basados en este tipo de muestreos (Lieven, Behrens, Speares y Tomasello, 2003; Maslen et al., 2004; Lieven, Salomo y Tomasello, 2009).

4.1.2 La etapa de los corpora (CHILDES)

La acumulación de estudios observacionales en las últimas décadas del siglo pasado culminó con la creación de la base de datos CHILDES (MacWhinney, 1997, 2000), donde se fueron incorporando corpora de distintas lenguas, permitiendo no sólo disponer de más datos de cada lengua, sino también realizar comparaciones interlingüísticas (Ravid et al., 2008), en la línea de lo realizado por Slobin (Slobin, 1985; Berman y Slobin, 1994).

La creación de esta base de datos trajo consigo un sistema homogéneo de transcripción (*Codes for Human analyses of Transcripts*, CHAT), que superaba los problemas que hasta la fecha había supuesto la falta de convenciones para las transcripciones de los datos recogidos en los estudios observacionales. La progresiva incorporación de corpora nuevos en la base de datos, junto con una mejora en las herramientas de análisis (tanto por las posibilidades de acceder a corpora que tienen asociado el material audiovisual, como por la mejora con nuevas características añadidas al software de análisis CLAN) ha permitido avanzar notablemente en el desarrollo de la investigación sobre la adquisición del lenguaje²⁵.

Todo ello hace pensar en que el futuro próximo de la investigación sobre la adquisición del lenguaje pase en buena medida por un incremento en la utilización de los corpus disponibles (lo que evita tiempo de transcripción y permite acceder a herramientas automáticas de cálculo que facilitan los análisis de los fenómenos que se investigan), pero también por la incorporación de corpus nuevos obtenidos para objetivos específicos de investigación.

A pesar de que se dispone de más de 130 corpus de alrededor de 26 lenguas, en la actualidad sólo se dispone en la base de datos CHILDES de un único corpus en el caso del euskera²⁶. La necesidad de ampliación parece, pues, más que evidente.

²⁵ Hasta el año 2008 se habían contabilizado 3104 publicaciones basadas en la base de datos CHILDES.

²⁶ (Luque, 2004)

4.1.3 Informes parentales

Los informes parentales son otro modo de recoger información sobre el habla de los niños en situación natural y, en ese sentido, comparten semejanzas con los tradicionales diarios. En la actualidad uno de los instrumentos más utilizados son los Inventarios MacArthur-Bates del Desarrollo Comunicativo (Fenson et al., 1993), que abarcan desde los 8 a los 30 meses. A pesar de que, tal y como señalan Barreña y otros, se ha constatado el riesgo de sobrevaloración de la capacidad lingüística de los hijos por parte de las familias de nivel socioeconómico bajo con este tipo de procedimientos (Barreña et al., 2008), muchos estudios han demostrado su validez y fiabilidad (Thal, Jackson-Maldonado y Acosta, 2000; Fenson et al., 2007), lo que ha llevado a que se haya adaptado a aproximadamente unas 53 lenguas, incluido el euskera (Barreña, Ezeizabarrena y Garcia, 2007; Barreña et al., 2008; Barreña, Garcia y Ezeizabarrena, 2009) y el castellano (López Ornat, Gallego, Gallo, Karousou, Mariscal y Martínez, 2005).

4.2 ESTUDIOS EXPERIMENTALES

Como ya se ha señalado anteriormente, uno de los principales problemas que plantea la utilización de la observación y el registro de habla espontánea en situaciones naturales es que puede no haber evidencia positiva de determinadas formas o estructuras con una presencia escasa en el lenguaje habitual y, por tanto, no se puede concluir nada sobre su productividad. Para evitar este inconveniente se ha recurrido a métodos en los que el experimentador controla el contexto y manipula las variables con el fin de elicitar formas o estructuras determinadas. Este tipo de técnicas se usan de forma aislada o como complemento de los métodos observacionales.

Según el grado de control del contexto y la tarea, se pueden utilizar técnicas de elicitación semiestructuradas o bien procedimientos de elicitación experimentales, en los que hay un alto control sobre la situación y las variables que se manipulan en orden a obtener datos sobre los fenómenos lingüísticos objeto de estudio. En este segundo grupo, la producción elicitada y la imitación elicitada son, aunque no los únicos, sí los más utilizados.

4.2.1 Elicitación semiestructurada

Este tipo de técnicas, diseñadas a modo de juegos, tratan de garantizar la naturalidad de la situación comunicativa a la vez que mantienen un cierto control sobre ella. En general, se sitúan dentro de lo que se conoce como el paradigma de la comunicación referencial (Dickson, 1982; Boada y Forns, 1989, 2004; Martinez, Forns y Boada, 1997), en el que se coloca a los niños en situaciones de juego cooperativo con un interlocutor (otro niño, un adulto) y una tercera persona (el propio investigador, otro adulto, etc.) y se utilizan diferentes estímulos (gráficos, objetos, etc.).

Otro tipo de técnicas utilizadas en situaciones de elicitación semiestructurada consiste en ofrecer al niño pistas para aumentar la producción verbal en la dirección que el investigador trata de valorar. Un ejemplo de este tipo de técnicas los encontramos en trabajos de Ely y otros sobre las capacidades narrativas (Ely, Wolf, McCabe y Melzi, 2000).

En general, este tipo de técnicas tratan de salvaguardar la validez ecológica que presentan los estudios naturalistas y de la que carecen los estudios experimentales.

4.2.2 Producción elicitada

Mediante esta técnica experimental el investigador diseña una situación comunicativa *ad hoc* para provocar la producción por parte del niño de una forma o estructura gramatical dada. A diferencia de lo que ocurre en la imitación elicitada, aquí el experimentador busca “proporcionar el contexto y los ingredientes para la producción de la estructura sin modelado” (Thornton, 1996, p.77). La insuficiencia de la observación y registro del lenguaje espontáneo para obtener información sobre fenómenos lingüísticos con una baja presencia en el habla infantil la convierte en una técnica de gran utilidad.

Las primeras investigaciones con esta técnica las realizó Berko en 1958 (Berko-Gleason, 1958), utilizando “neologismos *ad hoc*” (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001), esto es, palabras inventadas pero que respetaban la fonotaxis de la lengua objeto de estudio. La técnica empleada consistía en presentar dibujos en los que había un texto escrito al que le faltaba al final la palabra que incorporaba la desinencia que se pretendía estudiar, y, tras leerse al niño, éste debía producirla. Un ejemplo de la prueba es el siguiente:

“One insect, then two. "This is a **heaf** /hiyf/.

Un insecto, y dos. "Esto es un **heaf**/hiyf/.

Now there is another one. There are two of them. There are two _____.”

Ahora hay otro. Hay dos de ellos. Hay dos _____.”

La producción elicitada ha adoptado diferentes variantes (Olguin y Tomasello, 1993; Akhtar y Tomasello, 1997; Brooks y Tomasello, 1998; Akhtar, 1999; Abbot-Smith, Lieven y Tomasello, 2001; Childers y Tomasello, 2001; Abbot-Smith et al., 2004; Kempe et al., 2009). En unos casos se utiliza un estímulo dado y se solicita al niño que la convierta en otra estructura (por ejemplo, convertir una oración afirmativa en negativa). En otros casos, mediante la utilización de nuevas palabras, por ejemplo, nuevos verbos para comprobar su generalización. Otro tipo de experimentos, como el paradigma *weird word order* (orden raro de palabras), consiste en proporcionar frases con un orden de palabras extraño, para comprobar si corrigen dicho orden, tanto en palabras familiares como nuevas y comprobar así la generalización. Los experimentos de *entrenamiento*, consisten en entrenar al niño en el uso de alternancias de, por ejemplo, verbos intransitivos a transitivos o pasivos a transitivos, con palabras familiares. Una vez entrenado se le proporciona al niño un verbo nuevo en la forma intransitiva o pasiva y se le anima para que la use en transitivo. Estos estudios se utilizan para comprobar si hay generalización (temprana) de estructuras (Allen, 2009). Hay que considerar, sin embargo, que, tal y como señala Berman, estudios sobre morfología flexiva indican un mejor funcionamiento cuando los input son palabras reales que cuando son palabras sin sentido (Berman, 2000).

Un ámbito en el que, desde sus inicios, se ha empleado con frecuencia la producción elicitada es el de la morfología verbal (Anisfeld y Tucker, 1967; Perez-Pereira, 1989; Snow, Smith y Hoefnagel-Hohle, 1980; Maratsos, Gudeman, Gerard-

Ngo y De Hart, 1987), aunque, igualmente, se ha utilizado para investigar otros aspectos del desarrollo morfológico y sintáctico (Bellugi, 1967; Bellugi, 1971; Crain y Nakayama, 1987; Guasti, Thornton y Wexler, 1995; Perez-Leroux, 1995; Blom, Polisenska y Weerman, 2008; Guijarro-Fuentes y Domínguez, 2010).

Esta técnica puede servir de dibujos, marionetas o muñecos con el fin de facilitar o estimular la producción verbal del niño. No es fiable su utilización con niños menores de 30 meses.

4.2.3 Imitación elicitada

Justificación

Desde los primeros estudios realizados mediante esta técnica en la década de los 60 e inicio de los 70 del siglo pasado (Menyuk, 1963; Menyuk, 1964; 1969; Fraser, Bellugi y Brown, 1963; Baratz, 1969; Smith, 1970; Bellugi, 1971; Keeney y Smith, 1971; Berry-Luttermann y Bar, 1971; Rodd y Braine, 1971; Slobin y Welsh, 1973; Miller, 1973; Bloom, 1974; Bloom, Hood y Lightbown, 1974; Swain, 1974; Trauernicht, Sant y Carpenter, 1974; Carrow, 1974) han transcurrido cuatro décadas y la imitación elicitada mantiene su vigencia como procedimiento para el análisis e investigación en el campo del desarrollo del lenguaje²⁷.

La tarea de la imitación elicitada consiste en hacer repetir palabras u oraciones presentadas al niño, con el fin observar si se produce una repetición correcta o realiza modificaciones, y de qué tipo, del estímulo presentado. El presupuesto en el que se basa esta técnica es que el niño no podrá repetir estructuras o formas si no las ha adquirido y no están en su repertorio. En palabras de Slobin y Welsh (Slobin y Welsh, 1973), "el reconocimiento y la imitación son filtrados por el sistema lingüístico productivo del individuo" (p. 496), y a través de esta técnica es posible evaluar aspectos específicos del desarrollo gramatical en situaciones controladas (Fraser et al., 1963; Devescovi, Caselli, Ossella y Alviggi, 1992; Blake, Austin, Cannon, Lisus y Vaughan, 1994; Devescovi y Caselli, 2007).

Lejos de ser una copia pasiva, la imitación refleja la reconstrucción del modelo que el niño realiza al analizarlo (Slobin y Welsh, 1973; Lust, 1977; Lust et al., 1996), y, en consecuencia, evalúa el conocimiento de la estructura del lenguaje que tiene el niño (Flynn, 1986). Constituye, por tanto "una medida del conocimiento gramatical de los niños" (Ambridge y Pine, 2006). Por otra parte, se ha argumentado que son más fáciles de codificar e imitar aquellas oraciones que un sujeto es capaz de reconocer y producir que aquellas que se desvían de su gramática personal, y, por tanto, la imitación es congruente con la gramática personal del sujeto y solo puede imitar aquello que está dentro de su competencia (Markman, Spilka y Tucker, 1975).

Uno de los factores al que más atención se ha prestado en el análisis de la imitación elicitada ha sido el del papel de la memoria de trabajo y cómo puede afectar al rendimiento en la prueba. Richards concluye que si los modelos proporcionados son lo suficientemente largos, las respuestas de los sujetos reflejarán su competencia gramatical, al ser el contenido de los ítems decodificado, almacenado en la memoria de largo plazo y recodificado al reproducirlo mediante el sistema de

²⁷ Para revisiones de la literatura sobre la imitación elicitada se puede consultar (Gallimore y Tharp, 1981; Lust, Chien y Flynn, 1987; Bley-Vroman y Chaudron, 1994; Lust, Flynn y Foley, 1996; Vinther, 2002).

reglas que posee el sujeto, similar a lo que vendría a ser la asimilación piagetiana (Richards, 1990). Miller, por su parte, entre los presupuestos fundamentales en los que se basa este procedimiento, señala la intervención de la memoria de trabajo, de tal manera que si la longitud de las oraciones excede su capacidad, el sujeto ha de recurrir al conocimiento lingüístico para ayudar a la memoria en la reproducción del modelo. La repetición, por tanto, indicaría el conocimiento del lenguaje que el niño posee (Miller, 1981). Con este planteamiento también coinciden Gallimore y otros, al caracterizar la imitación elicitada como una medida del “funcionamiento mediado por el conocimiento de la gramática y el vocabulario y por la memoria auditiva de corto plazo” (Gallimore y Tharp, 1981, p. 390).

Sin embargo, uno de los análisis más exhaustivos sobre el papel de la memoria y el modo en el que interviene en el proceso de repetición de oraciones ha sido el realizado por Bley-Vroman y Chaudron, quienes argumentan que en la imitación elicitada se encuentran críticamente implicados tanto la memoria como el sistema de procesamiento del lenguaje de la siguiente manera (Bley-Vroman y Chaudron, 1994, p. 247):

1. El sistema de comprensión del habla: el sujeto escucha el input y lo procesa elaborando una representación.
2. La representación: la representación elaborada incluye información de varios niveles.
3. La memoria: la información es almacenada en la memoria de trabajo.
4. El sistema de producción del habla: el sujeto formula una oración basada en la representación a la que ha accedido.

Dado que la memoria de trabajo, tal y como comprobó Miller (1956), tiene una capacidad limitada a 7 unidades de información, en el caso de las oraciones cuya longitud es superior a 7 u 8 palabras, la repetición correcta ocurrirá si el sistema de procesamiento lingüístico organiza las palabras en un menor número de unidades de información (*chunks*). La existencia de distintos niveles de control de la representación (silábico, léxico, oracional, etc.) permite que la representación que se elabora del estímulo incida en el número de unidades de información necesarias para procesarlo y representarlo. Cuanto más alto sea el nivel de control menos unidades de información serán necesarias y la memoria de trabajo no se verá saturada (tal y como señalan, un estímulo de 14 chunks del nivel léxico, palabra, puede procesarse como 4 chunks del nivel oracional). En definitiva, Bley-Vroman y Chaudron proponen un modelo explicativo de la imitación elicitada en el que el sujeto se mueve entre la necesidad de reducir el número de unidades de información mediante niveles altos de control y la necesidad de precisión en el análisis palabra a palabra, todo lo cual interactúa con la longitud y la estructura de la oración modelo.

En un sentido similar, Crain y Thornton aluden a la importancia que tiene un rápido acceso al significado de los ítems léxicos con el fin de poder contar con suficiente material analizado en ese nivel que permita realizar un procesamiento sintáctico y semántico de la oración (imprescindibles para poder reproducirla correctamente). El acceso léxico lento saturaría la memoria de trabajo, con lo que fragmentos de la frase no serían analizados y se dificultaría el análisis en niveles superiores de la frase estímulo (Crain y Thornton, 1998).

Esta interacción entre memoria, longitud y estructura, como señalan Lahey y otros (Lahey, Launer y Schiff-Myers, 1983), es considerada especialmente relevante en los estudios con niños con trastornos del lenguaje (Menyuk, 1964; Graham, 1967; Menyuk y Looney, 1972; Prutting y Connolly, 1976).

Otros muchos estudios corroboran la importancia de la memoria de trabajo a partir de la premisa de que en la imitación elicitada su saturación impide la copia pasiva y refleja el conocimiento lingüístico del sujeto (Keller-Cohen, 1974; Kuczaj y Maratsos, 1975; Zachman, Huisinigh, Jorgenson y Barrett, 1978).

Variantes de la imitación elicitada

Al igual que ocurre con la producción elicitada, los experimentos realizados mediante la imitación elicitada han adoptado distintas variantes de la técnica.

Una de estas variantes consiste en solicitar al niño que repita dos oraciones en las que el elemento que se desea valorar cambia de una a otra y, en este caso, lo que se valora es la reproducción de dicho elemento.

Otra alternativa consiste en solicitar al niño que repita una frase gramaticalmente incorrecta y observar si la repetición incorpora la corrección de la frase. En general, tanto la repetición exacta de los estímulos como la comisión de errores proporciona información relevante sobre el conocimiento y adquisición de las formas y estructuras objeto de valoración (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001; Devescovi y Caselli, 2007).

Koster y otros utilizan una variante, denominada *Elicited Reproduction In Context task* (ERIC), en la que se combinan el procedimiento tradicional de imitación elicitada y la técnica *Act-out*, de manera que la imitación se sitúa en el contexto de una historia y, además, se comprueba la interpretación que hace de la oración el niño (Koster y van der Wal, 2011). También se asemeja a una tarea de Juicio de Gramaticalidad (Crain y McKee, 1986), dado que se pueden incluir oraciones agramaticales y valorar la aceptabilidad gramatical reflejada en la tendencia a la repetición exacta o la corrección.

Al margen de estas variantes, podemos encontrar distintos procedimientos según se realice o no entrenamiento previo, y sea éste más o menos largo, si se proporciona al niño el modelo una sola vez o más veces antes de que lo imite, si tras un fracaso se da otra oportunidad o no, etc. El entrenamiento suele ser habitual en la mayoría de estudios y, en general, suele constar de 3 frases sencillas para asegurar la comprensión de la tarea. Mayoritariamente, la frase se le presenta una sola vez, salvo que haya algún distractor que dificulte la atención del niño. En algún caso se emplea la doble imitación, esto es, se le proporciona al niño una segunda oportunidad de imitar la oración, aunque no influye en una mejoría del rendimiento en la prueba (Valian y Aubry, 2005).

Ventajas e inconvenientes

Hay un consenso amplio en torno a las ventajas de la imitación elicitada. El hecho de proporcionar evidencia directa de la gramática de los niños (Schwartz y Daly, 1976; Lust et al., 1996), o su naturaleza reconstructiva, manifestada en las correcciones espontáneas de las oraciones incorrectas desde el punto de vista gramatical (Markman et al., 1975; Hamayan, Saegert y Larudee, 1977; Munnich, Flynn y Martohardjono, 1994), ya han sido anteriormente mencionadas. Otros

estudios refieren su validez ecológica (Devescovi y Caselli, 2007) y su utilidad como alternativa al análisis del habla espontánea (Swain, 1974; Day, Boggs, Gallimore, Speidel y Tharp, 1975; Winskel, 2003), permitiendo elicitar y evaluar conductas lingüísticas de baja frecuencia (Corrigan y DiPaul, 1982). Por otra parte, otros estudios revelan que la repetición de oraciones constituye un potente marcador del trastorno específico de lenguaje (Archibald y Joanisse, 2009; Conti-Ramsden, Botting y Faragher, 2001).

Otros estudios, sin embargo, han hecho hincapié en lo que consideran puntos débiles de la imitación elicitada como técnica de análisis del lenguaje infantil. La discusión fundamental se centra en si realmente refleja la competencia y el conocimiento real de los niños o si lo sobrevalora o subestima. Por ejemplo, Crain y otros señalan el peligro de que un bajo rendimiento en la prueba esté condicionado por el carácter no natural de la tarea cuando los estímulos se presentan sin contexto (Crain y Thornton, 1998), algo sobre lo que indirectamente advierten Slobin y Welsh al mencionar la posibilidad de que la ausencia de intención comunicativa pueda afectar de forma negativa al rendimiento. También se encuentran referencias a la posibilidad de que la saturación de la memoria de trabajo tenga un efecto directo en un bajo rendimiento en la tarea (Reading, 1977; Case y Kurland, 1980; Brownell, 1988), o al riesgo de obtener más respuestas erróneas (Prutting, Gallagher y Mulac, 1975) o menos complejas que las que realmente pueden dar los niños, tanto con desarrollo normal (Slobin y Welsh, 1973; Bloom, 1974; Bloom, Lightbown y Hood, 1975) como con retraso del lenguaje (Nelson y Weber Olsen, 1980; Lahey et al., 1983). La edad también ha sido considerada un factor que puede condicionar el resultado, perdiendo poder de discriminación con los niños de más edad (Vender, Borgia, Cumer Bruno, Freo y Zardini, 1981). En este sentido, el ajuste de las oraciones estímulo a la LME de los sujetos, más que a la edad, mejora la capacidad de la tarea para predecir el nivel de habla espontánea (Lahey et al., 1983) y evita los posibles problemas relacionados con la memoria de trabajo.

Aunque con menos frecuencia, también algunos estudios han señalado la posibilidad de que la imitación elicitada sobreestime la competencia y conocimiento lingüístico de los sujetos (Menyuk, 1963; Kuczaj y Maratsos, 1975), mientras que otros han cuestionado su carácter reconstructivo y afirman que se trata más de una copia sin tratamiento analítico alguno (McDade, Simpson y Elmer Lamb, 1982; Smith y Van Kleeck, 1986).

El análisis de la morfología y la sintaxis mediante la imitación elicitada

La imitación ha sido utilizada para estudiar tanto aspectos morfológicos como sintácticos y léxicos, aunque estos últimos en menor medida y casi siempre en relación a la morfología o la sintaxis (Li y Bowerman, 1998; Johnson y Fey, 2006). En lo que a la morfología se refiere, una gran parte de los estudios se han centrado en el estudio de la morfología verbal (Kypriotaki, 1974; Menyuk, 1969; Bellugi, 1971; Major, 1974; Kuczaj y Maratsos, 1975; Kuczaj y Brannick, 1979; Connell y Myles-Zitzer, 1982; Richards, 1990; Blume, 2002) o ciertas estructuras verbales (Costa y Santos, 2010). Otros estudios se han centrado en la concordancia de número (Keeney y Wolfe, 1972) o entre sujetos pronombres y verbos (Ambridge y Pine, 2006). También se ha utilizado en el estudio de la marcación de singular y plural (Keeney y Smith, 1971), la marcación de dativo en lenguas con sistema de caso (Drenhaus y Féry, 2008), la producción de morfemas función (Gerken, Landau y Remez, 1990), o

de otros aspectos de la morfosintaxis, en contextos no estandarizados (Fujiki y Brinton, 1983; Lahey et al., 1983; Valian, Hoeffner y Aubry, 1996; Eisenchlas, 2003; Valian y Aubry, 2005; Dalal y Loeb, 2005; Valian, Prasada y Scarpa, 2006) y estandarizados (Gallimore y Tharp, 1981; Devescovi y Caselli, 2007).

En lo referente a la sintaxis, son numerosos los estudios sobre el orden, direccionalidad, distancia, etc. de los constituyentes de la oración (Lust y Wakayama, 1979; Lust, 1981, 1981; Lust y Clifford, 1986; Boser, Lust, Santelmann y Whitman, 1992; Lust, Eisele y Mazuka, 1992; Barbier, 1995), las oraciones interrogativas, sobre todo aspectos específicos de su adquisición en la lengua inglesa (Santelmann, Berk y Lust, 2001; Dabrowska, Rowland y Theakston, 2009), la elipsis verbal (Foley, Nunez del Prado, Barbier y Lust, 2003) y la adquisición de las oraciones complejas (Lust, 1981; Lust y Mazuka, 1989), y especialmente las oraciones de relativo (Munnich et al., 1994; Hakansson y Hansson, 2000; Grant, Valian y Karmiloff-Smith, 2002; Diessel y Tomasello, 2005; Kidd, Brandt, Lieven y Tomasello, 2007). Las subordinadas temporales (Keller-Cohen, 1981; Winskel, 2003) o las completivas (Kidd, Lieven y Tomasello, 2006) también han sido estudiadas mediante la imitación elicitada.

La imitación elicitada y otros procedimientos para el estudio del lenguaje

Una cuestión crítica con respecto a la utilización de la imitación es si los resultados que se obtienen mediante este procedimiento son equiparables a los que se obtienen mediante el análisis del habla espontánea. La gran mayoría de estudios concluye que existe correlación entre los datos obtenidos mediante ambos procedimientos (Brown y Fraser, 1963; Fraser et al., 1963; Rodd y Braine, 1971; Slobin y Welsh, 1973; Trauernicht et al., 1974; Lust y Mervis, 1980; Hamburger, 1980; Flynn y Lust, 1980; Gallimore y Tharp, 1981; Connell y Myles-Zitzer, 1982; Lahey et al., 1983; Losey, 1986; Richards, 1990; Gerken et al., 1990; Valian et al., 1996; Ambridge y Pine, 2006; Devescovi y Caselli, 2007).

También se ha encontrado convergencia entre la imitación y otros procedimientos para el estudio del lenguaje como los Juicios de Gramaticalidad (Munnich et al., 1994), así como con diversas medidas de la producción del lenguaje (Carrow, 1974; Hood y Lightbown, 1978; Perkins, Brutten y Angelis, 1986).

La imitación elicitada y su aplicación a niños con características específicas

Este procedimiento, además de utilizarse con niños con un desarrollo cognitivo y lingüístico típico, también ha servido como técnica para el estudio del desarrollo del lenguaje en poblaciones específicas como deficientes auditivos (Pinhas y Lust, 1987), deficientes visuales (Geers y Moog, 1978), niños con síndrome de Down y síndrome de Williams (Vicari, Caselli, Gagliardi, Tonucci y Volterra, 2002; Grant et al., 2002) o con discapacidad intelectual (Berry, 1976; Lamberts y Burns, 1979).

En el uso clínico, la imitación elicitada ha sido profusamente utilizada como medio de “screening” y como procedimiento para el estudio de la adquisición del lenguaje de niños con trastornos del lenguaje (Berry-Lutterman y Bar, 1971; Gray y Ryan, 1973; Carrow, 1974; Prutting et al., 1975; Schwartz y Daly, 1976; Bloom y Lahey, 1978; Zachman et al., 1978; Dailey y Boxx, 1979; Nelson y Weber Olsen, 1980; Leonard, 1981; Rosenblum y Stephens, 1981; Lahey et al., 1983; Drenhaus y Féry, 2008). Como se ha señalado anteriormente, la repetición de oraciones también

se ha manifestado como un marcador relevante del trastorno específico del lenguaje (Archibald y Joanisse, 2009; Conti-Ramsden et al., 2001; Stokes, Wong, Fletcher y Leonard, 2006).

Imitación elicitada y adquisición y aprendizaje de segundas lenguas

Uno de los campos en el que más se ha extendido el uso de la imitación en los últimos años ha sido el de la segunda lengua, bien sea el caso de los aprendices en contextos formales o bien en el caso de adquisición de L2 tras la adquisición de una primera (Swain, 1974; Naiman, 1974; Naiman, 1974; Hamayan et al., 1977; Hameyer, 1980; Ellis, 2005; Chaudron, Prior y Kozok, 2005; Ellis, 2006; Erlam, 2006; Jessop, Suzuki y Tomita, 2007).

Edades de aplicación

A pesar de que uno de los estudios más significativos sobre la imitación elicitada como es el de Lust y otros sitúan el ámbito de aplicación en niños a partir de 1-2 años de edad (Lust et al., 1996), en una gran parte de los estudios sobre adquisición del lenguaje utilizando este procedimiento la edad mínima de los niños objeto de estudio está entre los 2 y los 3 años (Keeney y Wolfe, 1972; Lust, 1981; Connell y Myles-Zitzer, 1982; Barbier, 1995; Blume, 2002; Eisenclas, 2003; Wong y Johnston, 2004; Devescovi y Caselli, 2007). Tal y como señala Richards, citando otros estudios, en niños menores de 3 años la tarea puede resultar especialmente difícil (Richards, 1990).

Longitud de las oraciones en la tarea de imitación

Ya se ha señalado anteriormente la importancia de la longitud de los estímulos en la tarea de imitación, por su estrecha relación con la saturación de la memoria de trabajo. En los estudios revisados la longitud tiende a estar relacionada con la edad de los sujetos de la muestra analizada. Como criterio general, y para el caso del inglés, con niños de 2 a 3 años la longitud de las oraciones suele estar entre 4 y 5 palabras (aproximadamente unas 8 sílabas), con los niños de 3 a 4 años la longitud está entre 5 y 8 palabras (10 sílabas, aproximadamente) y con niños mayores de 4 años la longitud suele ser de 8 a 12 palabras (entre 11 y 14 sílabas). En castellano, la longitud media empleada en contextos estandarizados es de 5 palabras para niños de 3 años, 6 palabras para niños de 4 años y 8 palabras para niños de 5 años (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2004).

Bley-Vroman y Chaudron proponen una longitud de las oraciones-estímulo de entre 7 y 11 palabras, para evitar el efecto “parrot” o copia pasiva y asegurar la capacidad discriminativa de la tarea (Bley-Vroman y Chaudron, 1994).

Uso de apoyo contextual

No hay un consenso claro sobre el papel de las claves contextuales en la tarea de repetición de oraciones y sobre la conveniencia o no de su utilización. Algunos estudios (Nelson y Weber Olsen, 1980; Hanif y Siegel, 1981) encuentran menos errores en la tarea cuando se proporciona un soporte contextual (imágenes o muñecos), y, de hecho, tanto Slobin y Welsh como Bloom resaltaban precisamente la importancia del contexto como elemento diferenciador entre una tarea de imitación y la producción espontánea (Slobin y Welsh, 1973; Bloom, 1974). El soporte gráfico como ayuda para mejorar la ejecución de la tarea también ha sido defendido por Smith o Haniff y Siegel (Smith, 1970; Hanif y Siegel, 1981), y en la misma línea se

sitúa el trabajo de Schlichting y Lutje Spelberg, quienes concluyen que proporcionar un contexto funcional en la tarea disminuye la importancia de la memoria auditiva en la exactitud de las repeticiones (Schlichting y Lujé Spelberg, 2003). La utilización de imágenes como soporte contextual se encuentra también en estudios recientes como los de Diessel y Tomasello (2005) y Tornyova y Valian (2009).

En sentido contrario, otros estudios concluyen que el contexto en la tarea de repetición tiene pocos efectos en el rendimiento en la prueba (Hood y Lightbown, 1978; Connell y Myles-Zitzer, 1982; Lahey et al., 1983; Weber-Olsen, Putnam-Sims y Cannon, 1983; Madison, Roach, Santema, Akmal y Guenzel, 1989; Madison et al., 1989).

Pruebas estandarizadas

Existen numerosas pruebas estandarizadas, la mayoría en lengua inglesa, basadas en el paradigma de la imitación elicitada, ya sea en subtests de baterías para la valoración del desarrollo lingüístico o como técnica única. Entre las pruebas del primer tipo se encuentran el test CELF-4 (Semel, Wiig y Secord, 2003; Sengel, 2008) o el Test of Language Development- 3 (Newcomer y Hammill, 1997). En el segundo tipo se encuentran tests ampliamente utilizados, como el Carrow Elicited Language Inventory (Carrow, 1974), el test Northwestern Syntax Screening Test (Lee, 1971), u otros como el Standard English Repetition Test (Day, Boggs, Tharp, Gallimore y Speidel, 1974; Day et al., 1975) o el Oral Language Sentence Imitation Diagnostic Inventory (Zachman et al., 1978), el Stephens Oral Language Screening Test (Stephens, 1977), el Sentence Repetition Test (SRT) (Radloff, 1991), para valorar la competencia en segunda lengua, al igual que Elicited Imitation Test (Erlam, 2006), el G.A.E.L. Grammatical Analysis of Elicited Language (Moog y Geers, 1980) o el Test for Sentence Development (Schlichting y Lujé Spelberg, 2003), ratifican la validez de la imitación elicitada para la valoración del desarrollo lingüístico.

Para el italiano destaca también la prueba diseñada por Devescovi y Caselli (Devescovi y Caselli, 2001a; Devescovi et al., 1992; Devescovi y Caselli, 2001b) para niños a partir de 2 años, que valora la competencia morfosintáctica.

Para el castellano, además de la adaptación al castellano de la (NSST) de Lee, o el ya mencionado CELF-4, el test de screening PLON incluye una prueba de imitación de oraciones para valorar el desarrollo sintáctico en niños de 3 a 5 años.

En el caso del euskera no se cuenta con ninguna prueba estandarizada basada en este paradigma.

Conclusiones sobre la imitación elicitada

- Naturaleza de la prueba: la imitación elicitada proporciona evidencia directa sobre el conocimiento gramatical a través de un proceso de naturaleza reconstructiva del modelo a imitar. Un de las ventajas más reseñables es que permite evaluar estructuras y aspectos gramaticales que aparecen con baja frecuencia en el habla espontánea. Sus resultados convergen con los que se obtienen mediante el análisis de la producción espontánea.
- Permite valorar la competencia morfosintáctica.
- Diseño de la prueba: el diseño de los ítems y de la prueba es crucial para garantizar dicha reconstrucción. Aspectos como la longitud de las oraciones-

estímulo, su complejidad estructural y dificultad léxica y la capacidad de la memoria de trabajo, son claves en la correcta elaboración de una tarea de este tipo y en la obtención de resultados válidos y en el grado de discriminación de la tarea.

- La longitud recomendable por edades se sitúa aproximadamente en torno a 5 palabras u 8 sílabas para la edad de 2-3 años, entre 5 y 8 palabras o 10 sílabas para niños de 3-4 años y entre 8 y 12 palabras u 11-14 sílabas para niños mayores de 4 años. En cualquier caso, la longitud ha de garantizar que no se produce una imitación como copia (efecto *parrot*).
- La dificultad léxica también juega un papel relevante en la repetición. Hay que garantizar que el léxico de las oraciones estímulo sea familiar para los niños, de tal manera que no impida un acceso léxico rápido.
- De acuerdo con la afirmación de Bley-Vroman y Chaudron (1994), en el sentido de que, al ser una tarea de recuerdo, es esperable que la tarea sea sensible a la posición serial, hay que considerar la posición, y sobre todo el efecto recencia, en el diseño de las oraciones, con el fin de que los aspectos no tanto estructurales como morfológicos a valorar no sean fácilmente repetidos sin proceso reconstructivo.
- En edades tempranas (2 años) la utilización de soporte contextual (imágenes, muñecos, pequeñas historias, etc.) favorece la implicación en la tarea.
- Conviene presentar las oraciones de modo aleatorio (Bley-Vroman y Chaudron, 1994), con el fin de evitar cualquier tipo de *priming* por la sucesión de oraciones con similitudes en las características morfosintácticas al ser presentadas a los niños.
- La edad mínima más adecuada para aplicar esta técnica está entre los 2 y 3 años. Cuanto más pequeños son los niños más necesidad hay de contextualizar la tarea, de fragmentar la aplicación y de motivar a los niños para que se impliquen, y así compensar el carácter más descontextualizado y artificial, en relación con la producción espontánea.
- Tal y como señala Richards (1990), es más probable una imitación exitosa si los modelos se presentan con una entonación y velocidad normales (Bonvillian, Raeburn y Horan, 1979).
- Una recomendación para garantizar una mayor validez es complementar la tarea de repetición de oraciones gramaticales con la repetición de oraciones no gramaticales que hagan necesaria la corrección por parte del niño (Richards, 1990).
- Cuantos más ítems se utilicen para valorar una estructura determinada más validez tendrán los resultados sobre su adquisición (Bley-Vroman y Chaudron, 1994).
- Un mínimo entrenamiento es necesario con el fin de garantizar la comprensión de la tarea, especialmente en los niños más pequeños.

5 PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

5.1 INTRODUCCIÓN

El trabajo empírico que aquí se presenta consta de dos estudios distintos tanto en su diseño como en la metodología utilizada, pero complementarios respecto a los objetivos que se persiguen. El primero de ellos, observacional, adopta un diseño mixto longitudinal-secuencial con muestra pequeña. Su origen se sitúa en un proyecto de investigación comenzado en 1990 con el fin de estudiar el desarrollo del lenguaje en niños vascohablantes monolingües. Una parte de las grabaciones realizadas en aquel proyecto de investigación han constituido la base para el primero de los dos estudios. El segundo estudio, experimental, adopta el paradigma de la imitación elicitada. Este estudio trata de valorar ciertos aspectos del desarrollo del lenguaje en una muestra más amplia para, en unos casos, analizar algunos aspectos específicos del desarrollo gramatical, y, en otros, corroborar y complementar algunos de los resultados obtenidos en el primer estudio. Con esto se persigue, desde el punto de vista metodológico, dotar de una mayor consistencia a los resultados del estudio observacional, tratando de compensar o atenuar las limitaciones tanto generalmente atribuidas a este tipo de metodología, y mencionadas con anterioridad (Tomasello y Stahl, 2004), como las propias de este proyecto.

5.2 OBJETIVOS

1.- El objetivo principal es proponer una secuencia del desarrollo morfosintáctico del euskera como primera lengua desde los 2;06 a los 5;00. Esta propuesta tiene un carácter fundamentalmente descriptivo y, aunque los análisis cualitativos y ciertas hipótesis planteadas en ambos estudios responden a un interés explicativo y buscan clarificar los mecanismos y procesos que intervienen en la aparición y adquisición de una marca o estructura determinada, los resultados, de un modo general, tratan de proporcionar perfiles de adquisición y descripciones en términos de periodos de edad.

Para alcanzar este objetivo, el periodo completo de edad que abarca el estudio se ha segmentado en tramos de seis meses de edad. Esto permite manejar periodos lo suficientemente amplios como para contemplar las diferencias individuales ya estudiadas en otras investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje (Bates et al., 1988; Bates, Dale y Thal, 1995; Serrat y Serra, 1993; Lieven et al., 2009; Lieven, Pine y Barnes, 1992; Hadley y Short, 2005), diferencias que son más notorias en los primeros momentos de la adquisición y que, tal y como afirma Serra (2000), aun así no parece que presenten correlación con el ritmo y el nivel de progreso. Además, esta organización por tramos semestrales persigue proporcionar límites más definidos entre edades, y así facilitar su caracterización.

En lo que se refiere al desarrollo morfológico y sintáctico, el periodo de edad estudiado fue de los 2;06 a los 5 años de edad, si bien el análisis de ciertos aspectos del desarrollo morfológico y sintáctico (algunos auxiliares y oraciones complejas), se prolongó en ocasiones hasta la edad de 6 años.

En consecuencia, se pretende obtener un perfil característico de cada tramo de edad para el periodo estudiado, constituido por una serie de marcadores o indicadores morfológicos y sintácticos que lo identifiquen y que proporcionen una imagen lo más

completa posible del desarrollo de los aspectos formales del lenguaje. A tal efecto, y dado que las adquisiciones tanto en este como en otros aspectos del desarrollo no se producen como un “todo o nada”, y siguiendo propuestas anteriores (Wells, 1985), se ha optado por estructurar la secuencia considerando dos subperiodos del proceso de adquisición, un subperiodo de emergencia, referido al momento inicial de aparición de una forma o estructura, y un subperiodo de adquisición, cuando dicha forma se considera adquirida al ser producida de forma generalizada en un periodo de edad dado. Asimismo, se ha optado por señalar, cuando ha sido posible, un tercer subperiodo, transicional, entre ambos, o dicho de otra manera, de uso frecuente de una forma o estructura.

Otros objetivos de este trabajo son los siguientes:

2.- Contrastar y comprobar la validez de algunos índices del desarrollo del lenguaje en su aplicación al euskera.

3.- Adaptar el corpus de lenguaje aquí utilizado a las normas de transcripción de la base de datos CHILDES (MacWhinney, 2000) para incorporarlo a dicha base.

4.- Proporcionar una pauta referencial para el análisis del desarrollo del lenguaje aplicado en la práctica logopédica.

5.- Aportar sugerencias para la elaboración de instrumentos basados en el paradigma experimental de la imitación elicitada como método para el estudio del desarrollo del lenguaje en el caso del euskera.

6.- Comprobar en qué medida se cumplen algunas predicciones derivadas de diferentes estudios sobre la adquisición del lenguaje:

1. Las oraciones complejas aparecen inicialmente dependiendo del contexto de la interacción verbal del niño (Aparici, Serrat, Capdevila y Serra, 2001), y, más en concreto, de un enunciado producido previamente por el interlocutor. Se predice que en el caso de las oraciones coordinadas y subordinadas las primeras producciones dependen de la producción previa (la oración principal) de un interlocutor adulto o bien, en el caso de las coordinadas (*emendiozkoak*), no contendrán la primera de las oraciones.

2. Al igual que en otras lenguas con orden preferente SOV como el coreano y japonés, y a diferencia de lo que ocurre en el inglés y en otras lenguas occidentales (Diessel y Tomasello, 2005), las oraciones relativas de objeto directo se adquieren antes que las de sujeto.

3. Para los 5 años el grueso de la adquisición del lenguaje en sus aspectos morfológicos y sintácticos se puede considerar como terminado, con un lenguaje en el que se utilizan todo tipo de oraciones subordinadas en la conversación (Paul, 1981) y una LME que puede llegar hasta los 6 morfemas y pocos errores gramaticales (Miller, 1981).

4. De acuerdo a lo que plantean Gathercole y otros (2000), la complejidad morfológica influye en el orden de aparición de las formas verbales y, en consecuencia, se predice que, en el caso del euskera, los auxiliares morfológicamente más complejos (más carga morfemática) se adquieren con posterioridad a los morfológicamente más simples. Por lo tanto, los auxiliares verbales que incorporan el morfema pluralizante (concordancia con OD=3p) se adquieren más tarde que los que no lo incorporan.

5. Tal y como se comprueba en diferentes estudios sobre lenguas flexivas (Ekmekci, 1982; Aguado, 1988; Hickey, 1991; Malakoff, Mayers y Schottenfeld, 1999; Parker y Brorson, 2005), la LME se muestra como un buen índice del desarrollo del lenguaje hasta los 4 años aproximadamente y la unidad de cómputo (morfemas, palabras o sílabas) no afecta al resultado. En consecuencia se predice que en el caso del euskera la LME se comportará de forma similar, ya sea el morfema, la palabra o la sílaba la unidad de cálculo y su validez como medida del desarrollo del lenguaje se mantendrá hasta dicha edad.

6. Existe asociación entre la LME y la edad y otros índices del desarrollo del lenguaje, léxicos, pragmáticos y sintácticos (Aguado, 2000).

7. La imitación elicitada proporciona información válida y semejante a la que proporciona el método observacional, con pocas diferencias de edad a partir de un muestreo observacional suficiente (Brown y Fraser, 1963; Slobin y Welsh, 1973; Ambridge y Pine, 2006; Devescovi y Caselli, 2007).

8. El índice D de diversidad léxica permite reflejar mejor que la tradicional medida TTR los avances en la adquisición del vocabulario (Malvern y Richards, 1997).

6 ESTUDIO 1.

6.1 DISEÑO.

Para el primer estudio se optó por un diseño longitudinal mixto²⁸. Se realizó un seguimiento longitudinal de 8 niños y niñas, en 7 tramos edad (aproximadamente 2 niños por tramo) de 6 meses cada uno, durante un periodo aproximado de entre seis meses y un año.

Los datos obtenidos se agruparon en una serie temporal única, de la que se seleccionó el tramo correspondiente al periodo de edad entre los 2;06 y los 5;00 años, y sobre el que se realizaron análisis cuantitativos (contrastes de medias y cálculos de puntos de cambio de tendencia, entre otros) y cualitativos. Para poder aplicar criterios específicos de productividad también se analizaron las producciones de los sujetos por tramo de edad en el periodo ya señalado.

6.2 MÉTODO

6.2.1 Participantes

En la elección de la muestra se tuvieron en cuenta tres criterios:

1.- *Número* total de niños a estudiar: se estableció que al menos hubiera dos niños por tramo de edad, lo que supuso que en algún caso se tuviera que ampliar el número de grabaciones y prolongar el tiempo de estudio.

2.- *Localidades* de procedencia: se establecieron dos criterios cruzados en la selección de las localidades de procedencia de los participantes del estudio. Por una parte, el uso social claramente preponderante y mayoritario del euskera y, por tanto, que ésta fuera una lengua normalizada y normalmente desarrollada. Por otra, se determinó que no fueran estrictamente de ámbito rural y tuvieran un mínimo desarrollo tanto demográfico como socioeconómico. Las dos localidades que finalmente se escogieron fueron Leitza y Goizueta.

3.- *Características* de los participantes: como criterio general se determinó que fueran niños sin alteraciones significativas en el desarrollo tanto físico-sensorial como psicológico, con un desarrollo cognitivo normal y que fueran monolingües. Para ello, por una parte, se confeccionó un cuestionario que se entregó a los educadores de los centros docentes a los que acudían (escuela y escuela infantil) en las localidades seleccionadas, y a través del cual se obtuvo información relevante tanto sobre aspectos generales del desarrollo (y especialmente del desarrollo del lenguaje) como del progreso escolar, y el perfil lingüístico de los posibles participantes. Con esta información fueron seleccionados 12 niños, a quienes se procedió a valorar inteligencia no verbal, mediante la Escala de Madurez Mental de Columbia (Burgemeister, Hollander y Lorge, 1983), y capacidades perceptivo-motrices, mediante las Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (McCarthy, 1977).

Junto con el criterio general, y en lo que a las características del medio familiar se refiere, se determinó que, en la medida de lo posible, no fueran hijos

²⁸ Este tipo de diseños ya han sido utilizados en otros estudios sobre la adquisición del lenguaje (Johnson, 1981).

únicos ni los mayores de entre los hermanos, ya que una mayor cantidad de tiempo en interacción con sus padres, tal y como ocurre con más probabilidad en esos casos, puede influir en el nivel de desarrollo del lenguaje (Bennett-Kastor, 1988). Asimismo se procuró que el nivel socioeconómico y cultural de las familias no fuera especialmente bajo o alto y que la lengua familiar de uso exclusivo fuera el euskera.

Por último, también se determinó que en el global de la muestra hubiera una proporción de niños y niñas equilibrada al menos en el número global de participantes.

La muestra final total se compuso de 8 participantes (4 niños y 4 niñas) repartidos en cuatro tramos de edad, con 2 participantes por tramo (2-3 años: un niño y una niña; 3-4 años: dos niños; 4-5 años: un niño y una niña; 5-6 años: dos niños), para finalmente disponer de datos referidos a 7 tramos de edad de 6 meses cada uno (tabla 10).

Tabla 10. Composición de la muestra observacional

Participantes	Edad de inicio	Edad final	Tramos de edad
M.	2;06;20	3;07;20	1, 2, 3
A.	2;06	3;08	1,2, 3
I.	3;05	4;06	2, 3, 4
J.	3;07	4;02	3, 4
Ai.	4;05	5;00	4, 5
Ib.	4;06	5;08	4, 5, 6, 7
Ik.	4;10	5;11	5, 6, 7
Ii.	5;11	6;00	7

La situación sociofamiliar de los 8 participantes queda reflejada en la tabla 11:

Tabla 11. Características sociofamiliares de los niños

Sujeto	Localidad	Edad inicial	Nº Hermanos	Lugar que ocupa	Estudios/Ocupación del padre	Estudios/Ocupación de la madre
M.	Goizueta	2 a. 6 m.	1	2º	EGB/Operario indust.	EGB/Casa
A.	Leitza	2 a. 6 m.	0	1º	EGB/Operario indust.	Primarios /Casa
I.	Goizueta	3 a. 5 m.	1	2º	COU/Celador	EGB/Casa
J.	Leitza	3 a. 7 m.	3	3º	Primarios/Fontanero	Primarios/Casa
Ai.	Leitza	4 a. 5 m.	1	2º	Primarios/Operario admón.	FP I/Casa
Ib.	Goizueta	4 a. 6 m.	1	2º	IngenieroTéc./Profesor FP	Primarios/Casa
Ik.	Leitza	4 a. 10 m.	2	2º	Primarios/Transportista	Primarios/Casa
Ii.	Goizueta	5 a. 11 m.	0	1º	Primarios/Operario indust.	Primarios/Casa

6.2.2 Material

Considerando que las grabaciones se realizaron hace 23 años, el material utilizado fue el más avanzado del que se podía disponer en aquel momento. Para el registro de las sesiones se utilizaron, por una parte, cámaras de vídeo ligeras de peso de tal manera que el observador pudiera seguir al sujeto en sus posibles desplazamientos. Mediante las videocámaras se registraban los comportamientos no-verbales y el contexto en el que discurrían las interacciones de los niños objeto de grabación. Por otra parte, y para registrar las producciones verbales de los niños se emplearon grabadoras magnetofónicas (SONY Walkman Professional WM-D6C) y

micrófonos inalámbricos (SAMSON Stage II:VHF FM receiver SR2) acoplados a las grabadoras, lo que permitía buena una calidad de grabación y proporcionaba una mayor fidelidad del sonido. Los micrófonos inalámbricos eran portados por los propios niños y eso evitaba estar demasiado encima de ellos, pudiendo moverse con mayor libertad y facilitando la espontaneidad y naturalidad en las situaciones de grabación.

6.2.3 Procedimiento

Para la recogida de datos se utilizó una metodología observacional no reactiva (Webb, Campbell, Schwartz, Sechrest y Grove, 1981) en contexto natural mediante grabación, en situaciones no estructuradas, de las interacciones verbales entre los participantes del estudio y las personas de su entorno más cercano, sin intervención del investigador (siempre que fue posible).

En este estudio participaron 8 investigadores y 4 ayudantes, que colaboraron en las tareas de recogida de datos, siendo asignados a cada sujeto del estudio un investigador y un ayudante.

6.2.3.1.1 Estudio piloto

Antes del comienzo efectivo de la recogida de datos se realizó un estudio piloto con dos niños (una niña y un niño) de 2 y 5 años respectivamente, de localidades distintas a las previstas para el estudio definitivo, y a quienes previamente se les realizó una valoración psicológica para descartar posibles alteraciones que influyesen en los resultados y conclusiones de esta fase inicial.

Las grabaciones se realizaron mediante videocámara y micrófonos inalámbricos, lo que permitía un entrenamiento previo del equipo de investigación en el manejo y funcionamiento del material, prever posibles dificultades en las sesiones de grabación del estudio definitivo y facilitar la transición al equipo técnico que se utilizaría en el estudio final.

Se realizaron un total de 6 grabaciones de 30 minutos, 3 grabaciones por niño.

Las grabaciones fueron transcritas por pares y cruzadas con el fin de contrastar y eliminar las discrepancias. El objetivo de este estudio era doble. Por una parte, familiarizar a los investigadores y, sobre todo, a los ayudantes con la metodología observacional y el trabajo de transcripción. Por otro, ayudar en la toma de decisiones sobre cuestiones como la hora del día para la grabación, número de observadores en la grabación, etc.

6.2.3.2 Estudio

Se procedió a la observación y grabación, tanto en vídeo como en magnetófono, del lenguaje y el comportamiento no verbal de los niños, así como de las personas que participaban en las situaciones de interacción con ellos.

Para la realización de las grabaciones se consideraron 3 variables contextuales que afectan de forma directa al resultado final de la observación: el lugar, la persona o personas que interactúan en la situación de observación y el momento de realizarla. El lugar debía ser lo más familiar posible para facilitar las interacciones, por lo que se decidió que las grabaciones se realizaran en el domicilio familiar, acompañados por familiares o compañeros de juegos y amigos, o bien en la calle, si la situación así

lo requería y siempre en el caso de los mayores. Se eligió una hora que asegurara la interacción en el ámbito familiar, tras la jornada escolar, pero en cualquier caso adaptándose el horario de las sesiones de grabación a las rutinas y costumbres de las familias.

No se dieron indicaciones específicas sobre la utilización de material alguno en las sesiones, de tal manera que siempre fueron objetos que los niños utilizaban habitualmente en los juegos y actividades lúdicas cotidianas.

Dos observadores se encargaban de las grabaciones, uno del vídeo y otro del registro de audio, siendo este último quien se encargaba de anotar las incidencias que fueran relevantes para la transcripción y el análisis posteriores.

Las sesiones de grabación tenían una duración de 30 minutos cada una, con una periodicidad aproximada de 15 días, salvo que hubiera un periodo vacacional que obligara a cambiarla.

En total se realizaron 153 grabaciones, de las cuales se han transcrito 141. Para este estudio se han analizado 112 de ellas, que son las que corresponden al periodo de edad objeto de este trabajo. El resto de grabaciones hasta las 141 transcritas sólo han sido ocasionalmente consultadas, ya que quedaban fuera del periodo de edad finalmente objeto de análisis. En la tabla 12 se muestra la distribución de las grabaciones por sujeto y tramo de edad, y resaltadas las grabaciones del periodo de análisis de este estudio.

Tabla 12. Grabaciones transcritas por niño y tramo de edad

		Participantes								Grabaciones
		M.	A.	It.	J.	Ai.	Ib.	Ik.	Ii.	
Tramos de edad	2;06-3;00	12	12							24
	3;01-3;06	9	7	4						20
	3;07-4;00	1	2	11	11					25
	4;01-4;06			7	4	4	1			16
	4;07-5;00					11	11	5		27
	5;01-5;06						7	10		17
	5;07-6;00						3	6	3	12
	Grabaciones por niño	22	21	22	15	15	22	21	3	141

6.2.3.3 Transcripción de las grabaciones

Las grabaciones se han transcrito siguiendo las normas y el formato de la base de datos CHILDES (MacWhinney, 2000), mediante el programa CLAN.

En cada transcripción se han reflejado las producciones de los participantes de este estudio y de las personas que interactuaban con ellos, junto con comentarios y

glosas referidos a aspectos contextuales observados en la interacción, es decir, referidos a los objetos y acontecimientos que preceden, siguen o son simultáneos al habla del sujeto, incluyendo los acontecimientos lingüísticos (tanto el habla del sujeto como de los interlocutores) y los objetos utilizados, así como las acciones realizadas sobre los objetos, gestos, expresiones faciales y direccionalidad/recorrido de la mirada importantes para la interpretación y análisis de las producciones (Miller, 1981). Dos son las razones principales para ello, la primera porque en muchas ocasiones es imprescindible para poder transcribir los enunciados, sobre todo cuando éstos son más cortos y los participantes son más pequeños; pero, además, porque los turnos de habla en no pocas ocasiones vienen delimitados por un gesto y no por una emisión verbal.

Aquellas interacciones que mantienen entre sí los interlocutores de nuestros niños y que no tienen relevancia directa en la situación de comunicación no han sido transcritas. Igualmente, no ha habido un proceso exhaustivo de clarificación de las producciones de los interlocutores de los participantes en aquellos casos en los que por el contexto se infería que no tenían relevancia en la producción de habla de éstos. Sin embargo, y dado que sí podía afectar al cálculo de algunos índices (por ejemplo, de análisis pragmático como la LMT), se ha indicado siempre la producción de enunciados de los interlocutores.

En la tabla 13 se refleja cómo ha quedado compuesta la muestra del material transcrito por niño y grabación, con indicación del tiempo medio transcrito, el número de enunciados y la LME en palabras promedio por niño²⁹.

Tabla 13. Material transcrito por niño

Niño	Edad	Grabaciones	Tiempo transcrito por grabación	Nº de enunciados	LME (palabras)
M.	2;06;20-3;07;20	22	22'	3160	2,48
A.	2;06;24-3;08;14	21	21'	3182	2,95
It.	3;05;05-4;06;25	22	27'	2527	2,72
J.	3;07;11-4;02;10	15	30'	1238	2,64
Ai.	4;05;04-5;00;09	15	23'	2240	2,86
Ib.	4;06;29-5;08;19	22	23'	3170	2,83
Ik.	4;10;13-5;11;27	21	22'	3475	2,57
Ii.	5;11;24-6;00;19	3	23'	336	2,82

Según los tramos de edad establecidos, el tiempo grabado y el tiempo transcrito se distribuyeron de la siguiente manera (tabla 14):

²⁹ Ver Anexo 1 para una descripción detallada de todas las grabaciones.

Tabla 14. Material transcrito por tramo de edad

Tramo de edad	Grabaciones	Tiempo de grabación	Tiempo transcrito	Nº de enunciados	LME (palabras)	LMEmax (palabras)
2;06-3;00	24	720'	500'	3315	2,59	7,15
3;01-3;06	20	600'	480'	2772	2,65	7,53
3;07-4;00	25	750'	665'	2721	2,76	7,33
4;01-4;06	16	480'	430'	2057	2,73	7,1
4;07-5;00	27	810'	620'	4061	2,78	8,09
5;01-5;06	17	510'	370'	2770	2,65	8,31
5;07-6;00	12	360'	270'	1632	2,63	7,5

En resumen, los datos generales de la muestra a partir de la cual se ha llevado a cabo este estudio son los siguientes:

Nº de participantes: 8 (4 niñas y 4 niños)

Nº de grabaciones: 141

Tiempo total grabado: 4230 minutos

Total de tiempo transcrito: 3335 minutos (55 horas y 58 minutos)

Nº total de enunciados: 19.328

6.2.3.4 Formato de las transcripciones

Como ya se ha indicado anteriormente, las transcripciones se han realizado en formato CHAT, siguiendo las normas y procedimientos estandarizados prescriptivos del programa CLAN. En cada transcripción se ha incluido información del lenguaje de la muestra, nombre del corpus, edad del niño o niña, personas presentes en la situación de grabación, nº de grabación, localidad de los integrantes de la muestra, tiempo transcrito, así como información sobre aspectos relevantes del contexto global de la sesión. Junto a ello, en el propio desarrollo de la transcripción se han añadido distintas informaciones y detalles del contexto que ayudan a la comprensión de situaciones o episodios concretos ocurridos en distintos momentos de la sesión de grabación. Se tomó como unidad de análisis el enunciado, utilizando para su identificación un doble criterio, gramatical y entonativo (Crystal, Fletcher y Garman, 1978). A modo ilustrativo, se puede ver a continuación un fragmento de una transcripción.

```
@Begin
@Languages: bas
@Participants: CHI Ander Target_Child, MOT Ama Mother,
               INV Roberto Investigator
@ID: bas|soto|CHI|2;10.06|Target_Child|
@ID: bas|soto|MOT|Mother|
@ID: bas|soto|INV|Investigator|
@Tape Location: Tape7
```

@Location: Leitza-Goizueta, Nafarroa, Spain

@Situation: A. eta ama sukaldean ipuin bat ikusten. A.k ipuinan agertzen diren irudiak komentatu eta interpretatzen ditu. Batzuetan, amari ipuinan azaltzen dena zer den galdetzen dio. Amak ipuinan azaltzen diren irudiei edo egoerei buruz hainbat galdera egiten dizkio

@Comment: Total Time is 20:00

*MOT: <zemat daude> [/] zemat platera daude ?

*CHI: xxx .

*MOT: e # esan # Ander .

*CHI: xxx .

*MOT: Ander # ta zemat platera daude hemen ?

*MOT: aber .

*CHI: hemen katu beltza(re)na (e)ta hemen katu narajana [: laranjarena].

%exp: ipuinari begira eta behatzarekin seinalatuz

*MOT: ta hau # urdiñe ?

*CHI: urdiñe [: urdina] ? [+ IMIT]

%exp: ipuinan seinalatuz

*MOT: <horrena> [/] katu urdiñ horrena ?

*CHI: bai .

*MOT: ta zemat katu daude hor ?

*CHI: 0[!=! eskuetako behatzez hamar] .[+ trn]

%exp: eskuak altxatzen ditu, hamar daudela esateko

*MOT: hainbeste ?

*CHI: bai .

*MOT: ez .

*MOT: daude # bere # <bat> [/] zure urte bezala

bat+bi+eta+hiru .

%exp: ipuinan katuak non dauden erakusten dio

*CHI: www . [+ trn]

%exp: bat, bi, bat, bi eta hiru; ipuinan seinalatuz katuak non dauden

*MOT: ez .

*MOT: bat hemen # beste bat hemen # da beste bat hemen .

@End

Las transcripciones se ajustaron al modelo estándar del euskera para así facilitar las operaciones de búsqueda que ofrece el programa CLAN. En el caso de

las producciones de los interlocutores éstas se transcribieron de forma literal sin ningún tipo de transformación.

6.2.3.5 Análisis

En este primer estudio se analizaron cuantitativa y cualitativamente diversos aspectos del desarrollo morfológico y sintáctico y, aun no siendo centrales en el presente trabajo, también del desarrollo léxico y pragmático, que podían ayudar a explicar ciertas fenómenos observados en relación con las otras dimensiones del lenguaje.

El análisis cuantitativo se realizó fundamentalmente, mediante tres herramientas de análisis: el paquete estadístico SPSS, el programa estadístico R, y el programa CLAN, para el cálculo de índices del desarrollo del lenguaje y operaciones de búsqueda y análisis de datos en las transcripciones.

Para el tratamiento estadístico se utilizó la versión 17 del programa SPSS, mediante el cual se realizaron cálculos de ANOVA unifactoriales, análisis de respuestas múltiples, correlaciones y regresiones, además de estadísticos descriptivos básicos. Igualmente se utilizó el paquete *Strucchange* (Zeileis, Leisch, Hornik y Kleiber, 2002) del programa R.

Tanto los índices del desarrollo del lenguaje como los datos y producciones extraídos de las transcripciones se obtuvieron mediante el programa CLAN, y más concretamente se utilizaron los siguientes comandos:

Comandos de búsqueda: COMBO (búsqueda booleana), FREQ (análisis de frecuencias de un elemento léxico o gramatical), KWAL (búsqueda de enunciados que incluyen determinadas palabras, así como enunciados precedentes y posteriores al enunciado objeto de búsqueda).

Comandos para el cálculo de índices: MAXWD (cálculo de la LME-max), MLT (cálculo de LMT), MLU (cálculo de la LME) y VOCD (cálculo de los índices de diversidad léxica D y TTR).

6.2.3.5.1 Índices del desarrollo del lenguaje

Como se ha señalado con anterioridad, para este estudio se calcularon distintos índices del desarrollo hasta los 5 años de edad, coincidiendo con la edad techo prevista para el análisis del desarrollo morfológico.

Índices del desarrollo morfosintáctico

Se calcularon 4 índices que miden diferentes aspectos de la morfosintaxis.

- Longitud Media del Enunciado (LME): este índice fue propuesto por Brown como una medida del desarrollo gramatical (Brown, 1973), para el inglés, bajo la premisa de que un incremento en el desarrollo del lenguaje conllevaba un incremento en la longitud de los enunciados de los niños (mediante la adición de palabras, morfemas, auxiliares, conectivas, etc.). Su antecedente se sitúa en la propuesta realizada por Nice, quien defendía la idoneidad de la longitud media del enunciado como criterio para juzgar el progreso en el desarrollo del lenguaje (Nice, 1925). Posteriormente otros investigadores lo han definido como “índice evolutivo de la competencia lingüística” (Johnston, 2001), un indicador general del

desarrollo estructural (Miller, 1981) o un predictor válido de la complejidad y diversidad sintáctica (Rondal, Ghiotto, Bredart y Bachelet, 1987).

La unidad de cómputo propuesta por Brown fue el morfema y el cálculo se lleva a cabo sumando el número total de morfemas en los 100 primeros enunciados completamente inteligibles y dividiéndolo por 100.

Estudios posteriores han planteado la conveniencia de considerar este índice más como una medida de la habilidad expresiva global que como una medida del desarrollo morfosintáctico (DeThorne, Johnson y Loeb, 2005), resaltando la importancia del tamaño del vocabulario como predictor de la LME (Rollins, Snow y Willett, 1996)

También ha sido utilizado para otros propósitos diferentes del planteado originariamente por Brown, tales como identificar a niños a quienes sería necesario realizar una evaluación del lenguaje (Miller y Chapman, 1981), diagnosticar o identificar un retraso del lenguaje (Bernstein y Tiegerman-Farber, 1997; Lahey, 1988; Miller y Chapman, 1981; Owens, 1998), evaluar cambios en la producción del lenguaje (Fey, 1986; Paul, 1995), comparar grupos clínicos (Tager-Flusberg et al., 2009) o valorar el grado de dominancia de las lenguas en los casos de adquisición bilingüe (Yip y Matthews, 2006).

A pesar de que la utilización de la LME basada en morfemas ha sido ampliamente aceptada y utilizada hasta la actualidad, la dificultad para calcularla en lenguas muy flexivas ha llevado a investigar otras alternativas de cálculo, tomando como unidades de cómputo la palabra o la sílaba. Investigaciones realizadas sobre el alemán (Arlman-Rupp, von Niekerk-de-Haan y van de Sandt-Koenderman, 1976), irlandés (Hickey, 1991), español (Aguado, 1988), islandés (Thordardottir y Weismer, 1998), turco (Ekmekci, 1982), o inglés (Parker y Brorson, 2005; Malakoff et al., 1999) han encontrado correlaciones altas (entre 0.90 y 0.99) al comparar la LME en palabras y morfemas. Igualmente se han encontrado correlaciones altas entre el cómputo con morfemas y sílabas y con palabras y sílabas en alemán (Arlman-Rupp et al., 1976) o turco (Ekmekci, 1982).

Al ser el euskera una lengua aglutinante y muy flexiva, se realizó una comparación de la LME tomando como unidades de cómputo la palabra, la sílaba y el morfema y se llevó a cabo sobre el 35% de las transcripciones, desde los 2;07 a los 4;02, seleccionadas aleatoriamente, resultando un total de 29 transcripciones. El límite de edad se estableció siguiendo los criterios sugeridos en otras investigaciones, que recomiendan limitar el uso de la LME hasta un techo de cuatro o cinco morfemas (Bernstein y Tiegerman-Farber, 1997), entre 45 y 54 meses, e, incluso, no más allá de 36 meses (Bloom y Lahey, 1978; Rondal et al., 1987).

Los criterios generales fueron los siguientes:

- a) Se contabilizaron los 100 primeros enunciados válidos.

- b) A diferencia de la regla 3 de Brown, no se consideraron para el cálculo las autorrepeticiones en el mismo turno de habla e imitaciones de enunciados previamente producidos por el interlocutor en el mismo turno de habla (Johnston, 2001).
- c) No se tomaron en consideración los enunciados-respuesta del tipo “*bai*” (sí), “*ez*” (no), “*ya*”, “*bale*”, “*bai ba*”, “*ez ba*”, etc. (Johnston, 2001).
- d) Se ignoraron las interjecciones no lexicalizadas, onomatopeyas, recuentos, y en general cualquier producción que no fuera espontánea (canciones, rimas, etc.).
- e) Sí se consideraron las interjecciones lexicalizadas del tipo “*aber*”, “*hara!*”, etc.
- f) Se desecharon todos aquellos enunciados que incluyeran producciones ininteligibles

El cómputo por morfemas se realizó siguiendo los criterios sugeridos por Idiazabal para la adaptación al euskera de este índice (Idiazabal, 1991b).

De igual manera, se realizó sobre las mismas transcripciones el cálculo en palabras y en sílabas.

A la vista de los resultados, que se exponen más adelante, se determinó proceder al cálculo de la LME en todas las grabaciones tomando como unidad de cómputo la palabra.

El cómputo por palabras en este caso se llevó a cabo en todas las transcripciones y se desecharon aquellos enunciados en los que no era posible computar con exactitud el número de palabras por ser una producción ininteligible. Hay que tener en cuenta que hubo enunciados en los que, aun siendo difícil determinar con exactitud los constituyentes de una palabra determinada, y por tanto transcribirla, era posible computar la palabra como tal a partir de la información que los rasgos suprasegmentales proporcionaban.

- Longitud Media de los Enunciados más largos (L-MAX): mediante este índice se computa la longitud media de los 5 enunciados más largos por grabación. Para su cálculo se siguió idéntico procedimiento que para la LME. La única diferencia fue que en este caso la comparación de los tres modos de cómputo abarcó desde los 2;06 a los 6;00, y sobre un 30% de las transcripciones. La razón es que este índice presenta una mayor fiabilidad que la LME en edades más tardías, fundamentalmente porque hasta esa edad sólo progresa la LME de aquellos niños cuya LME en edades anteriores es baja mientras que la LME de los niños cuya puntuación es alta tiene efecto techo a esa edad (Fernández y Aguado, 2007).
- Índice de Complejidad Sintáctica (ICS): para su cálculo se consideraron todos los enunciados válidos para el cálculo de la LME, y aquéllos que incluían alguna palabra no inteligible siempre que globalmente el enunciado sí lo fuera. Igualmente, se consideraron válidos los enunciados

de respuesta o confirmación del tipo “sí”- “no”.

En este índice se computa la proporción de oraciones subordinadas, verbos compuestos (Siguán, Colomina y Vila, 1986) y conjuntos perifrásticos (Aguado, 2000) respecto al total de enunciados válidos emitidos en cada sesión.

Índices del desarrollo pragmático

- Longitud Media del Turno de Habla (LMT): mediante este índice pragmático se analiza el promedio de enunciados por turno conversacional en cada sesión. Por turno conversacional se entiende la secuencia de enunciados producidos por un único hablante, pero a la hora de definirlo también se tuvieron en cuenta las intervenciones en las que el sujeto producía gestos que denotaban participación y que contribuían al mantenimiento de la interacción verbal (como asentir, negar, rechazar, etc.). Asimismo, se calculó y analizó el promedio de palabras por turno de habla.

Por otra parte, se comparó la proporción media de enunciados de los niños y de los interlocutores por turno, diferenciando, a su vez, si éstos eran niños o adultos, y, entre éstos, si era la madre u otro interlocutor adulto.

Índices del desarrollo léxico.

Para la valoración de la diversidad léxica se calcularon dos índices:

- Type Token Ratio (TTR): Tradicionalmente la diversidad léxica o vocabulario productivo, como indicador del desarrollo del lenguaje, ha sido valorado mediante la comparación entre el número de palabras diferentes y el número total de palabras en una muestra de lenguaje (Miller, 1981). Los valores de este índice se mueven entre 0,01 y 1, para una diversidad baja y alta respectivamente (un valor de 1 indica que ninguna palabra en la muestra se repite y, por lo tanto, la diversidad es total). Tiene su origen en la propuesta de Templin, y denominada NDW (Número de Palabras Diferentes), sobre una muestra de tamaño fijo de 50 enunciados (Templin, 1957). Su principal defecto es la pérdida de validez a medida que aumenta la muestra. Decrece a medida que el tamaño de la muestra aumenta, o, por el contrario, cuanto más pequeña es la muestra el índice que se obtiene tiende a ser mayor (Richards, 1987). Esto tiene una explicación en el hecho de que cuanto más amplia es la cantidad de palabras producidas menos palabras nuevas se pueden ir incorporando, de tal forma que el índice obtenido tiende a ir disminuyendo. Algo similar ocurre de modo inverso. Cuanta más pequeña es la producción de lenguaje, mayor es la probabilidad de que las palabras que se vayan incorporando al discurso sean nuevos tipos o ejemplares. Por tanto, esta

medida depende extraordinariamente del tamaño de la muestra sobre la que se realiza el análisis. Se han realizado intentos para controlar la variación en el tamaño de la muestra, ya sea dividiendo el número de tipos entre el número de enunciados (Yoder, Davies y Bishop, 1994), estandarizando el número de enunciados sobre los que calcular el TTR (Fletcher, 1985), controlando el tiempo de grabación y calculando el TTR sobre una duración determinada (Robertson y Weismer, 1999; Dollaghan et al., 1999), etc.

El TTR aquí calculado se computa automáticamente mediante el comando *vocd*, del programa CLAN, y básicamente se lleva a cabo comparando la cantidad de palabras diferentes con la cantidad total de palabras emitidas por el niño en cada sesión.

- Índice de Diversidad Léxica (*D*): como ya se ha señalado, el *Type Token Ratio* o TTR, presenta un problema de validez, dado que depende del tamaño de la muestra. Para tratar de compensarlo se ha propuesto un índice de diversidad léxica *D*, que mejora la fiabilidad de los resultados mediante un procedimiento de muestreo aleatorio iterativo. El programa CLAN facilita el cálculo de este índice también mediante el comando *vocd* (Malvern y Richards, 1997; McKee, Malvern y Richards, 2000), obteniéndose una mejora en la fiabilidad de los resultados. El comando calcula un TTR promedio sobre 100 submuestras de 35 palabras, obtenidas mediante un muestreo aleatorio, y progresivamente va aumentando el tamaño de las submuestras sobre las que realiza dicho cálculo, hasta que alcanzan un tamaño de $N=50$ palabras. Con este procedimiento se obtiene un índice de diversidad léxica (*D*) independiente de la muestra, que tiende a moverse en un rango entre 10 y 100 y, por tanto, cuanto mayor sea el valor obtenido mayor será la diversidad léxica.

Este índice, sin embargo, no ha estado exento de críticas sobre el propio procedimiento empleado para su cálculo, y, también por variar de forma significativa en función del tamaño de la muestra (McCarthy y Jarvis, 2007), en contra de lo defendido por Malvern y Richards.

Para su cálculo no se computaron las repeticiones de la producción adulta, canciones, frases hechas, recuentos y demás producciones no espontáneas.

6.2.3.5.2 Categorías de análisis del desarrollo morfológico

Se tomó como marco de referencia el propuesto por Zubiri y Zubiri (Zubiri y Zubiri, 1995), Euskaltzaindia (Euskaltzaindia, 1985, 1987a, 1987b, 1990, 1993, 1994; 1999, 2005) en su Euskal Gramatika (EGLU), a pesar de algunas posiciones discrepantes (De Rijk, 2002), Hualde y Ortiz de Urbina (2003) y De Rijk y Coene (2008). En este primer estudio observacional se analizaron las siguientes categorías morfológicas:

1. Morfología verbal:
 - a. Persona, tiempo (pasado y presente expresado mediante las formas auxiliares) y modo.
 - b. Conjuntos perifrásticos (*multzo perifrastikoak*) y verbos modales.

- c. Verbos sintéticos y verbos con estructura perifrástica (o verbos compuestos).

2. Declinación

- a. Casos gramaticales: ergativo, dativo y partitivo (Euskaltzaindia, 1993, 2002).
- b. Casos sin concordancia con el verbo: inesivo (*non*), genitivo de lugar (*nongo*), ablativo (*nondik*), adlativo simple (*nora*), adlativo compuesto (*norako*), adlativo final (*noraino*), adlativo de dirección (*norantz*), genitivo (*noren*), instrumental (*zerez*), sociativo (*norekin*), motivativo (*norengatik*) y destinativo (*norentzat*).

6.2.3.5.3 Indicadores del desarrollo sintáctico

El estudio del desarrollo sintáctico se centró en el análisis de las oraciones complejas, tanto coordinadas (*juntadura*) como subordinadas (*menpekoak*), con especial hincapié en las oraciones de relativo y completivas (*osagarriak*).

6.2.3.5.4 Errores morfológicos y sintácticos

En todos los aspectos mencionados se analizaron las producciones erróneas realizadas por los niños, con el fin de poder obtener información sobre las estrategias utilizadas en el proceso de adquisición y desarrollo en las edades estudiadas y sobre la propia naturaleza de dicho proceso.

6.2.3.6 Criterios de productividad

La decisión en relación a los criterios de productividad ha sido tradicionalmente objeto de debate en el campo de la psicolingüística evolutiva, y, de hecho, los procedimientos han ido variando según corrientes teóricas y según iban apareciendo nuevos métodos de estudio y nuevos paradigmas experimentales.

En este estudio se consideró que una marca o estructura era emergente en un tramo de edad determinado cuando se observaba una primera aparición en dicho tramo tras un periodo de ausencia.

La edad de adquisición de las formas o marcas morfológicas se determinó de la siguiente manera:

- Para la morfología verbal se utilizó como criterio de adquisición básico el que al menos en uno de los sujetos de un tramo de edad determinado se constatará productividad de la forma verbal y en otro niño más hubiera al menos emergencia (primera producción) de dicha forma. El criterio de productividad utilizado fue que un auxiliar verbal determinado apareciera con dos verbos principales diferentes y, por tanto, no tuviera un carácter formulaico. Además, el verbo al que acompañaba el auxiliar debía aparecer también con otro auxiliar diferente (Pizzuto y Caselli, 1992).
- Para la morfología del caso se estableció como criterio de adquisición la productividad de la marca en tres o más contextos léxicos en al menos uno de los niños de cada tramo y emergencia de la marca en otro de ellos. Un segundo criterio, complementario, y utilizado ocasionalmente fue que

la marca de caso apareciera correctamente en el 90% de los contextos pertinentes (Brown, 1973)³⁰.

- Respecto a la adquisición y desarrollo de las estructuras sintácticas estudiadas, se consideró como edad de adquisición de una estructura determinada (un tipo específico de oración causal, por ejemplo) cuando al menos un niño producía dos ejemplares diferentes de la estructura estudiada, y el resto de niños del tramo de edad producían al menos un ejemplar de dicha estructura, siempre que en el mismo tramo no hubiera errores o que no fueran repetición de la forma ya aparecida inicialmente. Se optó por este criterio, a diferencia de los utilizados en otros estudios (Aparici et al., 2001; Bloom, Lahey, Hood, Lifter y Fiess, 1980), ya que resultaba más adecuado para la muestra de niños manejada y la cantidad de grabaciones realizadas.
- Finalmente, y para determinados aspectos morfológicos y sintácticos se utilizó de forma complementaria un criterio cuantitativo, para lo que se consideró el total de las grabaciones, ordenadas por edad, como una serie temporal hasta la edad de 5 años. Se analizaron los cambios estructurales en dichas series temporales para identificar los puntos de edad en los que se producían cambios de tendencia en la serie (Zeileis, Kleiber, Krämer y Hornik, 2003). Para este fin se utilizó la función *breakpoints* que viene incluida en la librería *Strucchange* del programa R de libre distribución versión 2.12.1 (<http://cran.rproject.org>). La función *breakpoints* determina, de entre varios, el punto de rotura óptimo en una serie temporal, proporcionando información sobre el cambio significativo en una conducta (si la conducta analizada se encuentra inicialmente ausente, dicha rotura refleja la aparición o emergencia significativa de dicha conducta (Estigarribia, 2009).

6.3 RESULTADOS

6.3.1 Índices del desarrollo del lenguaje.

- *LME*: Se calculó una correlación bivariada utilizando la *r* de Pearson para comparar la longitud en morfemas, palabras y sílabas. Se obtuvieron correlaciones altas entre LME palabras y LME morfemas ($r=0.978$; $p=0.01$), entre LME palabras y LME sílabas ($r=0.971$; $p=0.01$) y entre LME morfemas y LME sílabas ($r=0.970$; $p=0.01$). Los datos, en efecto, no dejan lugar a dudas respecto a la validez del cómputo en palabras para medir el desarrollo global del lenguaje en euskera (figura 1).

Como señalan Parker y Brorson (2005), la posibilidad de utilizar este índice con palabras facilita enormemente el proceso de cálculo, elimina o atenúa el riesgo de decisiones arbitrarias en el recuento morfemático y aumenta su fiabilidad. Además, esto permite una mayor facilidad de uso en la clínica y, particularmente, en las escuelas, donde las decisiones respecto al diagnóstico y recuperación de dificultades del lenguaje pueden verse facilitadas y ganar en rapidez.

³⁰ Este criterio se utilizó de forma complementaria en el análisis del caso ergativo.

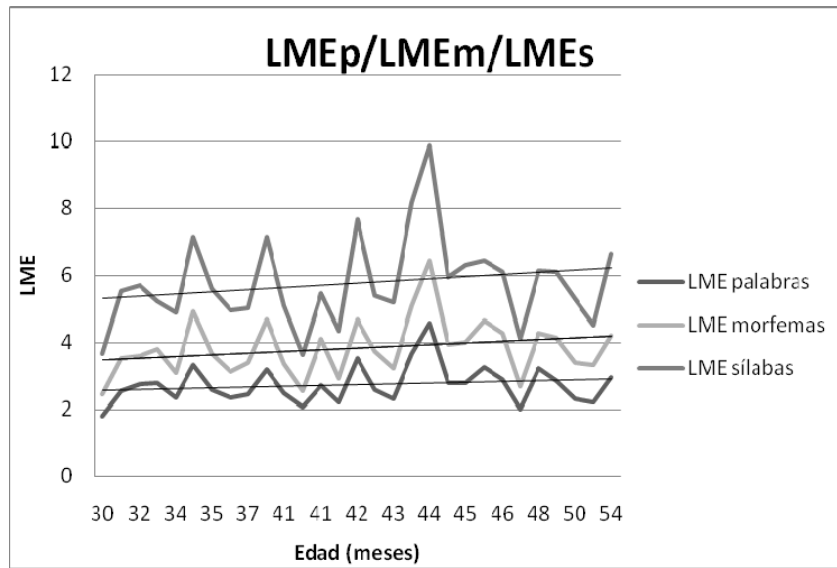


Figura 1. Longitud Media del Enunciado (LMEm-LMEp-LMEs)

Aun cuando se observa una evolución constante de la de la LME de los niños hasta los 5;00 años (tabla 15), el incremento sólo es notable hasta los 37 meses (figura 2). A partir de esa edad tiende a mantenerse constante y, en consecuencia, no es sensible al progreso en el desarrollo gramatical. Esto vendría a corroborar lo ya señalado con anterioridad respecto a la validez de este índice hasta una edad que oscila entre los 3 y 4 años. En cualquier caso, la correlación con la edad es baja ($r=0.14$), coincidiendo con los resultados obtenidos en otras investigaciones (Klee y Fitzgerald, 1985; Rice, Redmond y Hoffman, 2006).

Tabla 15. LME (descriptivos)

	Tramos de edad	N	Media	Desv. T.
1	(2;06-3;00)	24	2,617	0.452
2	(3;01-3;06)	20	2,676	0.696
3	(3;07-4;00)	25	2,783	0.532
4	(4;01-4;06)	16	2,769	0.305
5	(4;07-5;00)	27	2,816	0.447

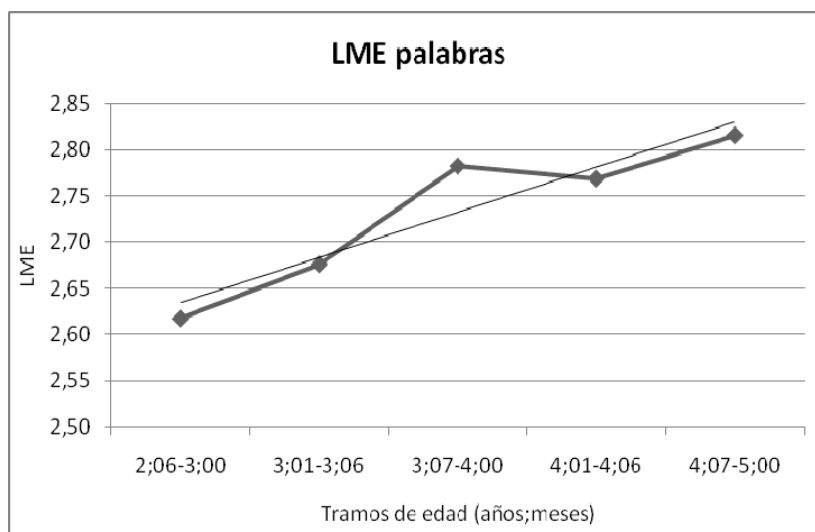


Figura 2. LME palabras

- *Longitud Media Máxima del Enunciado (L-MAX)*: Al igual que ocurre con la LME, las correlaciones encontradas entre el índice L-MAX, computado en palabras y morfemas ($r = 0.996$; $p = 0.01$), sílabas y morfemas ($r = 0.97$; $p = 0.01$) y palabras y sílabas ($r = 0.978$; $p = 0.001$) fueron altas (figura 3)³¹.

El incremento, en comparación con la LME, coincide con el encontrado en otros estudios (Wells, 1981), y viene a ser aproximadamente tres veces mayor.

La tendencia encontrada es la de un incremento progresivo coincidente con el incremento de edad, salvo entre los 4 y los 4½ años. Datos posteriores sobre su evolución indican que este incremento se prolonga hasta los 5 años y medio, con una longitud media de 8,55 palabras a esa edad, aunque no se incluye en este estudio por exceder los límites de los periodos de edad analizados aquí.

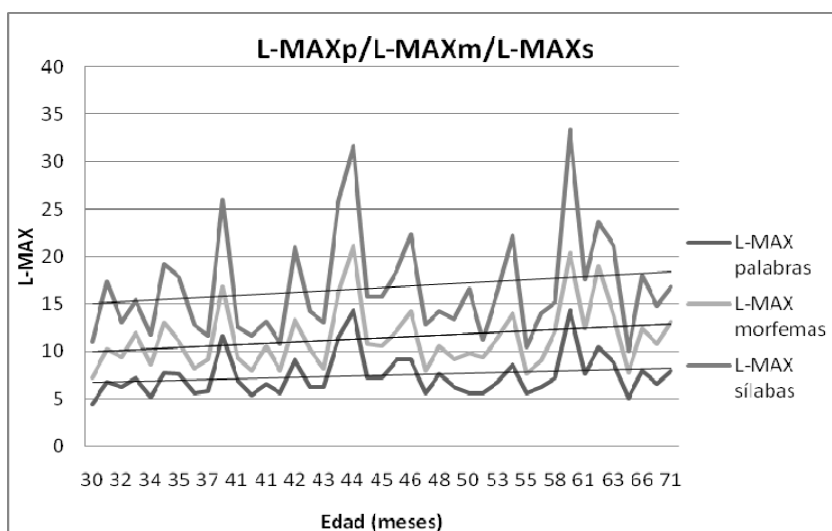


Figura 3. Longitud Media del Enunciado máxima

- *Índice de Complejidad Sintáctica (ICS)*: para el cálculo de este índice se utilizaron dos procedimientos distintos (tabla 16). En un caso se computaron las oraciones subordinadas y los verbos compuestos (participio+auxiliar, es decir, los que tienen estructura perifrástica), y en el otro caso, además de los anteriores, se añadieron conjuntos perifrásticos. Ambos procedimientos presentan una correlación muy alta ($r = 0.981$; $p = 0.000$), y, en consecuencia, para valorar la complejidad sintáctica parecería suficiente utilizar el procedimiento de cómputo más sencillo. En efecto, el análisis de varianza reveló que los cambios en ambos índices están asociados significativamente con la edad ($F_{(4,107)} = 3.689$; $p = 0.007$). Sin embargo, a partir de los 3 años se observa una progresión mayor en la complejidad si la valoramos mediante el segundo procedimiento (figura 4). Se constata un poder de discriminación del ICS algo superior cuando se incluyen los conjuntos perifrásticos (diferencia de medias=0.137; $p = 0.037$, entre los tramos 3 y 1) que sin ellos (no hay diferencias significativas hasta el tramo 4).

³¹ Ver en el anexo 3 la comparación del LME-max en palabras, sílabas y morfemas.

Tabla 16. Índice de Complejidad Sintáctica (ICS)

Tramos de edad	ICS. Subordinadas + verbos compuestos	ICS. Subordinadas + v.compuestos + conj. perifrásticos
2;06-3;00	0,224	0,254
3;01-3;06	0,251	0,302
3;07-4;00	0,318	0,391
4;01-4;06	0,340	0,413
4;07-5;00	0,296	0,341

Esto es lógico, dado que los conjuntos perifrásticos proporcionan una mayor riqueza productiva a través de una complejización gramatical y la utilización de este tipo de formas comienza a incrementarse a partir de los 3;00. De hecho, a partir de los 3;07 dicho aumento se produce de forma significativa (diferencia de medias=7.005; $p=0.001$, entre los tramos 3 y 1), con un tamaño del efecto asociado de gran magnitud (d de Cohen=-0.89). Es, por lo tanto, la incorporación de los conjuntos perifrásticos lo que hace aumentar el poder de discriminación del ICS, y el procedimiento más recomendable para su cálculo.

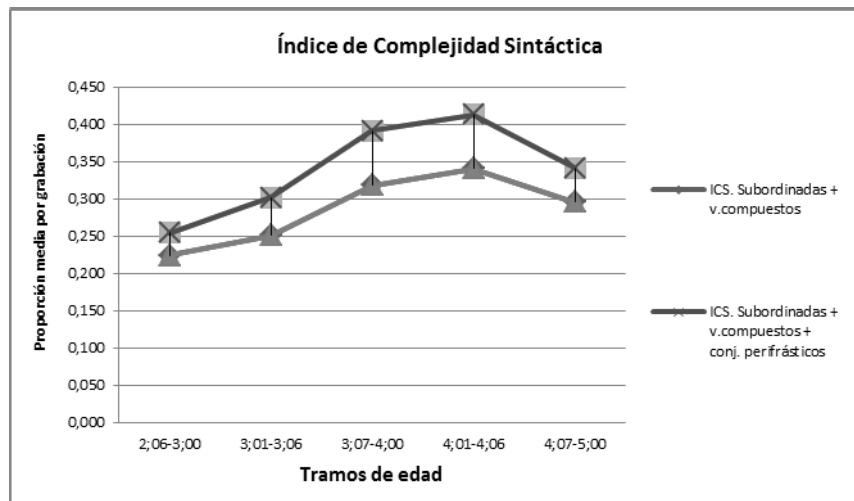


Figura 4. Índice de Complejidad Sintáctica (ICS)

- *Índices del desarrollo pragmático. Producción Media del Turno de Habla*³² y *Longitud Media del Turno de Habla* (LMT): los resultados obtenidos al analizar la participación de los niños según la producción media por turno en las interacciones verbales (figura 5) muestran que conforme avanzan en edad aumenta la cantidad de producción verbal que realizan cada vez que intervienen en la conversación con los interlocutores ($F_{(4,107)}=5.494$; $p=0.001$). Este incremento tiene su inicio a los 3;07 (a pesar de que todavía no hay diferencia significativa con el tramo 1; diferencia de medias=0.861; $p=0.085$), cuando precisamente se produce un incremento en la complejidad sintáctica, reflejada en el ICS. De hecho, se encuentra correlación entre ambos índices, LMT e ICS ($r=0.197$; $p=0.019$). Posteriormente, a los 4;01, ya aparecen diferencias notables con los niños de edades entre 2;06 y 3;00 años (diferencia de medias=1.028; $p=0.022$; d de Cohen=-1.07).

³² La Producción Media del Turno de Habla mide la cantidad media de palabras por turno de habla. La Longitud Media del Turno de Habla (LMT) mide la cantidad de enunciados por turno de habla.

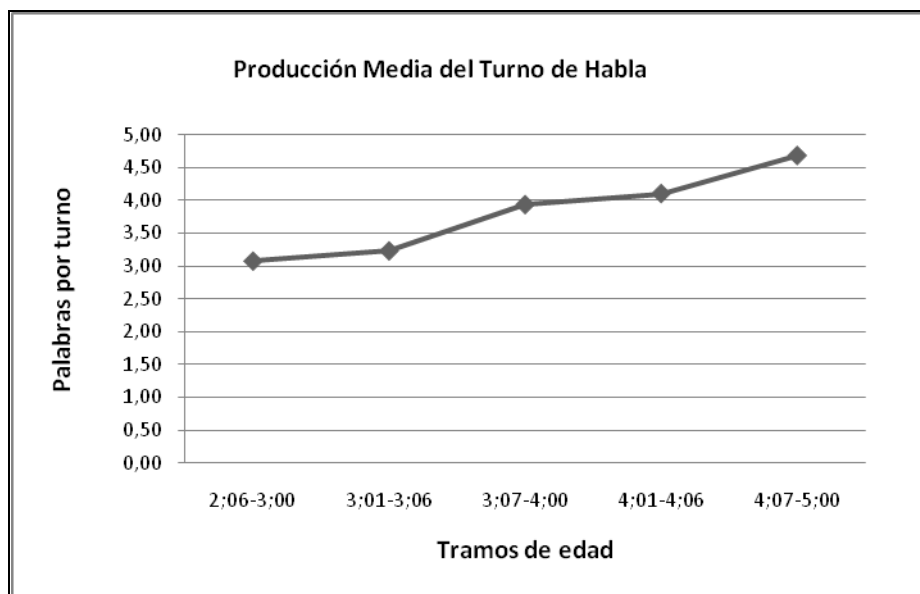


Figura 5. Longitud Media del Turno de habla (LMT)

Este mayor grado de participación no sólo se refleja en el aumento de la Producción Media del Turno de habla sino también, y de forma más clara, en la cantidad de enunciados por turno, es decir, en la LMT (tabla 17), cuya evolución está asociada significativamente con la edad ($F_{(4,107)} = 6.593$; $p=0.000$). Los resultados de los subconjuntos homogéneos indican que el aumento se produce en dos momentos diferentes. El primero de ellos se sitúa alrededor de los 3;07, cuando la cantidad de enunciados por turno es significativamente mayor que a los 2;06-3;00 (diferencia de medias=0.245; $p=0.020$; d de Cohen=-0.91). El otro se sitúa en los 4;07, cuando las diferencias ya son significativas con los niños cuyas edades llegan hasta los 3;06 (diferencia de medias=0.460; $p=0.021$; d de Cohen=-0.87).

Tabla 17. Evolución de la cantidad promedio de habla por edades

Tramos de edad	Producción Media del Turno de Habla (palabras)					Longitud Media del Turno de Habla (LMT)				
	N	Media	D.T.	Mínimo	Máximo	N	Media	D.T.	Mínimo	Máximo
1 (2;06-3;00)	24	3,075	0,920	1,987	5,423	24	1,325	0,214	1,093	1,950
2 (3;01-3;06)	20	3,231	1,422	1,621	7,900	20	1,353	0,345	1,086	2,700
3 (3;07-4;00)	25	3,936	1,348	2,110	8,578	25	1,571	0,312	1,209	2,556
4 (4;01-4;06)	16	4,103	1,019	2,474	5,604	16	1,623	0,316	1,105	2,189
5 (4;07-5;00)	27	4,682	1,991	2,109	10,000	27	1,813	0,632	1,177	3,879

Conviene significar que, mientras las diferencias entre los niños de las distintas edades son escasas en lo que a los rangos mínimos se refiere, los rangos máximos presentan diferencias de hasta casi el doble entre los niños de 2;06-3;00 y los de 4;07-5;00 (figura 6). Es decir, conforme avanza la edad la capacidad para contribuir en la interacción verbal es notablemente mayor.

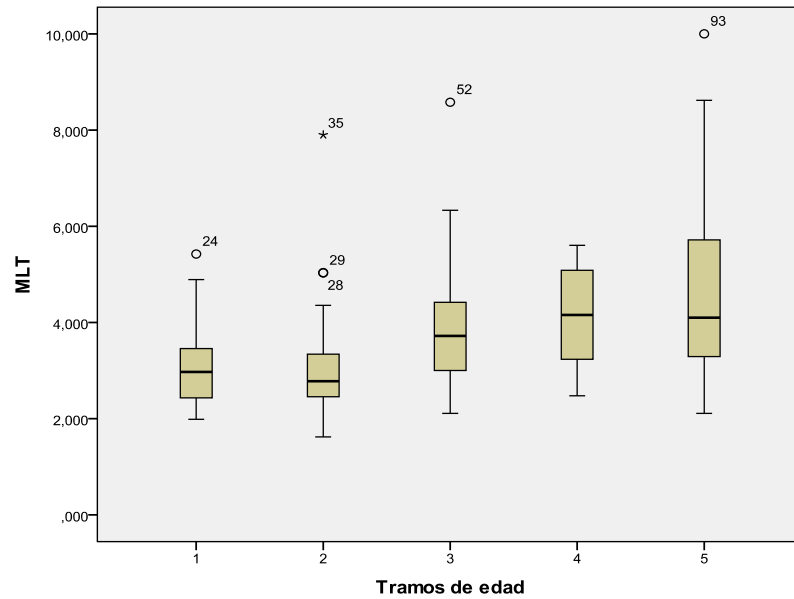


Figura 6. Evolución de la Longitud Media del Turno de Habla (LMT)

El análisis del tipo de participantes en las grabaciones muestra que, a medida que avanza la edad, los iguales adquieren un mayor protagonismo en las interacciones en detrimento del de los adultos, y, en especial, de la madre (tabla 18).

Tabla 18. Porcentaje de enunciados por tipo de participante

Tramos de edad	Niños	Otros niños	Madre	Otros adultos
2;06-3;00	39,538	14,063	53,265	4,007
3;01-3;06	49,431	14,281	49,743	6,648
3;07-4;00	53,247	26,951	25,956	13,210
4;01-4;06	49,146	28,094	19,977	11,029
4;07-5;00	49,405	31,325	22,051	5,903

Si consideramos la cantidad de enunciados producidos por los niños que participan en las situaciones de interacción (los niños estudiados y sus interlocutores también niños), ésta se incrementa de manera significativa con la edad ($F_{(4,76)} = 10.363$; $p=0.000$), y su incremento es más notable a partir de los 3;07 (respecto al tramo de edad 2;06-3;00, diferencia de medias = 0.231; $p=0.01$; d de Cohen = -1.42). La correlación negativa encontrada entre este índice en los niños y en los adultos ($r = -0.670$; $p=0.000$) corrobora un progresivo cambio en la distribución de la responsabilidad y del peso de los distintos tipos de interlocutores en las interacciones a lo largo del periodo de estudio (figura 7). Esto es debido en una buena parte a la pérdida de protagonismo de la madre en las interacciones, ya que ella es la que interviene de manera principal en las edades más tempranas (entre los tramos 3 y 2, diferencia de medias = -23.787; $p=0.000$; d de Cohen = -1.37).

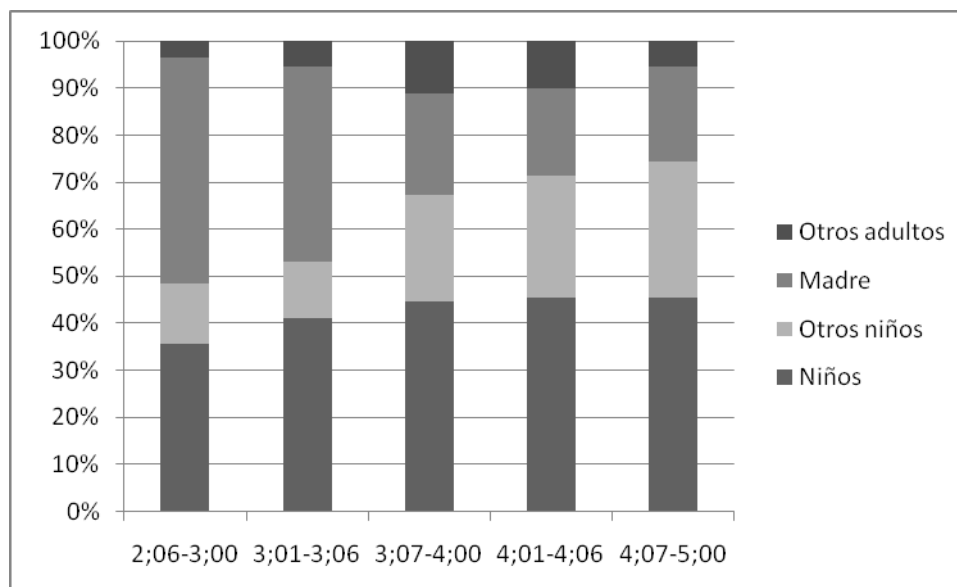


Figura 7. Participación en las interacciones por tipo de participante

Pero este fenómeno tiene un efecto concomitante, a saber, el mayor protagonismo de los iguales en cuanto a la cantidad de habla que aportan en la interacción y el hecho de que se diversifica y amplía el número de interlocutores (tabla 19), sobre todo a partir de los 3;07.

Tabla 19. N° de interlocutores por grabación (promedio)

Tramos de edad	Interlocutores-niños por grabación	Interlocutores-adultos por grabación	Interlocutores por grabación (total)
2;06-3;00	0,5	1,67	2,17
3;01-3;06	0,75	1,65	2,4
3;07-4;00	2,16	2,2	4,36
4;01-4;06	1,75	2,44	4,19
4;07-5;00	1,7	2,19	3,89

Esto también tiene una explicación ligada a la capacidad que se les atribuye a los niños a partir de esa edad para mantener una comunicación más allá de la motivación natural implícita ligada a la enseñanza de la lengua, que un interlocutor como la madre pueda tener. El hecho de que sea cada vez más competente como para ser un interlocutor “válido”, hace que sean más las personas del entorno que mantengan interacciones verbales con ellos, ya sean de edades similares o mayores. La relación diádica es sustituida paulatinamente por una interacción abierta a más interlocutores (ya sean otros niños o adultos).

En resumen, los resultados indican que con la edad los niños dicen más cosas y las dicen de forma más compleja, y su peso en el mantenimiento del discurso es cada vez mayor. En las edades más tempranas, entre los 2;06 y los 3;06, el interlocutor principal es la madre, pero a partir de los 3;07 decrece de forma significativa su contribución en las interacciones y son otros interlocutores, sobre todo otros niños (ya sean amigos, hermanos, etc.), quienes cobran un mayor protagonismo en las conversaciones. Esa edad marca un momento importante en la consideración de los niños como interlocutores adecuados, tanto por sus mayores

capacidades lingüísticas como por su capacidad para contribuir de forma eficaz al mantenimiento del discurso.

- *Índices del desarrollo léxico:*

TTR: El incremento de la diversidad léxica medida mediante el TTR solamente tiene lugar hasta el tramo de edad 3;07-4;00, decreciendo posteriormente.

El análisis de varianza indica que el TTR, y sus variaciones, está significativamente asociado a la edad ($F_{(4,107)} = 3.800$; $p=0.007$), con diferencias significativas entre los tramos de 3;07-4;00 y siguientes con el tramo 2;06-3;00 (diferencia de medias $=0.084$; $p=0.016$; d de Cohen $=-1.50$). Los análisis post hoc diferencian dos periodos en la evolución de la diversidad léxica, por una parte un periodo que va hasta los 3;07-4;00 años y otro periodo desde los 4;01 en adelante.

D (vocd):

La diversidad léxica medida a través del índice *D* refleja una evolución diferente a la obtenida mediante el TTR tradicional. El incremento en la diversidad léxica se produce conforme aumenta la edad de los niños ($F_{(4,107)} = 16.099$; $p=0.000$), y de manera constante hasta los 5 años (figura 8). En este sentido, se constata la mayor capacidad del índice *D* para reflejar el desarrollo gradual del vocabulario, así como algunas aceleraciones que ocurren en el transcurso evolutivo³³.

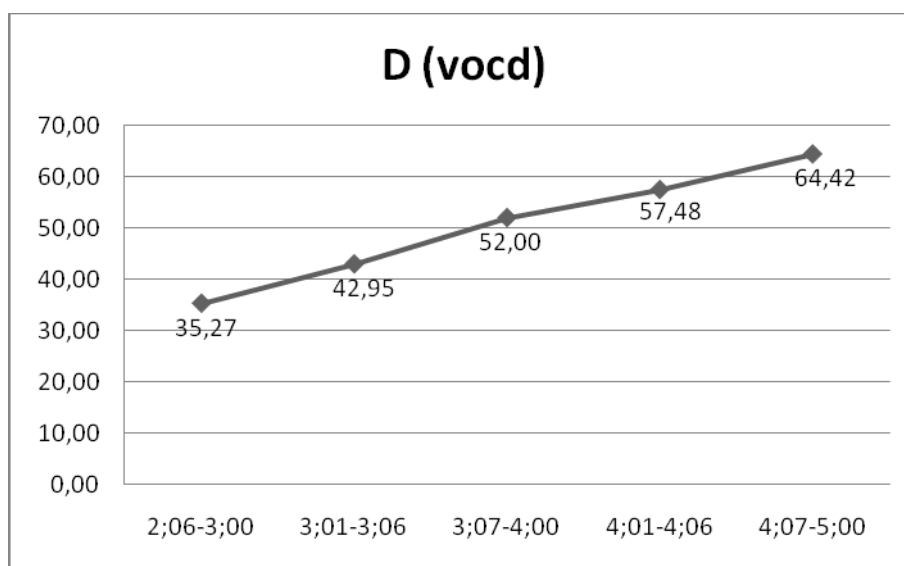


Figura 8. Índice de diversidad léxica (*D*)

El índice *D* proporciona una imagen más fiable de la evolución de la diversidad léxica y posee una mayor sensibilidad a los cambios de la variable independiente que el TTR. Este último muestra un comportamiento muy similar al observado con la LME, ya que a partir de los 3;07-4;00 no refleja los cambios en la riqueza léxica.

³³ Se constata un cambio importante entre los 3;07 y los 4;00, con diferencias significativas tanto con el grupo de 2;06-3;00 (diferencia de medias $=16.728$; $p=0.003$; d de Cohen $=-3.49$), como con el grupo de 4;07-5;00 (diferencia de medias $=12.425$; $p=0.045$; d de Cohen $=-0.77$). Aun a riesgo de que, en efecto, dichas diferencias puedan ser simplemente artefactos, constatan aceleraciones dentro de proceso gradual del desarrollo léxico.

6.3.2 Conclusiones

En la tabla 20 se presentan los índices más representativos para la evaluación cuantitativa del desarrollo del lenguaje en la muestra utilizada en este estudio, con los valores obtenidos en los distintos tramos de edad.

Tabla 20. Índices del desarrollo del lenguaje y edades correspondientes

		ÍNDICES DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE				
Tramos de edad		LME	LME.max	ICS.	LMT	D(vocd)
				Subord.+ v.compuestos + v. modales+conj. perifrásticos		
1	2;06-3;00	2.617	7.150	0.260	1,325	35.272
2	3;01-3;06	2.676	7.530	0.310	1,353	42.951
3	3;07-4;00	2.783	7.328	0.408	1,571	51.999
4	4;01-4;06	2.769	7.100	0.440	1,623	57.475
5	4;07-5;00	2.816	8.089	0.356	1,813	64.424

Varias son las conclusiones que se obtienen a la luz de los datos, análisis y resultados obtenidos.

Se comprueba que la LME se incrementa con la edad hasta los 3;07-4;00 y, a partir de esa edad no proporciona valores que indiquen una mejora en el desarrollo gramatical.

Las LME obtenidas tomando como unidad de cómputo la palabra, el morfema y la sílaba presentan una alta correlación, lo que permite utilizar cualquiera de esos procedimientos para su cálculo. Es evidente que en lenguas muy flexivas el cálculo con palabras resulta más fácil y da lugar a menos problemas de interpretación.

La L-MAX mantiene un incremento en todos los tramos de edad aunque esta tendencia decae sobre todo los 4 y los 4½ años. Este crecimiento (hasta incluso los 5 años y medio, según datos disponibles) viene a corroborar la idoneidad de este índice para valorar cuantitativamente el desarrollo gramatical en edades posteriores a los 3 años y medio, en lugar de la LME.

El Índice de Complejidad Sintáctica se muestra como una buena medida para la valoración de la complejidad morfosintáctica en todas las edades y muestra una alta correlación con la edad, la LME y la L-MAX, y más discreta con el índice D (tabla 21). La recomendación para su utilización es añadir al modo de cómputo tradicional (basado en las oraciones subordinadas y los verbos compuestos) los conjuntos perifrásticos, dado que, de esta manera, se incrementa su poder de discriminación entre todos los grupos de edad, y, además, refleja una progresión en la complejidad más estable a lo largo de la etapa evolutiva estudiada.

La Longitud Media del Turno de habla también resulta ser una medida adecuada para reflejar la progresión del desarrollo pragmático, en términos de participación y corresponsabilidad en las interacciones a lo largo de todas las edades. Los resultados obtenidos indican que a partir de los 3;07 años se produce un incremento significativo de la participación de los niños en las interacciones, reflejado en un incremento del número de enunciados que producen respecto al total producido por todos los participantes en su conjunto. A partir de esa edad, ocurren

varios fenómenos a la vez. La madre deja de tener un protagonismo fundamental en las conversaciones y se amplía el número y tipo de interlocutores, siendo los iguales quienes van incorporándose en mayor medida a las interacciones que hasta ese momento eran casi exclusivamente con la madre. Esto hace que a partir de ese momento también disminuya el ritmo de crecimiento de la longitud de habla por turno; esto es, al haber más interlocutores y, además, ser más activos en el discurso (por afinidad generacional), los turnos han de ser más compartidos y el peso ha de ser distribuido de forma más simétrica. Sin embargo, como ya se ha dicho, a partir de los 3;07 la LMT crece ininterrumpidamente hasta, al menos, los 5 años. Y esto se debe a un mayor desarrollo léxico y morfosintáctico, pero también cognitivo (a esa edad disponen de más información, ya están plenamente inmersos en el mundo simbólico y avanzan en sus capacidades relacionadas con la atención y memoria) y social (mayor conocimiento del mundo, aumento de las relaciones sociales, se integran en juegos básicos con los otros, ...). En esta situación los niños son más capaces de integrarse eficazmente en las conversaciones, participan más activamente en los juegos, y contribuyen y colaboran en el mantenimiento de los tópicos conversacionales. Y, en consecuencia, las personas de su entorno también modifican sus expectativas respecto a la consideración que sobre ellos tienen como interlocutores “eficaces”, lo que hace que aumenten las oportunidades para intervenir en las interacciones (tanto con adultos como con otros niños).

El índice *D* de diversidad léxica se muestra como un índice válido para todo el periodo estudiado y refleja una progresión ininterrumpida en la ganancia léxica desde la edad suelo hasta la edad techo de 5 años. Y lo que es más importante, tiene una mayor capacidad para discriminar la diversidad léxica entre los tramos de edad estudiados, diferenciando tres periodos en el proceso de adquisición léxica. Uno, hasta los 3;06, otro, entre los 3;07 y 4;00 años, con un gran crecimiento de la diversidad léxica, y un tercero, hasta los 5 años.

Por otra parte, el índice *D* muestra correlación con el resto de índices calculados (salvo la L-MAX), lo que permite proporcionar información sobre la evolución léxica, complementaria a otros aspectos del desarrollo del lenguaje.

Tabla 21. Correlaciones entre los índices del desarrollo del lenguaje.

	Edad				
LME	,144 ,131	LME			
L-MAX	,116 ,223	,851** ,000	L-MAX		
ICS.Subord.+ v.compuestos +conj. perifrásticos	,277** ,003	,744** ,000	,523** ,000	ICS.Subord.+ v.compuestos+ conj. perifrásticos	
LMT	,419** ,000	,339** ,000	,214* ,024	,253** ,007	LMT
<i>D</i> (vocd)	,611** ,000	,191* ,043	,083 ,384	,350** ,000	,412** ,000

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

6.3.3 Morfología verbal

6.3.3.1 Verbos auxiliares

6.3.3.1.1 Indicativo

6.3.3.1.1.1 Concordancia con sujeto (paradigma *nor*)

Auxiliares que conllevan concordancia con Sujeto intransitivo (*izan*) presente en modo indicativo.

La emergencia de la mayoría de las flexiones de presente la encontramos a los 2;06-3;00 o antes. A esa edad las formas más habituales son la 3ª persona del singular y del plural, seguidas por la 1ª y 2ª singular. El auxiliar de 1ªp aparece algo más tarde. Los auxiliares más tardíos y de frecuencia más escasa son el de 2ªp y 2ªs. No se encuentran producciones del auxiliar de 2ªp hasta los 4;07 (tabla 22).

Tabla 22. Auxiliares de presente del verbo *izan* (concordancia S)

Edad	S intransitivo Presente											
	naiz	E/O ³⁴	zara	E/O	da	E/O	gara	E/O	zarete	E/O	dira	E/O
2;06-3;00	7	1	5		138	3	2				33	
3;01-3;06	19	1	3		91	5	2				20	1
3;07-4;00	6	1	11		161	7					29	
4;01-4;06	12		10		99		3	1			18	1
4;07-5;00	33		7		123	1	11		2		24	

Las edades de emergencia y adquisición (figura 9) de los auxiliares de singular son más tempranas que para los auxiliares de plural. Esto sobre todo es más evidente en relación con las formas de presente, ya que las formas de pasado son menos frecuentes en el corpus:

naiz→*gara*

zara→*zarete*

da→*dira* (ambas emergen antes de las edades de este estudio).

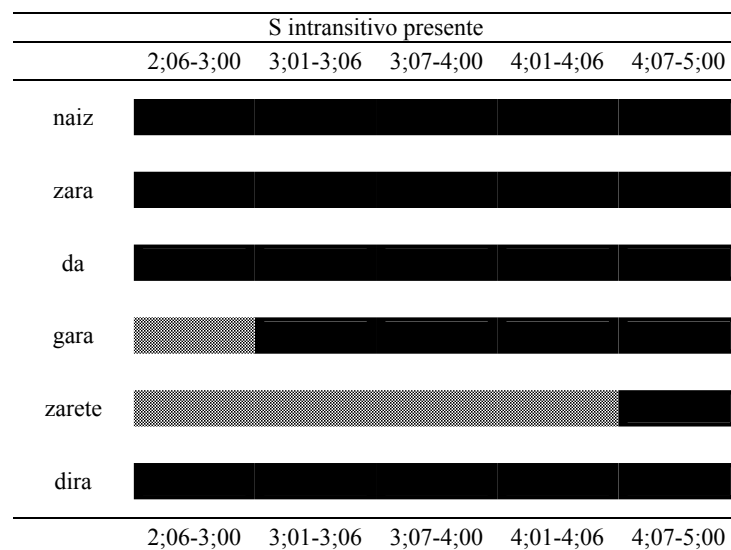


Figura 9. Auxiliares con concordancia simple en presente (emergencia y adquisición).

³⁴ Errores y Omisiones.

Ejemplos³⁵:

CHI:	<i>ama # geldituko naiz</i> . (M. 2;06) mamá-voc, quedar-fut AintrS1s “mamá, me quedaré”
CHI:	<i>ni joango naiz # badakizo nora # bajarara (e)ta irikiko [: irekiko] dot [: dut]</i> yo ir-fut AintrS1s, sabes a dónde, bajera-la-adl y abrir-fut AtrS1sOD3s <i>aburo [: agudo] (e)ta eskaileratik igoko naiz</i> . (A. 2;11) rápido y escaleras-las-abl subiré “yo, ¿sabes a dónde iré?, a la bajera y la abriré rápido y subiré por las escaleras”
CHI:	<i>zer ari za(ra) pa(ra)tzen hor ?</i> (M. 2;08) ¿qué estar-punt AintrS1s poniendo ahí? ¿qué estás poniendo ahí?
CHI:	<i>ora(i)n handitu [: haunditu] za(ra)</i> . (M. 2;08) ahora crecer-perf AintrS2s “ahora has crecido”
CHI:	<i>ze(rg)atik ari za(ra) zu mañik [/] mañik [: mainik] 0egiten ?</i> (2;07) ¿por qué estar-punt AintrS2s tú lloriqueo 0haciendo? ¿por qué estás lloriqueando?
CHI:	<i>miño [: baina] # b(eg)i(ra)tu # hara # erori (eg)in da pelota</i> . (M. 2;06) pero, mirar-imp, ahí+va-interj, caer hacer-perf AintrS3s pelota-la “pero, mira, ¡ahí va!, se ha caído la pelota”
CHI:	<i>ama # bat erori (eg)in da</i> . (M. 2;06) mamá-voc, uno caer hacer-perf AintrS3s “mamá, se ha caído uno”
CHI:	<i>hola ezta [: ez da] (eg)iten !</i> (A. 2;07) así no AintrS3s hacer-imperf “así no se hace”
CHI:	<i>aulkia (eg)iten ari ga(ra)</i> . (M. 2;09) silla-la haciendo estar-punt AintrS1p “estamos haciendo la silla”
CHI:	<i>hemen ari ga(ra)</i> . (M. 3;00) aquí estar-punt AintrS1p “aquí estamos (andamos)”
CHI:	<i>hemen hasiko ga(ra) (eg)iten#hola astatu [:askatu] (eg)iten dira (e)ta</i> .(A.3;01) aquí empezar-fut AintrS3p haciendo, así soltar hacer-imperf AintrS3p y “lo empezaremos haciendo aquí, que así se sueltan”
CHI:	<i>gero kentzen zatenin [: zaretenean] entzun behar dira , , e ?</i> (Ai. 4;08)

³⁵ Se presentan, a modo ilustrativo, algunas de las producciones de los niños en los tramos de edad más tempranos en los que hay adquisición. En ocasiones, se añaden las producciones que indican emergencia del auxiliar.

	luego quitar-imperf AintrS2p-temp oir tener-que AintrS3p, eh? “luego cuando os quitéis hay que oírlos ¿eh?”
CHI:	<i>bakarrik nola etorri zeatea</i> [: <i>zarete</i>] ? (Ai. 4;10) ¿solos cómo venir-imperf AintrS2p? “¿cómo habéis venido solos?”
CHI:	<i>astoak (eg)iten die</i> [: <i>dira</i>] <i>erori</i> ? (A. 2;06) ¿burros-los hacer-imperf AintrS3p caer? “¿los burros se caen?”
CHI:	<i>sartzen dira labarora(ra)</i> [: <i>labadorara</i>] <i>eta</i> [/] <i>eta</i> [/] <i>eta</i> [/] <i>baño</i> [: <i>baina</i>] meter-imperf AintrS3p lavadora-la-adl y, pero <i>hustutzen dela</i> . (A. 2;07) vaciar-imperf AintrS3s-comp “se meten en la lavadora y, pero que se vacía”

Errores

Los errores observados en las formas de presente son por omisión del auxiliar como (46), (47), (48), (49) o (50) y prácticamente desaparecen a los 3 años y medio.

(46) *³⁶CHI: *o* # *erori* *0naiz*³⁷ ! (M. 2;08)
oh, caer-perf 0AintrS1s
“oh, 0me-he caído”

(47) *CHI: *o(r)ain Mikel zapela* [: *txapela*] *(eg)iten* *0ari* *0da* . (M. 2;09)
ahora Mikel txapela-la haciendo 0estar 0AintrS3s
“Mikel está haciendo ahora la txapela”

(48) *CHI: *Mikelena baño* [: *baina*] *o(r)a(i)n nerea* [: *nirea*] *0da* . (M. 2;11)
Mikel-gen-la pero ahora yo-gen-la 0AintrS3s
“la de Mikel pero ahora la mía”

(49) *CHI: *o(r)ain ez 0da eskapatuko* . (M. 3;01)
ahora no 0AintrS3s escapar-fut
“ahora no escapará”

(50) *CHI: *(e)ta be(gira)tu* # *Iñaki jaikitze(n) ari* *0da*. (A. 2;11)
y mirar-imp # Iñaki levantando estar-punt 0AintrS3s
“y mira # Iñaki 0está levantándose”

Auxiliares con concordancia con sujeto intransitivos (*izan*) en pasado.

Los auxiliares de pasado (tabla 23) son más escasos en todas las edades y su emergencia y adquisición se produce más tarde que las formas de presente. De hecho, a los 2;06-3;00 sólo se considera adquirida la 3^as y a los 3;01-3;06 la 3^ap.

Al igual que ocurre con las formas de presente, los auxiliares de adquisición más tardía son los de 2^a persona, tanto de singular como de plural.

³⁶ El asterisco (*) delante de la oración indica producción errónea

³⁷ El 0 antepuesto a una palabra indica omisión de dicha palabra en contexto obligatorio.

Tabla 23. Auxiliares de pasado del verbo *izan* por tramo de edad (concordancia S)

Edad	S intransitivo Pasado											
	nintzen	E/O	zinen	E/O	zen	E/O	ginen	E/O	zineten	E/O	ziren	E/O
2;06-3;00					7		1					
3;01-3;06	1				8	4					7	
3;07-4;00					16						1	
4;01-4;06	1				5						5	
4;07-5;00	2		2		31		6				10	

Los auxiliares de singular se adquieren antes que los de plural (figura 10), aunque esto se refleja con más claridad al comparar las formas de 3ª persona *zen*→*ziren*, ya que hay pocas producciones del resto de auxiliares.

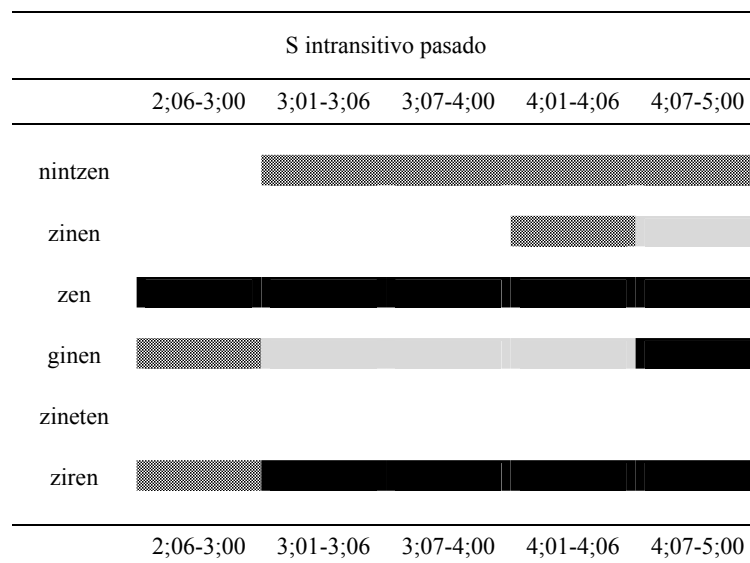


Figura 10. Auxiliares con concordancia simple en pasado (emergencia y adquisición).

Ejemplos

- CHI: *ama # b(eg)ira nola ibiltzen **nitzan** [: nintzen] [*] hola* . (M. 3;01)
mamá-voc, mirar-imp cómo andar-imperf AintrS1s así
“mamá # mira cómo andaba (yo) así”
- CHI: *nahastu [/] nahastu **nintzen** xx xx* . (It. 4;02)
confundir-perf AintrS1s xx xx
“me confundí xx xx”
- CHI: *ala # (i)kusi #b(eg)ira Amaia # b(eg)ira # atera (eg)in **txiñen** [:zinen]* . (Ai.4;08)
hala-interj, ver-imp, mirar-imp Amaia, mirar-imp, salir hacer-perf AintrS2s
“¡hala!, ves, mira Amaia, mira, saliste”
- CHI: *zu ari **ziñan** [: zinen] irakurtzen beste(are)na , , e ?* (Ib. 4;10)
tú estar-punt AintrS2s leyendo otro-el-gen-la, ¿eh?
“tú estabas leyendo la del otro, ¿eh?”
- CHI: *ora(i)n hau falta **zen** # ama* . (M. 2;07)

	ahora esto faltar-imperf AintrS3s, mamá-voc “esto faltaba ahora, mamá”
CHI:	<i>hautsi</i> [//] <i>hautsi</i> (eg)in tzén [: zen] .(M. 2;08) romper hacer-perf AintrS3s “se rompió”
CHI:	<i>erori</i> (eg)iten tzain [: zen] . (A. 2;08) caer hacer-imperf AintrS3s “se caía”
CHI:	<etorri zen > [*] +/- (A. 2;08) venir-perf AintrS3s “(él) vino”
CHI:	<i>hasi</i> ginen # e . (A. 3;00) empezar-perf AintrS1p “empezamos”
CHI:	<i>mulikarrena</i> [//] <i>polikarrera</i> [: funikularrera] [*] joan ginen <i>atzo gaue(a)n</i> . (Ai. 4;10) funicular-el-ines ir-perf AintrS1p ayer a la noche ayer a la noche fuimos al funicular
CHI:	(e)ta gero hasarratu [: haserretu] (eg)iten ziala [: zirela] ,, bale ? (A. 3;01) y luego enfadar hacer-imperf AintrS3p ¿vale? “y luego se enfadaban ¿vale?”
CHI:	eta gora+gora joan tziren [: ziren] mendira. (A. 3;01) y arriba+arriba ir-perf AintrS3p monte-el-adl “y se fueron al monte muy arriba”

Errores

En las formas de pasado los errores, por lo general, se producen por las dificultades en el mantenimiento del tiempo en la narración en situaciones de juego simbólico en las edades más tempranas, e implican la sustitución por las formas correspondientes de presente, como en (51) y (52).

(51) *CHI: +, (e)ta txarie [: txerria] ezta [: ez da] [*] kabitzen . (A. 3;01)
y cerdo-el no AintrS3s caber-imperf
“y el cerdo no cabe”
%err: da (presente) = zen (pasado) \$MOR;

(52) *CHI: (e)ta o(ra)in hasten da [*]txarie [: txerria] hola #
y ahora empezar-imperf AintrS3s cerdo-el así #
shhh# (e)ta gero ateratzen da [*] holaxen [: holaxe] tra(k)torea
shhh # y luego salir-imperf AintrS3s así tractor-el
(e)ta denak hor zaurela [: zeudela] ,, bale ? . (A. 3;01)
y todos ahí estaban-comp, ¿vale?
“y el cerdo empieza ahora así #shhh# y después sale el tractor así y
que estaban ahí todos, ¿vale?”
%err: da (presente) = zen (pasado) \$MOR; da (presente)= zen
(pasado) \$MOR

Resumen

Los auxiliares de presente se adquieren antes que los de pasado. Los primeros se consideran adquiridos a los 2;06-3;00, mientras que las primeras formas de pasado se retrasan hasta al menos los 3;01-3;06 (salvo para el auxiliar de 3ªs *zen*).

En ambos tiempos las formas más comunes y de adquisición más temprana son las que corresponden a la 3ªs (*da/zen*) y 3ªp (*dira/ziren*).

Los auxiliares más tardíos y de frecuencia más escasa son el de 2ªp y 2ªs tanto en presente como en pasado.

6.3.3.1.1.1 Concordancia de sujeto (auxiliar intransitivo). Conclusiones

1.- La adquisición de los auxiliares con concordancia de S con verbos intransitivos se produce globalmente para los 2;06-3;00 en el caso de las formas de presente.

2.- El proceso de adquisición en el caso de las formas de pasado es más lento y se retrasa hasta al menos los 3;01-3;06.

3.- En el proceso de adquisición de los auxiliares con concordancia con verbos intransitivos, ya sea de presente o de pasado, las formas de 3ª persona preceden a las demás.

4.- Las formas de singular preceden en el proceso de adquisición a las de plural, tanto en presente como en pasado.

5.- Los errores encontrados en los auxiliares de pasado, con una tendencia a la sustitución por los de presente, reflejan las dificultades para diferenciar entre el tiempo narrativo y el tiempo real y para mantener el tiempo narrativo en los formatos de juego simbólico.

6.- Secuencias encontradas:

da, dira, naiz, zara → gara → zarete
zen → ziren → (nintzen) ginen → zinen

6.3.3.1.1.2 Doble concordancia con sujeto-objeto directo (paradigma *nor-nork*)

Auxiliares con concordancia con sujeto-objeto directo transitivos (*edun*) en presente para OD=1ª y 2ª singular.

Solamente aparece una producción de un auxiliar de este tipo (53) a los 2;06-3;00 años, y sin contraste alguno posterior (tabla 24), en tiempo presente.

Tabla 24. Auxiliares de presente del verbo *edun* (concordancia S-OD=1s/2s)

Edad	OD= 1s; n-				OD= 2s; z-	
	nauzu	E/O	nau	E/O	zaitut	E/O
2;06-3;00	1			1		1
3;01-3;06						1
3;07-4;00						
4;01-4;06						1
4;07-5;00						

De hecho, la misma niña que lo realiza posteriormente no emplea un auxiliar del mismo sistema en un contexto en el que se requería (54).

- (53) *CHI: *uzten na(u)zu (e)ta b(eg)i(ra)tu.* (M. 2;07)
dejar-imperf AtrS2sOD1s y mirar-imp
“me dejas y mira”
- (54) *CHI: *(i)kusi dit [*] # ama.* (M. 2;09)
ver-perf AtrS3sOI3sOD3s mamá-voc
“mamá, me ha visto”
%err: *dit = nau* (AtrS3sOD1s) \$MOR ;

Errores

Este tipo de sustituciones por auxiliares de triple concordancia son habituales en el habla adulta y de ahí que sean errores frecuentes en el habla infantil y, por supuesto, en el corpus de este estudio (55) (56) (57).

- (55) *CHI: *Mike(l) # ni [*] bultzatuko 0zaitut hanka pa(ratuta) +...* (M. 3;01)
Mikel # yo empujar-fut 0AtrS1sOD2s pierna-la poniendo +...
“Mikel # yo te empujaré poniendo la pierna” +...
- (56) *CHI: *eske o(r)aintxe umea ese(r)ita pa(ra)tu (e)ta eramango*
es-que ahora niño-el sentar-part poner-imp y llevar-fut
dizut [] lotara.* (It. 3;08)
AtrS1sOI2sOD3s dormir-adl
“es que ahora pon sentado al niño y te lo llevaré a dormir”
%err: *dizut = zaitut* \$MOR;
- (57) *CHI: *etorri nerekin [:nirekin]# etorri # ze(ren) e(ra)mango*
venir-imp yo-soc #venir-imp # que llevar-fut
(d)izu(t) [] zure ama(re)ngana ,, e ?* (Ai. 4;11)
AtrS1sOI2sOD3s tú-gen madre-la-adl
“ven conmigo # ven# te (lo) llevaré a donde tu madre”
%err: *dizut = zaitut* \$MOR;

Resumen

Pocas conclusiones se pueden sacar de los datos encontrados, salvo la constatación de que estos auxiliares se adquieren muy tarde y en general tiende a haber una preferencia por los auxiliares de triple concordancia.

Sólo se puede establecer edad de emergencia para el auxiliar *nauzu*, a los 2;06-3;00 (figura 11), ya que el resto de formas del sistema *nork-nork* con OD de 1^{as} y 2^{as} en presente y pasado no aparecen en todo el corpus.

S-OD 1s y 2s transitivo presente				
2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00
nauzu				
2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00

**Figura 11. Auxiliares con doble concordancia en presente.
S-OD=1s y 2s (edades de emergencia y adquisición).**

Auxiliares con concordancia con sujeto-objeto directos transitivos (*edun*) en presente para OD=3ª singular.

La concordancia con OD=3s con verbo transitivo se adquiere muy temprano (figura 12), y para los 2;06-3;00 años prácticamente todos los casos de persona aparecen en el corpus (tabla 25).

Tabla 25. Auxiliares de presente del verbo *edun* por tramo de edad (concordancia S-OD=3s)

Tramo	Edad	OD=3s presente											
		<i>du</i>	E/O	<i>duzu</i>	E/O	<i>du</i>	E/O	<i>dugu</i>	E/O	<i>duzue</i>	E/O	<i>dute</i>	E/O
1	2;06-3;00	154	12	25	1	56	5	16	1	2		14	
2	3;01-3;06	123	5	23	1	48	3	13				3	
3	3;07-4;00	216	6	69		58	3	7		5		2	
4	4;01-4;06	150	0	38		34		3		5		6	
5	4;07-5;00	196	4	95		78		16	1	1		8	1

La 2ªp es la que aparece más tarde y con menos frecuencia que el resto (a los 3;07), aunque en edades anteriores se encuentran producciones de este auxiliar en el mismo niño pero sin que lleguen a cumplir con el criterio de productividad básico, ya que aparecen con el mismo verbo principal (58) (59).

(58) CHI: *ze(r) nahi zute [: duzue] ?* (M. 2;11)
qué querer-imperf AtrS2pOD3s
“¿qué quereis?”

(59) CHI: *ze(r) nahi zute [: duzue] ?* (M. 3;00)
qué querer-imperf AtrS2pOD3s
“¿qué quereis?”

Las formas de singular son más frecuentes que las de plural, tanto en frecuencias directas como en porcentajes.

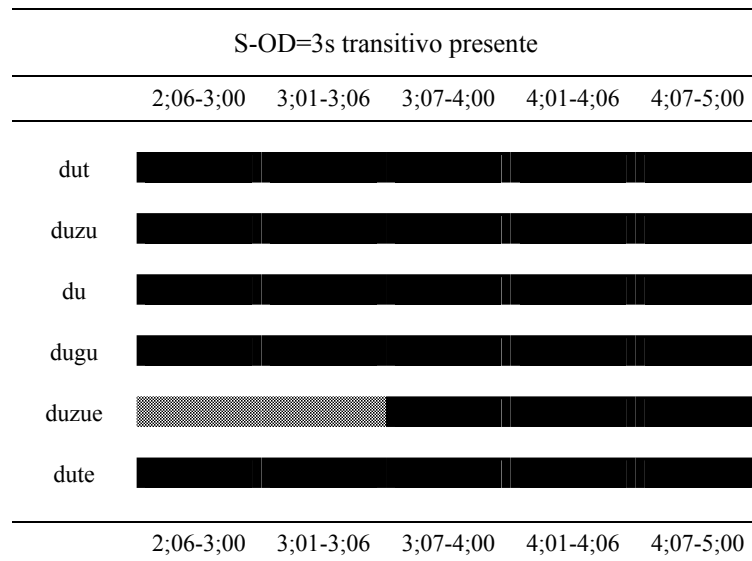


Figura 12. Auxiliares con doble concordancia en presente.
S-OD=3s; ø (edades de emergencia y adquisición).

Ejemplos

- CHI: (eg)iten **dot** [: dut] [*] ha(r)rapatu . (A. 2;07)
hacer-imperf AtrS3sOD3s coger
“lo cojo”
- CHI: nahi **rot** [: dut] e(re) ure [: ura] . (A. 2;07)
querer AtrS3sOD3s también agua-el
“también quiero agua”
- CHI: ama # zuk txikia (eg)in **tzo** [: duzu] . (M. 2;0)
mamá-voc, tú-erg pequeño hacer-perf AtrS2sOD3s
“mamá, tú (lo) has hecho pequeño”
- CHI: hola # zu(k) pa(ra)tu **zo** [: duzu] . (M. 2;0)
así, tú-erg poner AtrS2sOD3s
“así, tú lo has puesto”
- CHI: ondoan dauke [: dauka] hor # be(g)ira # miño [: baina] ez **do** [: du]
harramazka (eg)iten ! (A. 2;09)
al lado tiene ahí, mira, pero no arañazo AtrS3sOD3s hacer-imperf
“lo tiene ahí al lado, mira, pero no araña”
- CHI: hemen <esaten **do** [: du] bukatu da> [*] , , baietz ? (A. 2;10)
aquí decir-imperf AtrS3sOD3s terminar-perf AintrS3s
“aquí dice se ha terminado, ¿a que sí?”
- CHI: (eg)in **ona** [: duguna] # e # afkolan [: eskolan] . (A. 2;06)
hacer-perf AtrS1pOD3s-comp-clit, e, escuela-la-ines
“lo que hemos hecho en la escuela”
- CHI: guk jotzen (**du**)gu hola # igotzen . (A. 2;10)
nosotros-erg pegar-imperf AtrS1pOD3s, subiendo
“nosotros le pegamos subiendo”

CHI:	<i>ze(r) nahi zute</i> [: <i>duzue</i>] ? (M. 2;11) qué querer-imperf AtrS2pOD3s “¿qué quereis?”
CHI:	< <i>ikusiku zute</i> > [: <i>ikusiko duzue</i>] <i>ze(r) politta</i> [: <i>polita</i>] <i>den</i> , , <i>e</i> ? (M. 3;07) ver-fut AtrS2pOD3s que bonita es-comp, ¿eh? “vereis qué bonita es, ¿eh?”
CHI:	<i>ha(r)tuko rute</i> [: <i>dute</i>] <i>kozka</i> # <i>hola igota</i> # <i>arbolan</i> . (A. 2;10) coger-fut AtrS3pOD3s golpe, así subir-part, árbol-el-ines “cogeran golpe, así subidos, en el árbol”
CHI:	+ , <i>eta jaten dute honek</i> [*] <i>zanahoria</i> . (A. 2;10) + , y comer-imperf AtrS3pOD3s éste-erg [*] zanahoria-la + ,” y éste [*] comen zanahoria”

Errores

Los errores encontrados son por omisión del auxiliar, como en (60), (61), (62) y (63), y se circunscriben prácticamente a los dos primeros tramos de edad, pero su relevancia es pequeña dada la abundante producción de estos auxiliares ya en el primer tramo de edad.

- (60) *CHI: *Itsaso#kendu* [*] *0dut* #*e#nik pesti* [:*beste*] *astoaz* [= *astoa*].
(M. 2;06)
Itsaso, quitar-perf, e, yo-erg otro burro-el
“Itsaso, yo quitado, e, con el otro burro”
- (61) *CHI: *ama* # *hola pa(ra)tuko 0dugu altu* ? (M. 2;08)
“¿mamá-voc, así poner-fut alto?”
- (62) *CHI: *ez 0dut nehi* [: *nahi*] . (M. 2;11)
“no querer-imperf”
- (63) *CHI: *ni* [*] *haundia (eg)iten 0dut bai* [= *trena*] . (A. 2;11)
yo grande hacer-imperf sí
“yo hacer grande, sí”

Auxiliares con concordancia con sujeto-objeto directo transitivos (*edun*) en pasado para OD=3ª singular.

Los auxiliares de pasado del verbo *edun* son más escasos que los de presente y de aparición también más tardía (tabla 26).

Salvo los auxiliares de 1ª (*nuen*) y 3ª persona (*zuen*), adquiridos entre los 2;06 y 3;00 años, habrá que esperar como mínimo hasta los 3;07 para encontrar un uso más diversificado del resto de personas en pasado. El único auxiliar del que no se tienen producciones en todo el corpus hasta los 5 años es el de 2ªp (*zenuten*).

Tabla 26. Auxiliares de pasado del verbo *edun* por tramo de edad (concordancia S-OD=3s)

Edad	OD=3s; ø pasado											
	nuen	E/O	zenuen	E/O	zuen	E/O	genuen	E/O	zenuten	E/O	zuten	E/O
2;06-3;00	9	2			3	1	1					
3;01-3;06	8	2			9							2
3;07-4;00	14			1	9	1	1					3
4;01-4;06	8		8	1	2		1					1
4;07-5;00	11		7		24	1	3					1

Por otro lado, hay que reseñar que, una vez que aparecen, la frecuencia de uso de los auxiliares de adquisición más temprana (2;06-3;00) se incrementa hasta los 4 años.

Al igual que ocurre con los auxiliares de presente, las formas de singular son utilizadas con mayor frecuencia y más temprano que las de plural.

En general, podemos describir el proceso de adquisición de estos auxiliares mediante una secuencia en la que las primeras formas en aparecer corresponden a variantes del singular y, fundamentalmente, la 1ª persona y la 3ª persona. Posteriormente le siguen la 3ª del plural y la 2ª del singular, pudiendo concluir que el sistema se encuentra completado a partir de los 4 años (figura 13).

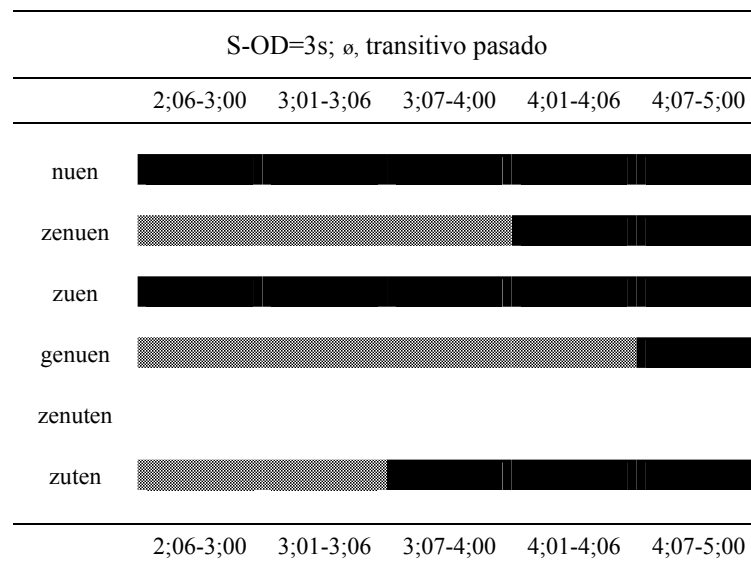


Figura 13. Auxiliares con doble concordancia en pasado.
S-OD=3s; ø (edades de emergencia y adquisición).

Ejemplos

- CHI: *nik pota* [: *bota*] *b(eh)ar nu(e)n* . (M. 2;08)
yo-erg tirar tener-imperf AtrS1sOD3s
“yo tenía que tirar”
- CHI: *ni(k) nahi nu(e)n pa* [: *ba*] *ikusi* . (M. 2;09)
yo-erg querer-imperf AtrS1sOD3s pues ver
“yo lo quería ver”
- CHI: *hau lehen(ag)o nahi bazenu(e)n hartzen zenu(e)n* . (It. 4;03)

	<p>éste antes querer-imperf cond-AtrS2sOD3s coger-imperf AtrS1sOD3s “si querías éste antes, lo cogías”</p>
CHI:	<p><i>zuhaitz ttiki</i> [: txiki] <i>ba(t) (egi)ten</i> ziñun [: zenuen] <i>zuk</i> . (It. 4;06) árbol pequeño un hacer-imperf AtrS2sOD3s tú-erg “tú hacías un árbol pequeño”</p>
CHI:	<p><<i>hartu zon</i> [: zuen] <i>xx</i>> [//] # <i>e</i> # <<i>hartu zu(e)n</i>> [//] <i>utzi do</i> [: du] coger-perf AtrS3sOD3s, e, coger-perf AtrS3sOD3s, dejar-perf AtrS3sOD3s <i>hemen gero (e)ta gero nik hartu rot</i> [: dut] . (A. 3;00) aquí luego y luego yo-erg coger-perf <i>coger-perf</i> AtrS1sOD3s “lo cogió, lo cogió, lo ha dejado luego aquí y luego lo he cogido yo”</p>
CHI:	<p><i>eta</i> # <i>badakizo</i> # <<i>hauntsi</i> [: hautsi]> [//] <i>hola bulkatzen nu(e)n eta hautsitzen</i> y, sabes, romper-perf, así empujar-imperf AtrS1sOD3s y romper-imperf <i>zela (e)ta xx eman tzun</i> [: zuen] <i>eta esan tzun</i> [: zuen] <i>eta mah(a)ian</i> AintrS3s y xx dar-perf AtrS3sOD3s y decir-perf AtrS3sOD3s y mesa-la-ines <<i>eman nu(e)n</i>> [//] <<i>eman jun</i>> [//] <i>eman jun</i> [: zuen] . (A. 3;00) dar-perf AtrS1sOD3s, dar-perf AtrS3sOD3s “y, sabes, lo empujaba así y que se rompía y xx le dio y dijo y le dio”</p>
CHI:	<p><i>atzo nola ikusi</i> giñun [: genuen] <i>eskiatzen hola</i> ! (A. 2;10) ¡ayer cómo ver-perf AtrS1pOD3s esquiando así! “¡cómo le vimos ayer esquiando así!”</p>
CHI:	<p><i>goraizekin</i> [: guraizekin] <i>(eg)in</i> genu(e)n . (M. 3;07) tijeras-las-soc hacer-perf AtrS1pOD3s “lo hicimos con las tijeras”</p>
CHI:	<p><i>hor txuria do</i>[:da]#<i>eskolako hoitako</i> [:hauetako] <i>bat eka(rr)i</i> genu(e)n. (It.4;06) ahí blanco-el es, escuela-la-loc éstos-loc uno traer-perf AtrS1pOD3s “ahí es el blanco, trajimos uno de éstos de la escuela”</p>
CHI:	<p><i>ezin</i> zuten <i>jo(a)n</i> . (M. 3;01) no poder-imperf AtrS3pOD3s ir “no podían ir”</p>
CHI:	<p><i>eta gero askitu</i> [: askatu] <i>(eg)in</i> zuten [= <i>traktorearen erremolkea</i>] <i>eta traktore</i> y luego soltar-perf hacer-perf AtrS3pOD3s y tractor-el [*] <i>(e)re bai gelditzen da</i> # <i>e</i> # <i>ikuilu(a)n</i> . (A. 3;01) también sí parar-imperf AintrS3s, e, establo-el-ines “y luego lo soltaron y el tractor también se para en el establo”</p>
CHI:	<p><i>atzo ari zian</i> [: ziren] <i>pa(ra)tzen</i> # <i>miño</i> [: baina] eztuzuten [: ez zuten] ayer estar-punt AintrS3p poner-ger, pero no AtrS3pOD3s <i>pa(ra)tu azkene(a)n</i> . (It. 3;07) poner-perf al final “ayer andaban poniéndolo, pero al final no lo pusieron”</p>
CHI:	<p><i>(e)ta gero esaten</i> zuten <i>hori edan</i> . (It. 3;11) y luego decir-perf AtrS3pOD3s eso beber-imp</p>

Los errores en los auxiliares de pasado son escasos y, en general, se producen más por la sustitución por otros auxiliares que por omisiones. Los errores de sustitución encontrados son de dos tipos. Por un lado, la sustitución se produce por un auxiliar de presente, como en (64) y (65), por otro, por confusión entre el sujeto que narra y el sujeto de la acción narrada en situación de juego simbólico, debido a las dificultades que tienen los niños más jóvenes para descentrarse, como en (66), (67) y (68).

- (64) *CHI: *(eg)iten dot* [: *dut*] [*] *ha(r)rapatu* . (A. 2;07)
hacer-imperf AtrS1sOD3s atrapar
“lo atrapo”
%err: *dut* (presente) = *nuen* (pasado) \$MOR;
- (65) *CHI: *jan (eg)iten dio* [*] . (A. 2;07)
comer hacer-imperf AtrS3sOI3sOD3s
“le come”
%err: *dio* (presente) = *zuen* (pasado) \$MOR;
- (66) *CHI: *bai # miño* [: *baina*] <*ni ni o(r)ain har*> [/] <*o(r)ain hartu zu(e)n nik*> [*] . (A. 3;00)
sí, pero ahora coger-perf AtrS3sOD3s yo-erg
“sí, pero ahora yo lo cogió”
%err: *orain hartu zun* (AtrS3sOD3s) *nik* = *orduan nik hartu nuen* (AtrS1sOD3s)/*nik neukan*
- (67) *CHI: *hori(e)k ere hiruki(a)k hemen jarri (e)ta hemen* [/] *hemen* [/]
ésos también triángulos-los aquí poner-perf y aquí
hemen e(g)in non [: *nuen*] [*] *badakizo* [: *badakizu*] *zer #*
hacer-perf AtrS1sOD3s sabes qué,
zagarrak [: *sagarrak*] . (A. 3;01)
manzanas.
“esos, los triángulos también lo puse aquí y aquí hice, sabes qué, manzanas”
%err: *nuen* (AtrS1sOD3s) = *nituen* (AtrS1sOD3p) \$MOR;
- (68) CHI: *(e)ta irikitzen* [: *irekitzen*] *zu(e)la* [*] *nik (e)ta sartzen*
y abrir-imperf AtrS3sOD3s-comp yo-erg y meter-imperf
zitu(e)la [*] *nik* . (A. 3;01)
AtrS3sOD3p-comp yo-erg
“y que yo lo abría y yo los metía”
%err: *zu(e)la* (AtrS3sOD3s-comp) = *nuela* (AtrS1sOD3s-comp) \$MOR

Resumen

Del proceso de adquisición de los auxiliares con concordancia con Sujeto-Objeto Directo para 3^{as} con verbos transitivos se puede destacar, por un lado, que las formas de presente se adquieren ya para los 2;06-3;00 casi en su totalidad, y la frecuencia de uso de las formas del singular es mayor que las formas del plural. Los auxiliares de pasado son menos frecuentes y tardan más en ser adquiridos. Los primeros son los de 1^a y 3^a persona del singular (para los 2;06-3;00 están adquiridos), pero el conjunto de auxiliares no se adquiere en su conjunto hasta los 4 años.

Auxiliares con concordancia con sujeto-objeto directos transitivos (*edun*) en presente para OD=3ª plural.

Como se observa al comparar las tablas 25 y 27, el contraste entre la concordancia de OD singular-plural en presente, esto es, la aparición del auxiliar con OD singular y con OD plural con la misma persona (por ejemplo, *ditut/dituzte*) se realiza de forma temprana, a los 2;06-3;00, para las formas de 1ªs (*ditut*), 3ªs (*ditu*), 2ªs (*dituzu*) y 3ª p (*dituzte*).

Tabla 27. Auxiliares transitivos (*edun*) de presente (concordancia S-OD=3p)

Edad	S transitivo OD=3p; -it-											
	<i>ditut</i>	E/O	<i>dituzu</i>	E/O	<i>ditu</i>	E/O	<i>ditugu</i>	E/O	<i>dituzue</i>	E/O	<i>dituzte</i>	E/O
2;06-3;00	8	3	1	3	6						1	1
3;01-3;06	11	3			1	2	2					
3;07-4;00	10	1	3	1	1	2	1		1			
4;01-4;06	20	3	4		4		3		1			
4;07-5;00	32	1	12		4		4		1		1	

Se vuelve a encontrar de nuevo una adquisición más tardía de los auxiliares de plural que de singular, y, entre éstos, la 2ª persona se adquiere después de la 1ª y 3ª, que son las formas más tempranas. Se constata adquisición de estos últimos a los 2;06-3;00 (figura 14). En ambos casos, los dos niños cuyas grabaciones componen la muestra en estas edades lo adquieren a esa edad. A los auxiliares de 1ª y 3ª del singular les sigue el auxiliar de 1ªp y el de 2ªs, cuya generalización y contraste aparecen a los 3;01-3;06 y a los 3;07-4;00 respectivamente. Del resto de los auxiliares no se pueden sacar conclusiones dados los escasos ejemplares encontrados en el corpus.

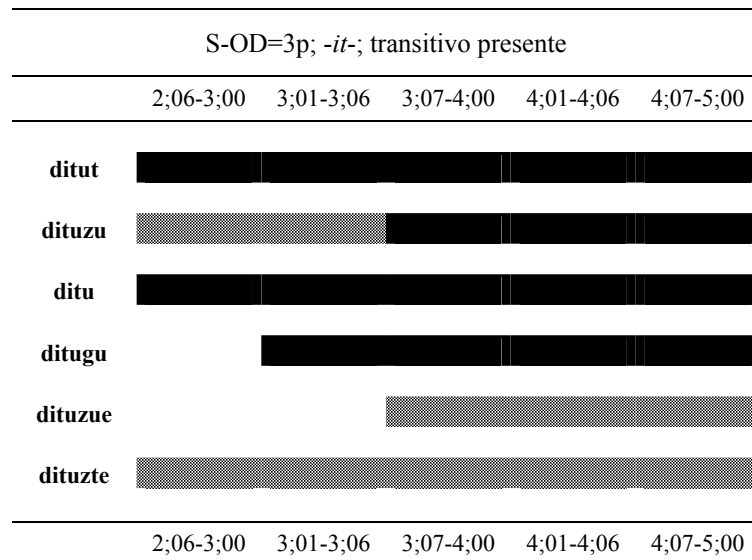


Figura 14. Auxiliares con doble concordancia en presente. S-OD=3 p; -it-. (edades de emergencia y adquisición).

Ejemplos

CHI:	<i>Itsaso # bota ittut [: ditut] # b(eg)ira . (M. 2;06)</i> Itsaso, tirar-perf AtrS1sOD3p, mirar-imp Itsasi, los he tirado, mira
CHI:	<i>nik pa(ra)tuko ditut ongi . (M. 2;09)</i> yo-erg poner-fut AtrS1sOD3p bien “yo los pondré bien”
CHI:	<i>eske izaten dittela [: dituela] [*] Olentzerok hori . (A. 2;08)</i> es que ser-imperf AtrS3sOD3p Olentzero-el eso “es que eso los tiene el Olentzero”
CHI:	<i>ño [: baina] hori(e)k ekarriko ditto [: ditu] . (A. 2;10)</i> pero esos traer-fut AtrS3sOD3p “pero traerá esos”
CHI:	<i>hemen aramatten [: eramaten] dittute [: dituzte] . (A. 2;11)</i> aquí llevar-imperf AtrS3pOD3p “los llevan aquí”
CHI:	<i>eske # badakizo [:badakizu]#(eg)iten ditu(g)u #e#e# eskolan hori(e)k. (A. 3;01)</i> es que, sabes, hacer-imperf AtrS1pOD3p, e, e, escuela-la-ines esos “es que, sabes, esos los hacemos en la escuela”
CHI:	<i>(e)ta holaxe jarriko ttuu [: ditugu] (e)ta hori(e)k kendu gainetik . (A. 3;01)</i> y así poner-fut AtrS1pOD3p y esos quitar-imp encima-abl “y los pondremos así, y éstos quíalos de encima”
CHI:	<i><saka>[// zerta(ra)ko jarri dittozo [:dituzu]? (A. 2;11)</i> para qué poner-perf AtrS2sOD3p “¿para qué las vas a poner?”
CHI:	<i>izarrak eros(i) behar ttozo [: dituzu] # e # jartzeko zeru(a)n . (A. 3;08)</i> estrellas-las comprar tener-imperf AtrS2sOD3p, e, poner-fin cielo-el-ines “tienes que comprar estrellas para ponerlas en el cielo”

Errores

Los errores de forma mayoritaria reflejan una preferencia por la forma morfológicamente más sencilla, omitiendo el morfema pluralizante, tal y como ocurre en (69), (70), (71), (72), (73) y (74).

(69) *CHI: *kontoko [:kontu izango] al dizu [*] hauek eta hau ? (M. 2;06)*
guardar-fut AtrS3sOI2sOD3s éstos y éste?
“¿guardarás éstos y éste?”

%err: *dizu* (AtrS2sOD3s) = *dituzu* (AtrS2sOD3p) \$MOR ;

(70) *CHI: *zok [: zuk] zo [: duzu] [*] <hanka pi [: bi] er(e) bai. (M. 2;11)*
tú-erg tienes piernas dos también
“tú tienes también dos piernas”

%err: *duzu* (AtrS2sOD3s) = *dituzu* (AtrS2sOD3p) \$MOR;

- (71) *CHI: *eta xx bilduko (du)zu [*]zu(k) nauek [:hauek] bere lekua(n).*
(A. 2;08)
y xx recoger-fut AtrS2sOD3s tú-erg éstos él-gen sitio-el-ines
“y recogerás éstos en su sitio”
%err: *duzu* (AtrS2sOD3s) = *dituzu* (AtrS2sOD3p) \$MOR;
- (72) *CHI: *hora [: hola] (eg)in do [: du] [*] txurroak .* (M. 3;06)
así hacer-perf AtrS3sOD3s churros-los
“así ha hecho los churros”
%err: *du* (AtrS3sOD3s) = *ditu* (AtrS2sOD3p) \$MOR;
- (73) *CHI: *txurro(a)k (eg)iten do [: du] [*] .* (M. 3;07)
churros-los hacer-imperf AtrS3sOD3s
“hace churros”
%err: *do* (AtrS3sOD3s) = *ditu* (AtrS3sOD3p) \$MOR ;
- (74) *CHI: *miño [: baina] (eg)iten dute [*] zikindu .* (A. 2;07)
pero hacer-imperf AtrS3pOD3s ensuciar
“pero los ensucian”
%err: *dute* (AtrS3pOD3s) = *dituzte* (AtrS3pOD3p) \$MOR ;

También se encuentran algunas sustituciones o bien por formas no regladas, tal como se ve en (75), o por errores con verbos que admiten la utilización de auxiliares transitivos o intransitivos (76).

- (75) *CHI: *ararak [: adarrak] hola izaten duz [*] .* (A. 3;01)
cuernos-los así tener-imperf *duz*-agramatical
“así (...) los cuernos”
%err: *duz* = *ditu* (AtrS3sOD3p) \$MOR;
- (76) *CHI: *<ez # zeekin [*] eztia [: ez dira] [*] inor ibil(i)ko # ekon [: egon]*
no que-soc no AintrS3p nadie andar-fut, estar
beha(r) dena[] jaso (beh)arrak > [*] .* (It. 3;08)
tener-que AintrS3s-comp-clit recoger tener-que
“no, porque nadie va a andarlos, el que vaya a estar tiene que recogerlos”
%err: *dira* (AintrS3p) = *ditu* (AtrS3sOD3p); *dena*=*denak* °
\$MOR

Resumen

La concordancia S-OD de 3ªp en verbos transitivos (*edun*) en presente se adquiere con posterioridad a la de la 3ªs del mismo tiempo. Mientras que esta última se puede dar por adquirida de forma global ya para los 2;06-3;00 (algunos auxiliares ya se adquieren antes), la concordancia con OD=3ªp, con una mayor complejidad morfológica, se retrasa hasta los 3 años y medio, edad a partir de la cual la mayoría de las formas son productivas en alguno o en todos los niños de la muestra en esa edad. A esa edad, además, el resto de auxiliares ya presentan, al menos, un primer uso. Tal y como se veía en los auxiliares intransitivos, las formas de S singular se adquieren antes que las de plural, y las de 1ª y 3ª persona antes que las de 2ª, tanto en singular como en plural.

Auxiliares con concordancia con sujeto-objeto directo transitivos (*edun*) en pasado para OD=3ª plural.

Sólo aparecen en el corpus ejemplares correspondientes a 3 auxiliares con concordancia OD=3p (tabla 28), y con una frecuencia muy baja, lo que impide extraer conclusiones relevantes respecto a su proceso de adquisición (figura 15).

Tabla 28. Auxiliares transitivos (*edun*) de pasado (concordancia S-OD=3p)

Edad	OD=3p; -it-											
	nituen	E/O	zenituen	E/O	zituen	E/O	genituen	E/O	zenituzten	E/O	zituzten	E/O
2;06-3;00												
3;01-3;06		4										
3;07-4;00		2										
4;01-4;06	1				1		1					
4;07-5;00	1	2			5							

Las formas registradas corresponden a la 1ª y 3ª persona del singular y a la 1ª del plural. Los contrastes entre auxiliares con OD=3s y =OD=3p para la misma persona aparecen a los 4;01-4;06, edad en la que los auxiliares de OD=3s en su conjunto ya se han adquirido. Vuelve a confirmarse que los auxiliares de singular preceden a los de plural (de las 3 formas del singular, aparecen dos de ellas, mientras que del plural sólo se encuentra una forma, *genituen*).

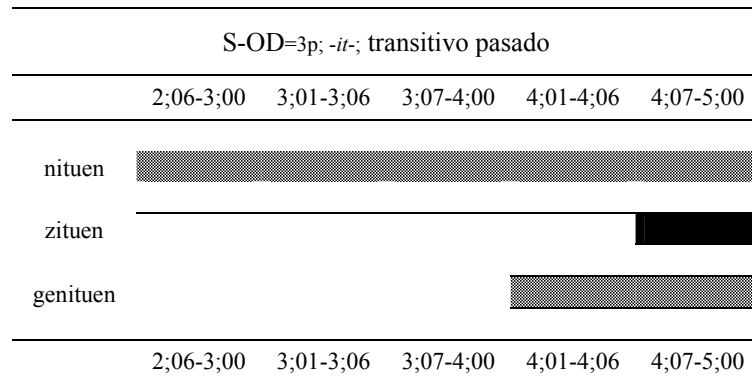


Figura 15. Auxiliares con doble concordancia en pasado. S-OD=3p; -it-. (edades de emergencia y adquisición)

Ejemplos

- CHI: *hemengo(a)k e(z) nittun* [: *ez nituen*] *eraman* . (It. 4;04)
aquí-loc-los no AtrS1sOD3p llevar-perf
“no llevé los de aquí”
- CHI: *nik e(z) nitu(e)n nahasi* . (Ib. 4;10)
yo-erg no AtrS1sOD3p mezclar-perf
“yo no los mezclé”
- CHI: *(e)ta # behar zittu(n)* [: *zituen*] +/- (It. 4;06)
y necesitar-imperf AtrS3sOD3p
“y los necesitaba”
- CHI: *(e)ta gastore* [:*kastore*] *aitak egurra* [*] *moztu b(eh)ar tzittun*[:*zituen*].(Ib. 4;10)

	y castor padre-el leña cortar tener-imperf AtrS1sOD3p “y el castor padre tenía que cortar leñas”
CHI:	<i>eta amorreak [: amuarraínak] ikusten tzeitun [: zituen]</i> . (Ib. 4;10) y truchas-las ver-imperf AtrS1sOD3p “y veía truchas”
CHI:	<i>e # aurrena hemen pa(r)atzen genitu(e)n , , e ?</i> (It. 4;06) eh, primero aquí poner-imperf AtrS1pOD3p “eh, primero los poníamos aquí”

Errores

Aproximadamente la mitad de las producciones son incorrectas en toda la muestra. La dificultad de la adquisición de los auxiliares con concordancia OD=3p se refleja claramente al analizar el de 1^{as}. Antes de la primera forma registrada ya aparecen errores y omisiones en dos niños de la muestra, consistentes en la sustitución por formas que eliminan el morfema pluralizante o en la omisión del auxiliar en contexto obligatorio, como se muestra en (77), (78), (79), (80) y (81), aunque en (81) hay dudas sobre la obligatoriedad de la producción del auxiliar.

- (77) *CHI: *hoik [:hauek] ez nu(e)n [*] (eg)in # moztu bai (eg)in nu(e)n [*]*.
(M. 3;07)
éstos no AtrS1sOD3s hacer-perf, cortar hacer-perf AtrS1sOD3s
“éstos no (lo) hice, sí lo corté”
%err: *nun* (AtrS1sOD3s) = *nituen* (AtrS1sOD3p) \$MOR ;
- (78) *CHI: *ho(r)i(e)k ere hiruki(a)k hemen jar(r)i (e)ta hemen*
esos también triángulos-los aquí poner-imp y aquí
e(g)in non [: nuen] [] badakizo [: badakizu] zer #*
hacer-perf AtrS1sOD3s sabes qué,
zagar(r)ak [: sagarrak] . (A. 3;01)
manzanas-las
“los triángulos esos también ponlos aquí y aquí hice sabes qué,
manzanas”
%err: *nuen* (AtrS1sOD3s) = *nituen* (AtrS1sOD3p) \$MOR ;
- (79) *CHI: *<(e)ta hau jar(r)i Onituen lauki batzuk> [*]* . (A. 3;01)
y éste poner-perf unos cuadrados
%err: *(e)ta hau jarri lauki batzu = ta hemen jarri nituen*
(AtrS1sOD3p) *lauki batzuk* \$MOR ;
- (80) *CHI: *nik behar den toki(a)n utzi don [*] [= guraizeak]*
yo-erg tener AintrS3s-comp donde dejar-perf *don*-agramatical
eta hoxen [: horixe] # plisti plon tiplist . (Ai. 4;07)
y eso, plisti plon tiplist
“yo las dejé en su sitio (en el lugar donde hay que)”
%err: *don* = *nituen* (AtrS1sOD3p) \$MOR ;
- (81) *CHI: *nik banittun [: banituen] eta galdu Onituen # ala*. (Ai. 4;07)
yo-erg AtrS1sOD3p y perder-perf, hala-interj
“yo las tenía y perder, ¡hala!”

Resumen

Son pocas las conclusiones que se pueden obtener del análisis de las producciones del corpus, al ser escasos los ejemplos recogidos para estos auxiliares, y no de todos los casos. Por una parte, el proceso de adquisición de estas formas se retrasa como mínimo hasta prácticamente los 4;07-5;00, y sólo se registra emergencia temprana del auxiliar *nituen*, a los 2;06-3;00. Las formas singulares preceden a las de plural y se mantiene la preferencia de la 1ª y 3ª persona del singular respecto a las demás. Se registran casi tanto número de errores como de producciones correctas, lo cual da una idea de la dificultad que encuentran los niños en el proceso de adquisición de estos auxiliares. En general, la tendencia es la sustitución por los auxiliares correspondientes con concordancia OD=3s. La secuencia encontrada mantiene algunas características comunes respecto a las secuencias encontradas en los auxiliares analizados hasta ahora, como son la preponderancia de las formas de 1ª y 3ª persona del singular y plural respecto a la 2ª del singular y del plural y la adquisición de las formas del singular antes que a las del plural.

6.3.3.1.1.2.1 Concordancia con sujeto-objeto directo. Conclusiones.

1.- Los auxiliares con concordancia con OD=1ª y 2ª persona son escasos en todo el corpus y su adquisición es muy tardía. Esto se produce por una tendencia a la utilización, en su lugar, de auxiliares de triple concordancia. Esta estrategia es muy común en el habla adulta con estos auxiliares en concreto.

2.- Los auxiliares con concordancia con OD=3s están adquiridos para los 2;06-3;00, mientras que los auxiliares con concordancia con OD=3p, morfológicamente más complejos, se adquieren más tarde, a los 3;01-3;06.

3.- Entre los auxiliares con concordancia con OD=3p, los auxiliares de S singular se adquieren antes que los auxiliares de S plural (por ejemplo, *ditut* antes que *ditugu*) tanto en presente como en pasado.

4.- Entre los auxiliares con concordancia con OD=3p, se adquieren antes las formas de 1ª y 3ª persona que las de 2ª persona, ya sean de singular o de plural.

5.- Los errores en la producción de los auxiliares con concordancia con OD=3p se producen por sustitución por auxiliares con OD=3s, omitiendo el morfema pluralizante.

6.- Secuencias encontradas:

dut, du, duzu, dugu, dute → duzue

ditut, ditu → ditugu → dituzu → dituzte, dituzue

nuen, zuen → zuten → zenuen → genuen → zenuten

zituen → nituen → genituen → zenituen, zenituzten, zituzten

6.3.3.1.1.3 Doble concordancia con sujeto-objeto indirecto (paradigma *nor-nori*)

Concordancia con el OI y conjugación en presente para 3s.

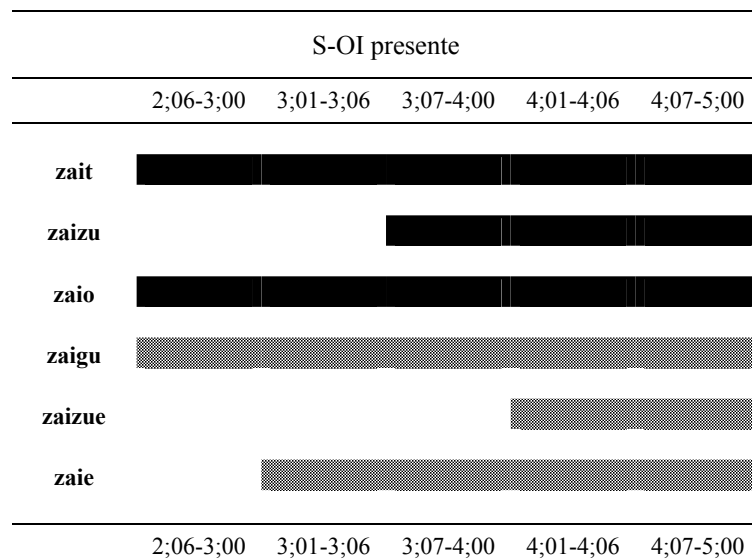
A lo largo de todo el corpus aparecen todos los auxiliares con OI=3s, aunque las formas de plural son muy escasas (tabla 29).

Tabla 29. Auxiliares intransitivos (*izan*) de presente (concordancia S-OI=3s)

Edad	OI= 3s											
	zait	E/O	zaizu	E/O	zaio	E/O	zaigu	E/O	zaizue	E/O	zaie	E/O
2;06-3;00	4	1			4		1					
3;01-3;06	11				5	1					1	
3;07-4;00	11	1	5		8	1						
4;01-4;06	5		3		1	2			1		1	
4;07-5;00	13	1	3		3	1						

Los auxiliares con un uso más temprano y más frecuente corresponden a la 1ª y 3ª persona del singular, que se adquieren a los 2;06-3;00, y posteriormente se adquiere la 2ª persona del singular (figura 16). A partir de los 3;07 se puede considerar que el sistema está adquirido en su conjunto, teniendo en cuenta que todas las personas del singular están ya adquiridas y que encontramos primeros usos de otras dos del plural ya para los 3;01.

Las personas del singular se adquieren antes que las del plural y de nuevo son la 1ª y la 3ª las que se adquieren ya para los 2;06-3;00.



**Figura 16. Auxiliares con doble concordancia en presente.
S-OI=3 s. (edades de emergencia y adquisición)**

Ejemplos

CHI: *gaizki pa(ra)tuta #xx zulatu zait* . (M. 2;07)
mal poner-part, xx agujerear-perf AintrS3sOI1s
“mal puesto, xx se me ha agujereado”

CHI: *kendu (eg)iten z(a)it [= betaurrekoak]* . (M. 2;07)
quitar hacer-imperf AintrS3sOI1s

“se me quita”

CHI: *eske lauki (b)at jar(r)i nu(e)n hementxen [ː hementxe] (e)ta hauntsi [ː hautsi]*
es que cuadrado uno poner-perf AtrS1sOD3s aquí y romper
(eg)in **tzait** [ː zait] . (A. 3;01)

hacer-perf AintrS3sOI1s

“es que puse un cuadrado aquí y se me ha roto”

CHI: *eta hemengoa barakizo [ː badakizu] ze(r) (eg)in **tzaiten** [ː zaidan] ?* (A. 3;01)
y aquí-loc-el sabes qué hacer-perf AintrS3sOI1s-comp?

“¿y el de aquí sabes qué se me ha hecho?”

CHI: *nei [ː niri] gustatzen **z(a)it** +/.* (A. 3;01)

yo-dat gustar-imperf AintrS3sOI1s +/.

“a mí me gusta +/.”

CHI: *bestela oso gaizki ate(r)ako **zaizo** [ː zaizu]* . (A. 3;08)

si no muy mal salir-fut AintrS3sOI2s

“si no te saldré muy mal”

CHI: *ba # <(eg)iten altxatu **txizo** [ː zaizu] [*] haundi(a)k> [*]* . (It. 3;07)

pues, haciendo levantar-perf AintrS3sOI2s grandes-las

“pues haciéndolo las grandes se te ha levantado”

%err: *zaizu* (AintrS3sOI2s) = *zaizkizu* (AintrS3pOI2s) \$MOR;

CHI: *Irati # ho(b)e ozo [ː duzu] (ho)la ez (eg)in [*] <gego> [/] # gero hona i(r)itsi*
Irati, mejor tienes así no hacer, luego aquí-adl llegar

(eg)in *beha(r) zo [ː duzu] # atxu [ː ahitu] (eg)in (beh)ar **tzizu** [ː zaizu]*

hacer tener-imperf AtrS2sOD3s, acabar hacer tener-imperf

AintrS3sOI2s

hemengoa. (It. 3;08)

aquí-loc-el

“Irati, más te vale no hacerlo así, luego tienes que llegar hasta aquí, se te va a acabar”

CHI: *ama # hankak hautsi (eg)iten **z(a)io** [*]* . (M. 2;09)

mamá-voc, piernas-las romper hacer-imperf AintrS3sOI3s

“mamá, se le rompe las piernas”

%err: *zio* (AintrS3sOI3s) = *zaizkio* (AintrS3pOI3s) \$MOR ;

CHI: *miño [ː baina] **etzaio** [ː ez zaio] ikusten burue [ː burua]* . (A. 2;10)

pero no AintrS3sOI3s ver-imperf cabeza-la

“pero no se le ve la cabeza”

CHI: *er(r)e (eg)in **tzaio** [ː zaio]* . (A. 2;11)

quemar hacer-perf AintrS3sOI3s

“se le ha quemado”

CHI: *hautsi (eg)ingo **z(a)i(g)u** # e ?* (M. 2;09)

romper hacer-fut AintrS3sOI1p

“se nos va a romper”

CHI: *ze(r) ateri **zizute** [ː zaizue] !* (It. 4;05)

qué salir-perf AintrS3sOI2p

“¿qué os ha salido!”

CHI: *hoi [*] (e)re bai falta zaiote [: zaie] # hoi biri# (e)ta hone(r)i [: honi]*
 ése también faltar-imperf AintrS3sOI3p, esos dos-dat, y este-dat
(e)re bai , , baie(t)z ? (A. 3;05)
 también, ¿a que sí?
 “ése les faltan, a esos dos, y a éste también ¿a que sí?”

Errores

Los errores encontrados son mayoritariamente sustituciones por auxiliares con concordancia de S con verbos intransitivos, mucho más frecuentes y previos en la adquisición. Éste es el caso de (82), (83), (84) y (85).

- (82) *CHI: *honeri [:honi] [//] eman b(eh)ar do [*]#honeri [:honi]?*
 (M. 3;06)
 éste-dat dar haber AtrS3sOD3s, éste-dat?
 “¿a éste hay que darle, a éste?”
 %err: *do* (AtrS3sOD3s) = *zaio* (AintrS3sOI3s) \$MOR
- (83) *CHI: *e#<tanborra bat> [*]#(e)ta honeri [:honi] <altxatzen da> [*]*
 e, tambor-el un, y éste-dat levantar-imperf AintrS3
eta gero [=kolpe bat ematen du] eta soinu e(g)iten Odu.
 (A. 3;08)
 y luego y ruido hacer-imperf
 “eh, el un tambor y a éste se levanta y luego y hacer ruido”
 %err: *da* (AintrS3) = *zaio* (AintrS3sOI3s) \$MOR;
- (84) *CHI: *<honeri [:honi] [=kaxako ereduei] be(g)i(ra)tu beharra da>[*],,*
 éste-dat mirar haber-imperf AintrS3s,
baietz ? (J. 4;02)
 ¿a que sí?
 “hay que mirar a éste, ¿a que sí?”
 %err: *honeri beitu beharra da* (AintrS3s) = *honi begiratu behar zaio* (AintrS3sOI3s) \$MOR;
- (85) *CHI: *ikusi behar da [*] honeri [: honi] ! (J. 4;02)*
 mirar haber AintrS3s éste-dat
 “hay que verle a éste”
 %err: *da* (AintrS3s) = *zaio* (AintrS3sOI3s) \$MOR;

En un caso la sustitución se produce mediante un auxiliar difícil de distinguir pero que podría tratarse de un caso similar a los anteriores o una forma no reglada (86).

- (86) *CHI: *erori (eg)in baiti [*] . (A. 3;00)*
 caer hacer-perf caus-baiti-agramatical
 “porque caído”
 %err: *baiti* = *baitzait* (AintrS3sOI3s) \$MOR ;

Resumen

Los auxiliares de 1ª y 3ª persona de singular son los primeros en adquirirse, ya para los 2;06-3;00. Las formas de singular preceden en la adquisición a las formas de plural, y, aunque los primeros ejemplares de éstas ya se registran a los 2½ y los 3 años, no es posible establecer sus edades de adquisición.

Auxiliares con concordancia con objeto indirecto intransitivos (*izan*) en presente para 3ª persona plural.

Los auxiliares de este tipo tienen una presencia prácticamente irrelevante en el corpus (tabla 30) y su grado de dificultad y adquisición tardía se puede apreciar al observar la cantidad de errores registrados hasta los 4;07, cuando se puede establecer la adquisición de las primeras formas.

Tabla 30. Auxiliares intransitivos (*izan*) de presente (concordancia S-OI=3p)

Edad	OI= 3p; -zki-												
	zaizkit	E/O	zaizkizu	E/O	zaizkio	E/O	zaizkigu	E/O	zaizkizue	E/O	zaizkie	E/O	
2;06-3;00						2							
3;01-3;06		1											
3;07-4;00		1		1		1							
4;01-4;06		1											
4;07-5;00	6	1			4								

Los únicos auxiliares que aparecen en todo el corpus son los de 1ª y 3ª persona del singular, cuya adquisición se produce, según estos datos, a los 4;07-5;00 (figura 17).

S-OI presente					
	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00
zaizkit					
zaizkio					
	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00

Figura 17. Auxiliares con doble concordancia en presente. S-OI=3p. (edades de emergencia y adquisición)

Ejemplos

- CHI: *dena(k) [//] gustatzen tzaizkit [: zaizkit] # hau(ek) denak* . (Ai. 4;08)
 todos gustar-imperf AintrS3pOI1s, estos todos
 “me gustan todos, todos estos”
- CHI: *ateratzen za(i)zkit xx xx* . (Ai. 4;09)
 salir-imperf AintrS3pOI1s xx xx
 “me salen xx xx”
- CHI: *<neri> [/] (e)re bai # neri [: niri] bi falta zaizkit* . (Ik. 5;03)
 yo-dat también, yo-dat dos faltar-imperf AintrS3pOI1s
 “a mí también, a mí me faltan dos”

CHI:	<i>a # tokatu (eg)iten zaizkit !</i> (Ik. 5;04) ah, tocar hacer-imperf AintrS3pOI1s “ah, me tocan”
CHI:	<i>ho(r)i(ek) falta za(i)zkio ?</i> (Ai.5;00) esos faltar-imperf AintrS3pOI3s “le faltan esos”
CHI:	<i>hoi [: hauek] denak erori zaizkio .</i> (Ib. 4;10) éstos todos caer-perf AintrS3pOI3s “se le han caído todo éstos”
CHI:	<i>pila(k) gastatuko (za)izkio .</i> (Ib. 4;11) pilas-las gastar-fut AintrS3pOI3s “se le gastarán las pilas”

Errores

Los errores se producen o bien por la sustitución del auxiliar por su correspondiente con concordancia con OI=3s, morfológicamente más sencillo, como se observa en (87), (88), (89) y (90), o bien mediante la omisión del auxiliar, como en (91), y (92).

- (87) *CHI: *ama # hankak hautsi (eg)iten z(a)io [*]* . (M. 2;09)
mamá-voc, piernas-las romper hacer-imperf AintrS3sOI3s
“mamá, se le rompe las piernas”
%err: *z(a)io* (AintrS3sOI3s) = *zaizkio* (AintrS3pOI3s) \$MOR
- (88) *CHI: *miño [: baina] gor(r)i(a)k [*] ikusten zaio [*]* . (A. 2;10)
pero rojos-los ver-imperf AintrS3sOI3s
“pero se le ve los rojos”
%err: *zaio* (AintrS3sOI3s) = *zaizkio* (AintrS3pOI3s) \$MOR;
- (89) *CHI: *niri beltzak gustatzen z(a)it [*]*. (M. 3;01)
yo-dat negros-los gustar-imperf AintrS3sOI1s
%err: *zit* (AintrS3sOI1s) = *zaizkit* (AintrS3pOI1s) \$MOR;
- (90) *CHI: *(eg)in tzio [: zaio] [*] korapilo(a)k!* (It. 3;10)
hacer-perf AintrS3sOI3s nudos
“se le ha hecho nudos”
%err: *zaio* (AintrS3sOI3s) = *zaizkio* (AintrS3pOI3s) \$MOR;
- (91) *CHI: *zuk ongi ezttizu [: ez dituzu] nahastutzen [*] (e)ta # niri denak*
tú-erg bien no AtrS2sOD3p mezclar-imperf y, yo-dat todas
berdinak tokatu 0zaizkit . (It. 4;04)
iguales tocar-perf
“tú no las mezclas bien y me tocar todas iguales”
- (92) *CHI: *neri [: niri] bi falta 0zaizkit* . (Ib. 5;00)
yo-dat dos faltar-imperf
“a mí faltar dos”

Resumen

No hay suficientes datos registrados como para poder ofrecer una imagen detallada del proceso de adquisición de estos auxiliares, lo que hace que las conclusiones sólo sean limitadas.

Tal y como hasta ahora se ha observado con el resto de auxiliares, de nuevo se confirma la adquisición más temprana de los auxiliares de 1ª y 3ª persona respecto a las demás, y, en consecuencia, también de las formas de singular respecto de las de plural.

Del análisis de los errores se constata que en la realización de sustituciones hay una preferencia por los auxiliares correspondientes con concordancia con OI=3s, menos complejos morfológicamente.

Auxiliares con concordancia con el objeto indirecto intransitivos (*izan*) en pasado para S=3ª singular y plural.

Para el caso de los auxiliares con concordancia con OI, tanto de 3ªs como de 3ªp (tabla 31 y 32) sólo se registran dos formas verbales, la de 3ªs en ambos casos (*zitzaion-zitzaizkion*). La primera aparición se encuentra a los 3;01-3;06, el auxiliar *zitzaion*, no volviendo a aparecer hasta los 4;05, edad en la que es productiva.

Tabla 31. Auxiliares intransitivos (*izan*) de pasado (concordancia S-OI=3s)

Edad	OI= 3s											
	zitzaidan	E/O	zitzaizun	E/O	zitzaion	E/O	zitzaigun	E/O	zitzaizuen	E/O	zitzaien	E/O
2;06-3;00												
3;01-3;06					1							
3;07-4;00												
4;01-4;06					5							
4;07-5;00					2	1						

Tabla 32. Auxiliares intransitivos (*izan*) de pasado (concordancia S-OI=3p)

Edad	OI= 3p											
	zitzaizkidan	E/O	zitzaizkizun	E/O	zitzaizkion	E/O	zitzaizkigun	E/O	zitzaizkizuen	E/O	zitzaizkien	E/O
2;06-3;00												
3;01-3;06												
3;07-4;00												
4;01-4;06												
4;07-5;00					1	1						

El segundo auxiliar es de 3ªp de pasado. No se considera productivo ya que es el único ejemplar encontrado a esa edad (figura 18).

S-OI pasado					
	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00
zitzaion					
zitzaizkion					
	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00

Figura 18. Auxiliares con doble concordancia en pasado. S-OI=3s y 3p. (edades de emergencia y adquisición)

Ejemplos

CHI:	<i>badakizo</i> [: <i>badakizu</i>] # <i>mariposa bat zegoen Iosune(re)n kotxe(are)n gaine(a)n</i> sabes, mariposa una estaba Iosune-gen kotxe-el-gen encima (e)ta <i>badakizo</i> [: <i>badakizu</i>] <i>ze(r) (eg)in nion hari batekin</i> # <i>hautsi (e)ta</i> y sabes qué hacer-perf AtrS1sOI3sOD3s-comp hilo uno-soc, romper y <i>orola</i> [: <i>odola</i>] <i>atera zatzion</i> [: <i>zitzaion</i>] . (A. 3;01) sangre-la salir-perf AintrS3sOI3s “sabes, estaba una mariposa encima del coche de Iosune y sabes que le hice con un hilo, la rompí y le salió la sangre”
CHI:	<i>suurre</i> [: <i>sudurra</i>] <i>luzatu zation</i> [: <i>zitzaion</i>] # <i>b(eg)i(ra)tu</i> . (Ai. 4;05) nariz-la alargar-perf AintrS3sOI3s, mirar-imp “se le alargó la nariz, mira”
CHI:	+ , <i>zuurre</i> [: <i>sudurra</i>] <i>luzatu zatziola</i> [: <i>zitzaiola</i>] <i>jartzen do</i> [: <i>du</i>] . (Ai. 4;05) + , nariz-la alargar-perf AintrS3sOI3scomp poner-imperf AtrS3sOD3s + , “pone que se le alargó la nariz”
CHI:	<i>suure</i> [: <i>sudurra</i>] <i>luzatu zatziola</i> [: <i>zitzaiola</i>] . (Ai. 4;05) nariz-la alargar-perf AintrS3sOI3scomp “que se le alargó la nariz”
CHI:	<(eg)in <tzenion [:zenion]>[* > [//] (e)ta gero <(eg)in tatzion [:zitzaion] hacer-perf AtrS2sOI3sOD3s [//] y después hacer-perf AintrS3sOI3s[//] <i>moz</i> > [//] <(eg)in tzi> [//] <i>hola luzatu zationen</i> [: <i>zitzaionean</i>] (eg)in <i>tzion</i> así alargar-perf AintrS3sOI3s-temp hacer-perf AtrS3sOI3sOD3s [: <i>zion</i>] <i>moztu</i> . (Ai. 4;05) cortar “le hiciste [//] y después se le hizo[//] cuando se le alargó así se lo cortó”
CHI:	<i>gero umea joan zen putzura eta <iku> [//] gustatzen zion</i> [: <i>zitzaion</i>] [*] <i>hoiek</i> [: <i>hauek</i>] +... (Ib. 4;10) después niño-el ir-perf AintrS3s charco-el-adl y gustar-imperf AintrS3sOI3s éstos “después el niño se fue al charco y éstos le gustaban”
CHI:	<i>gustatzen zitzaion hau</i> # <i>hau</i> # <i>hau</i> # <i>dena (e)ta</i> +/. (Ib. 4;11) gustar-imperf AintrS3sOI3s éste, éste, éste, todo y +/. “le gustaba éste, éste, éste, todo y” +/.
CHI:	+ , <i>ho(r)iek</i> [//] # <i>e</i> # <i>hoiek</i> [: <i>hauek</i>] [//] <i>hoiek</i> [: <i>hauek</i>] <i>gustatzen zizkion</i> [: <i>zitzaizkion</i>] . (Ib. 4;10) + , éstos, eh, éstos[//] éstos gustar-imperf AintrS3pOI3s + , “le gustaban éstos, eh, éstos”

Errores

El único error encontrado en este tipo de auxiliares es una sustitución del auxiliar de 3ª del singular en pasado con OI=3p, por un auxiliar del mismo tipo pero con concordancia con OI=3s, esto es, omitiendo el morfema pluralizante *-zki-*. Este

error (93), además, resta validez productiva a los dos ejemplares registrados de dicho auxiliar en el tramo de los 4;07-5;00.

- (93) *CHI: *gero umea joan zen putzura eta <iku> [//] gustatzen*
zion [: zitzaion] [] hoiek [: hauek] +...* (Ib. 4;10)
luego niño-el ir-perf AintrS3s pozo-el-adl y gustar-imperf
AintrS3sOI3s éstos
“después el niño se fue al charco y [//] éstos le gustaba”
%err: *zi(tzai)on* (AintrS3sOI3s) = *zitzaizkion* (AintrS3pOI3s)
\$MOR;

Resumen

Sólo se ha podido constatar la adquisición de un auxiliar de este tipo, el de 3ªs en pasado, a los 4;01-4;06.

El único error encontrado ratifica la tendencia a la omisión de los morfemas pluralizantes que se observa en otro tipo de auxiliares similares.

6.3.3.1.1.3.1 Concordancia con sujeto-objeto indirecto. Conclusiones

1.- Los auxiliares con concordancia S-OI=3s de presente se encuentran adquiridos en su conjunto a los 3;07. Las formas más tempranas son los auxiliares de S=1ª y 3ª persona del singular por este orden. Las proporciones encontradas entre estos dos auxiliares indican que a partir de los 3;01 el auxiliar de S=1ª persona aparece con una frecuencia claramente superior al de S=3ª persona.

2.- Los auxiliares del singular preceden en la secuencia de adquisición a los del plural.

3.- En el proceso de adquisición los errores reflejan una preferencia por las formas con concordancia con S con verbos intransitivos, más frecuentes y de adquisición más temprana.

4.- Los auxiliares con concordancia S-OI=3p de presente encontrados en el corpus son los de S=1ª y 3ª persona del singular y su adquisición no se constata hasta los 4;07 años. La tendencia es a sustituirlos por los correspondientes con concordancia OI=3s.

5.- Los auxiliares de pasado son escasos y las únicas formas que aparecen son los de S=3s, pero la adquisición sólo se comprueba en el auxiliar con concordancia S-OI=3s.

6.- En resumen, en el proceso de adquisición los auxiliares con concordancia S-OI=3s preceden a los de S-OI=3p. Los auxiliares de S=singular preceden a los de S=plural. Los auxiliares de presente preceden a los de pasado. Los auxiliares de S=1s y S=3s son los de adquisición más temprana, siendo los primeros predominantes.

7.- Secuencias encontradas:

zait, zaio → zaizu → zaigu → zaie, zaizue
zaizkit, zaizkio → zaizkizu, zaizkugu, zaizkizue, zaizkie
zitzaion → zitzaidan, zitzaizun, zitzaigun, zitzaizuen, zitzaien

8.- Tomados todos los auxiliares en su conjunto la secuencia general sería: adquisición de formas de S=singular y OI=singular en presente, formas de S=plural y OI=singular en presente, formas S=plural y OI=plural en presente, formas de

S=singular y OI=singular en pasado y, finalmente, formas S=plural y OI=plural en pasado.

6.3.3.1.1.4 Triple concordancia con sujeto-objeto directo-objeto indirecto (paradigma *nor-nori-nork*)

Auxiliares con triple concordancia con sujeto-objeto directo-objeto indirecto en presente (S=1ª singular; OD=3ª singular y plural).

La adquisición de estos auxiliares se produce ya para los 2;06-3;00 en el caso de las formas con concordancia OD=3s, OI=3s (*diot*) y 2s (*dizut*). Entre los 2;06 y los 3;06 hay un predominio en el uso del auxiliar con concordancia OI=3s, pero posteriormente hay una proporción mayor en el uso del auxiliar con concordancia OI=2s (tablas 33 y 34).

El resto de los auxiliares, tanto con OD=3s como OD=3p, aparece en edades tardías, a los 4;07-5;00. La presencia de errores en varios de estos auxiliares en los primeros tramos ratifica dicha adquisición tardía. El único auxiliar del que se constata adquisición es el con que marca la concordancia OD=3p; OI=2s (*dizkizut*), a los 4;09.

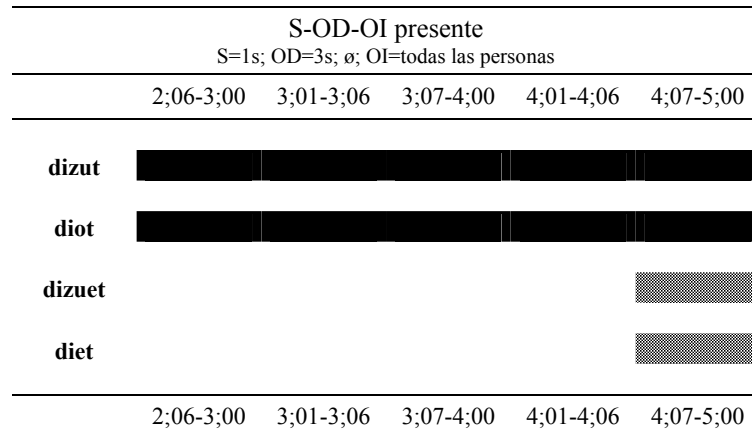
Tabla 33. Auxiliares transitivos (*edun*) de presente S-OD-OI (S=1s; OD=3s).

Edad	S=1s; OD=3s; ø; OI=todas las personas							
	<i>dizut</i>	E/O	<i>diot</i>	E/O	<i>dizuet</i>	E/O	<i>diet</i>	E/O
2;06-3;00	6		26	1				3
3;01-3;06	7		11	2				1
3;07-4;00	8		5					
4;01-4;06	11		4	2				
4;07-5;00	32	2	18	1	1		1	

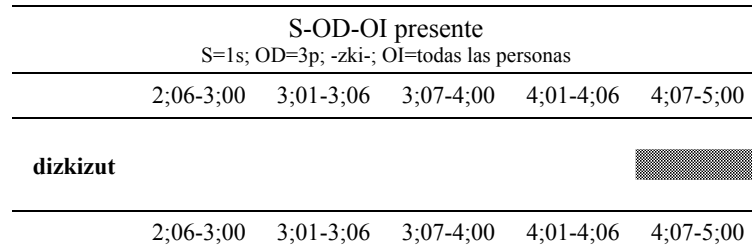
Tabla 34. Auxiliares transitivos (*edun*) de presente S-OD-OI (S=1s; OD=3p).

Edad	S=1s; OD=3p; -zki-; OI=todas las personas							
	<i>dizkizut</i>	E/O	<i>dizkiot</i>	E/O	<i>dizkizuet</i>	E/O	<i>dizkiet</i>	E/O
2;06-3;00				2				
3;01-3;06				2				
3;07-4;00								
4;01-4;06								
4;07-5;00	2	2						

Por tanto, en relación al proceso de adquisición las observaciones muestran que los auxiliares de OD=3s, menos complejos desde el punto de vista morfológico, se adquieren antes que los de OD= 3p (figuras 19 y 20). Los auxiliares con OI singular se adquieren antes que los de OI plural, y entre aquéllos el auxiliar con OI=3s precede al auxiliar con OI=2s, aunque ambos se encuentran adquiridos para los 2;06-3;00.



**Figura 19. Auxiliares con triple concordancia en presente.
S=1s; OD=3s; ø. (edades de emergencia y adquisición)**



**Figura 20. Auxiliares con triple concordancia en presente.
S=1s; OD=3p; -zki-. (edades de emergencia y adquisición)**

Ejemplos

- CHI: *bota behar **zut** [: dizut] azukrea (e)ta.* (M. 2;08)
tirar tener-imperf AtrS1sOI2sOD3s azúcar-el y
“tengo que echarte el azúcar y (demás)”
- CHI: *etxerita [: eserita] bai baño [: baina] kiri+kiri (eg)ingo (**d**)izut.* (M. 3;00)
sentar-part sí pero kiri+kiri-onomt hacer-fut AtrS1sOI2sOD3s
“sentado sí, pero te haré krikiri”
- CHI: *zer [*] (eg)ingo **rizut** [: dizut] tanpoan [: kanpoan].* (A. 2;08)
qué hacer-fut AtrS1sOI2sOD3s fuera
“¿qué te haré fuera?”
- CHI: *lagundu **dizut** hori (eg)iten # e.* (A. 2;11)
ayudar-perf AtrS1sOI2sOD3s eso hacer, eh
“te ha ayudado a hacer eso, eh”
- CHI: *pa [: bat] eman **di(o)t.*** (M. 2;07)
uno dar-perf AtrS1sOI3sOD3s
“le he dado uno”
- CHI: *Mikeleri piskoto [: pixka bat] (eg)in **di(o)t.*** (M. 2;08)
Mikel-dat un poco hacer-perf AtrS1sOI3sOD3s
“a Mikel le he hecho un poco”
- CHI: *o(r)ain lepua [: lepoa] moztu behal [: behar] **dio**t.* (A. 2;07)
ahora cuello-el cortar haber AtrS1sOI3sOD3s

	“ahora le voy a cortar el cuello”
CHI:	<i>ja(r)riko (d)iot [*] biboteat [: biboteak]?</i> (A. 2;07) poner-fut AtrS1sOI3sOD3s bigotes-los “le pondré los bigotes” %err: <i>diot</i> (AtrS1sOI3sOD3s) = <i>dizkiot</i> (AtrS1sOI3sOD3p) \$MOR ;
CHI:	<i>xx # ni [*] jar(r)i beizuet [: behar dizuet].</i> (Ai. 4;08) xx, yo poner haber AtrS1sOI2pOD3s “yo os lo voy a poner”
CHI:	<i>izena pa(r)atuko (d)ittite(t) [: diet].</i> Ib. 4;11 nombre-el poner-fut AtrS1sOI3pOD3s “les pondré el nombre”

Errores

Los errores reflejan las dificultades de los niños en la producción de auxiliares complejos debidos a la presencia del morfema pluralizante *-zki-*, como se ve en (95) o (96), y también las dificultades en la adquisición de los auxiliares con concordancia con OI=3p. Estos últimos tienden a ser sustituidos por auxiliares que mantienen la triple concordancia, como en (97), o que implican a su vez reducción a concordancia de S con verbo transitivo, como en (98).

- (95) *CHI: *hartuko dizut [*] ba .* (Ai. 4;07)
coger-fut AtrS1sOI2sOD3s pues
“te lo cogeré”
%err: *dizut* (AtrS1sOI2sOD3s) = *dizkizut* (AtrS1sOI2sOD3p) \$MOR;
- (96) *CHI: *gero utziko (d)izutela [: dizudala] [*] .* (Ai. 4;07)
luego dejar-fut AtrS1sOI2sOD3s-com
“qué luego te lo dejo”
%err: *dizutela* (AtrS1sOI2sOD3s-comp) = *dizkizudala* (AtrS1sOI2sOD3p-comp) \$MOR;
- (97) *CHI: *ama # ni [*] (e)mango di(o)t [*] .* (M. 2;09)
mamá-voc, yo dar-fut AtrS1sOI3sOD3s
“mamá, yo se lo daré”
%err: *diot* (AtrS1sOI3sOD3s) = *diet* (AtrS1sOI3pOD3s) \$MOR;
- (98) *CHI: *<nere [: nire] la(g)unak utziko ez tut [:dut] ertzen [: hartzen]>[*].* (M. 3;01)
yo-gen amigos-los dejar-fut no AtrS1sOD3s coger
“no les dejaré cogerlo a mis amigos”
%err: *ez tut* (AtrS1sOD3s) = *ez diet* (AtrS1sOI3pOD3); *nere launak utziko ez tut ertzen* = *ez diet utziko nere lagunei hartzen* \$MOR ;

Los errores con el auxiliar *diot* muestran un perfil similar al encontrado con *diet*, en ocasiones con mantenimiento de la triple concordancia, como en (99), y en ocasiones con reducción a concordancia con S, como en (100).

- (99) *CHI: *ai # belarri [*] moztu dit [*]* . (A. 3;06)
 ai, oreja cortar-perf AtrS3sOI1sOD3s
 “ai, oreja me ha cortado)
 %err: *dit* (AtrS3sOI1sOD3s) = *dio* (AtrS3sOI3sOD3s)
 \$MOR;
- (100) *CHI: *eta nik ja(rri)ko dut [*] bezte [: beste] bat* . (A. 2;07)
 y yo-erg poner-fut AtrS1sOD3s otro
 “y yo pondré otro”
 %err: *dut* (AtrS1sOD3s) = *dio* (AtrS3sOI3sOD3s) \$MOR ;

Resumen

Sólo 2 auxiliares aparecen claramente productivos en las edades estudiadas. Los de más temprana adquisición, *dio* y *dizut*, lo hacen a los 2;06-3;00. Es probable que la adquisición del auxiliar OI=3s lo haga un poco antes, a la vista de la mayor producción encontrada en los dos sujetos de dicho tramo, en comparación con la encontrada con el auxiliar de OI=2s.

Las formas del singular son más frecuentes y aparecen antes que las del plural. Lo mismo ocurre en relación a la concordancia con el OD. Las formas con OD=3s (auxiliares sin pluralizante *-zki-*) se adquieren antes que las formas con OD=3p.

Los errores confirman la preferencia por la sustitución por auxiliares más simples, en ocasiones manteniendo la triple concordancia y en ocasiones con reducción a la concordancia simple con S, lo que generalmente implica error en esta concordancia.

Al igual que lo observado en los auxiliares con concordancia S-OI, en la secuencia encontrada se aprecia una prioridad de los auxiliares con OI=singular, ya sean con OD=3s o OD=3p. Esto es, la mayor complejidad de los auxiliares que llevan el morfema pluralizante no implica, sin embargo, una adquisición posterior a la de los auxiliares que no lo llevan y son de OI=plural (*dizkizut* antes que *dizuet* o *diet*).

Auxiliares con triple concordancia con sujeto-objeto directo-objeto indirecto en presente (S=2^as; OD=3^a singular y plural).

Los auxiliares de S=2^a persona son escasos en comparación con los de 1^a y 3^a, y únicamente se encuentran producciones con OD=3s, sin el morfema pluralizante (tabla 35).

Tabla 35. Auxiliares transitivos (*edun*) de presente S-OD-OI (S=2s; OD=3s)

Edad	S=2s; OD=3s; ø; OI=todas las personas					
	<i>didazu</i>	E/O	<i>diozu</i>	E/O	<i>diguzu</i>	E/O
2;06-3;00			3			
3;01-3;06	2					
3;07-4;00	1		4			
4;01-4;06	3		1		1	
4;07-5;00	15		3	1		

Los dos auxiliares cuya adquisición se puede determinar son los de OI=1s (*didazu*) y OI=3s (*diozu*).

El primero de ellos aparece por primera vez a los 3;06, pero no se encuentra dicho auxiliar con otro lexema verbal en el mismo niño de tal forma que sólo cabe señalar dicha edad como de emergencia. La adquisición sólo queda comprobada a partir de los 4;01, ya que en el siguiente tramo de edad aumenta de forma notable la frecuencia de apariciones.

El segundo auxiliar, *diozu*, se adquiere ya a los 2;06-3;00, aunque su frecuencia de aparición en el corpus es baja.

Finalmente, el auxiliar *diguzu* emerge a los 4;01-4;06, sin poder establecer la edad de adquisición, ya que sólo hay un ejemplar (figura 21).

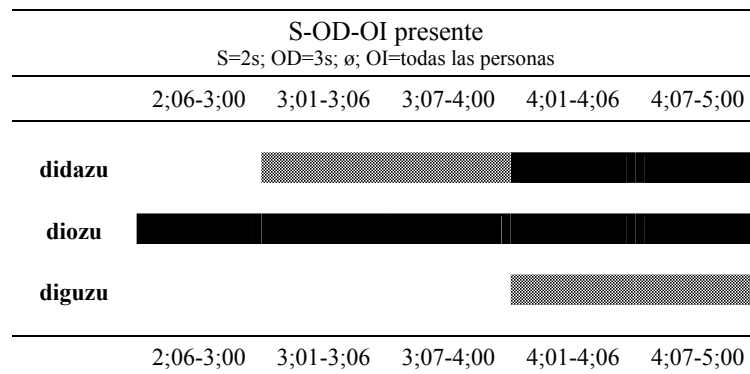


Figura 21. Auxiliares con triple concordancia en presente.
S=2s; OD=3s; ø. (edades de emergencia y adquisición)

Ejemplos

- CHI: *aber # mahatsa (eg)in biar [: behar] di(d)azu ?* (A. 3;06)
a+ver-interj, ¿uva-la hacer haber AtrS2sOI1sOD3s?
“¡a ver!, ¿me vas a hacer la uva?”
- CHI: *eta gero (eg)in b(eh)ar di(d)azu gereizenak [: gerezienak] [*] ,, bale # ama?*
(A. 3;06)
y luego hacer haber AtrS2sOI1sOD3s cerezas-gen-las, ¿vale, mamá-voc?
“y luego me tienes que hacer las de las cerezas, ¿vale, mamá?”
- CHI: *biño [: baina] ez di(d)azu kendu .* (It. 4;03)
pero no AtrS2sOI1sOD3s quitar-perf
“pero no me la has quitado”
- CHI: *eman diazo [: didazu]!* (J. 3;07)
¡dar-perf AtrS2sOI1sOD3s!
“¡me (lo) has dado!”
- CHI: *ekarri di(d)azu erregaloea ?* (J. 4;02)
¿traer-perf AtrS2sOI1sOD3s regalo-el?
“¿me has traído el regalo?”
- CHI: *aho [//] aboa [: ahoa] (eg)in diozo [: diozu] ?* (A. 2;07)
¿boca-la hacer.perf AtrS2sOI3sOD3s?
“¿le has hecho la boca?”
- CHI: *jar(r)i diozo [: diozu] [*] ator(r)a(r)i ?* (A. 2;09)
¿poner-perf AtrS2sOI3sOD3s camisa-la-dat?

“¿se lo has puesto a la camisa?” %err: <i>diozu</i> (AtrS2sOI3sOD3s) = <i>dizkiozu</i> (AtrS2sOI3sOD3p) \$MOR ; CHI: <i>hola ti(ra)tu be(ha)r di(g)uzu</i> . (Ib. 4;06) así tirar haber-imperf AtrS2sOI1pOD3s “así nos la tienes que tirar”

Errores

Sólo aparece un error de sustitución por un auxiliar con concordancia de S (101).

- (101)*CHI: *gero (eg)ingo dozo [:duzu][*] horri jarri [=aurikularra]*.
(Ai.4;07).
luego hacer-fut AtrS2sOD3s ése-dat poner
“luego lo pones a ése”
%err: *duzu* (AtrS2sOD3s) = *diozu* (AtrS2sOI3sOD3s) \$MOR

Resumen

Tres auxiliares de este tipo aparecen en el corpus, de los cuales *diozu* es el primero en ser adquirido, ya para los 2;06-3;00. El auxiliar *didazu* tarda más en ser adquirido, a partir de los 4;01 años, mientras que sólo se constata la emergencia del auxiliar *diguzu* a los 4;01.

Auxiliares con triple concordancia con sujeto-objeto directo-objeto indirecto en presente (S=3ª singular; OD=3ª singular y plural).

Los auxiliares más frecuentes son los que expresan concordancia con OD=3s, es decir, sin pluralizante, y, entre éstos, los auxiliares con OI=1s (*dit*) y OI=3s (*dio*), cuya adquisición se produce para los 2;06-3;00 (tablas 36 y 37). La preferencia de los auxiliares con OI=3s y OI=1s también se observa en las formas que mantienen concordancia con OD=3p, aunque son mucho menos frecuentes.

El sistema para S=3ª persona se basa hasta los 5 años en los tres auxiliares con OI=1p, OI=3s y OI=1p, tanto con OD singular como plural

Tabla 36. Auxiliares transitivos (*edun*) de presente S-OD-OI (S=3s; OD=3s)

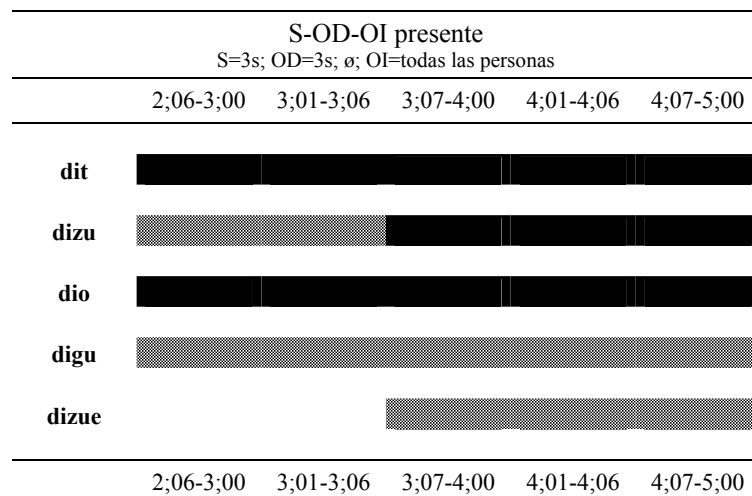
Edad	S=3s; OD=3s; ø; OI=todas las personas											
	<i>dit</i>	E/O	<i>dizu</i>	E/O	<i>dio</i>	E/O	<i>digu</i>	E/O	<i>dizue</i>	E/O	<i>die</i>	E/O
2;06-3;00	4				5		1					
3;01-3;06	7	1			4		1					
3;07-4;00	7	1	6		1	1			1			
4;01-4;06	3		2		3		1					
4;07-5;00	12	1	6	1	4		1					

Tabla 37. Auxiliares transitivos (*edun*) de presente S-OD-OI (S=3s; OD=3p)

Edad	S=3s; OD=3p; -zki-; OI=todas las personas							
	dizkit	E/O	dizkizu	E/O	dizkio	E/O	dizkigu	E/O
2;06-3;00								
3;01-3;06								
3;07-4;00	2							
4;01-4;06					1			
4;07-5;00	1	1		1	2		2	

Los primeros en ser adquiridos son los auxiliares *dit* y *dio*, y posteriormente los auxiliares *dizu*, *digu*, *dizkio* y *dizkit* (figuras 22 y 23), aunque en este caso el criterio de productividad no se cumple para las dos producciones encontradas en el mismo sujeto a los 3;05. En idéntico caso se encuentra el auxiliar *dizkigu*, cuyas dos producciones, a los 4;11, no cumplen el criterio de productividad aun siendo en el mismo niño (figura 22).

El proceso de adquisición, así pues, mantiene las regularidades observadas hasta ahora en otros auxiliares: el sistema se construye a partir de un grupo básico de auxiliares, normalmente de 1^{as} y 3^{as} para el objeto indirecto, a partir del cual se amplía a otras formas tanto con OD=3s como con OD=3p, comenzando éstas a partir de sus correspondientes sin pluralizante.



**Figura 22. Auxiliares con triple concordancia en presente.
S=3s; OD=3s; ø. (edades de emergencia y adquisición)**

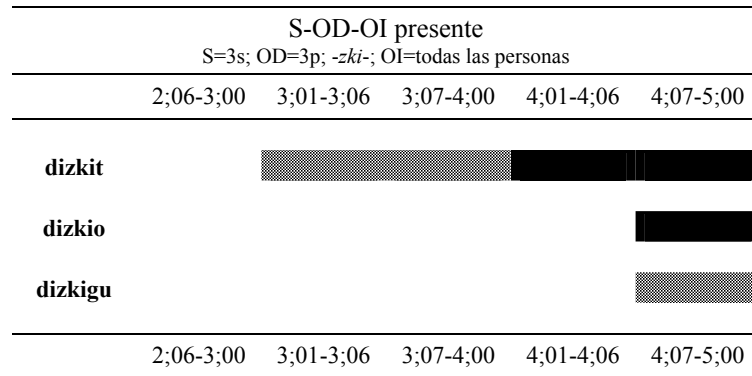


Figura 23. Auxiliares con triple concordancia en presente.
S=3s; OD=3p; -zki-. (edades de emergencia y adquisición)

Ejemplos

- CHI: (i)kusi **dit** [*] # ama . (M. 2;09)
ver-perf AtrS3sOI1sOD3s, mamá-voc
“me lo ha visto, mamá”
- CHI: niri be(g)i(ra)tzen **dit** ! (M. 2;09)
¡yo-dat mirar-imperf AtrS3sOI1sOD3s!
“¡me mira a mí!”
- CHI: Olentzero(a)k eman **dit** [*]. (A. 2;08)
Olentzero-el-erg dar-perf AtrS3sOI1sOD3s
“me lo ha dado e Olentzero”
%err: *dit* (presente) = *zidan* (pasado) \$MOR ;
- CHI: **eztit** [: ez dit] joko. (A. 2;11)
no AtrS3sOI1sOD3s pegar-fut
“no me pegará”
- CHI: andereño(a)k erakutsi inmar [: egin behar] **dit** . (M. 3;05)
profesora-la-erg enseñar hacer tener-imperf AtrS3sOI1sOD3s
“la profesora me lo tiene que enseñar”
- CHI: gaur ez **dit** kontatu . (M. 3;05)
hoy no AtrS3sOI1sOD3s contar-perf
“hoy no me lo ha contado”
- CHI: (e)ta Karmele [*] jar(r)i **di(t)** pos [: pues] o(r)ain hori . (A. 3;01)
y Karmele poner-perf AtrS3sOI1sOD3s pues ahora éso
“y Karmele pues ahora me ha puesto éso”
- CHI: <(eg)in dit> [/] (eg)in **dit** azpintze . (A. 3;01)
hacer-perf AtrS3sOI1sOD3s pellizco
“me ha pellizcado”
- CHI: zurea ezin do [: du] # lehen(ag)o haizatu **dizo** [: dizu] [= lagunari]. (It. 3;09)
tú-gen-el no poder-imperf AtrS3sOD3s, antes hinchar-perf AtrS3sOI2sOD3s
“no puede el tuyo, antes te lo ha hinchado”
- CHI: ze(r) (e)san **dizo** [: dizu] [= anaiari] ? (It. 3;11)

	¿qué decir-perf AtrS3sOI2sOD3s? “¿qué te ha dicho?”
CHI:	<i>igual Maitanek esan dizu !</i> (J. 3;09) igual Maitane-erg decir-perf AtrS3sOI2sOD3s “igual te lo ha dicho Maitane”
CHI:	<i>Natis [*] ikusi (di)zu zuri .</i> (J. 3;09) Natis ver-perf AtrS3sOI2sOD3s tú-dat “Natis te lo ha visto”
CHI:	<i>nolako su(du)rra (eg)in dio !</i> (M. 2;09) ¿qué nariz hacer-perf AtrS3sOI3sOD3s! “¿qué nariz le ha hecho!”
CHI:	<i>hau [*] polita eman dio.</i> (M. 3;06) éste bonita dar-perf AtrS3sOI3sOD3s “éste le ha dado una bonita”
CHI:	<i>jan (eg)iten dio [*].</i> (A. 2;07) comer hacer-imperf AtrS3sOI3sOD3s “se lo come”
CHI:	<i><ematen dio> [/] ematen dio attak [: aitak] txapa bat .</i> (A. 2;10) dar-imperf AtrS3sOI3sOD3s padre-el-erg chapa una “el padre le da una chapa”
CHI:	<i>erakutsi (eg)iten di(g)ula .</i> (M. 3;05) enseñar hacer-imperf AtrS3sOI1pOD3s-comp` “nos lo enseña”
CHI:	<i>dauke [:dauka] [*] gordeta (e)ta gero har(r)amazka (eg)ingo riu [:digu],, baietz ?</i> (A. 2;10) tiene guardar-part y luego arañazo hacer-fut AtrS3sOI1pOD3s, ¿a que sí? “las tiene guardadas y luego nos arañará, ¿a que sí?”
CHI:	<i>ya # (e)ta amak (e)ta ez di(g)u [*] ikus(i)ko!</i> (It. 4;05) ¡ya, y mamá-la y no AtrS3sOI1pOD3s ver-fut! “¡ya, y la mamá no nos verá!” %err: <i>digu</i> (AtrS3sOI1pOD3s) = <i>gaitu</i> (AtrS3sOD1p) \$MOR;
CHI:	<i>gero ekar(r)iko dizue # beste bat .</i> (J. 3;11) luego traer-fut AtrS3sOI2pOD3s otro “luego os traerá otro”
CHI:	<i>b(eg)ira [/] b(eg)ira # mutiko batek bai (eg)in dazkit [: dizkit] # e # b(eg)ira .</i> (A. 3;07) mirar-imp, chico un-erg sí hacer-perf AtrS3sOI1sOD3p, eh, mirar-imp “mira, un chico nos las ha hecho, mira”
CHI:	<i>(eg)in dazkit [: dizkit] # e # mutiko batet [: batek] ,, e ?</i> (A. 3;07) hacer-perf AtrS3sOI1sOD3p, eh, chico un-erg, ¿eh? “nos las ha hecho un chico, ¿eh?”
CHI:	<i>honeri [: honi] kentzen <dazkionak [: dizkionak]> [*] janari(a)k .</i> (Ai. 4;05)

	<p>éste-dat quitar-imperf AtrS3sOI3sOD3p-comp-clit-erg comidas-las “el que le quita a éste las comidas”</p>
CHI:	<p><i>o(r)ain ekarriko dizkio</i> . (Ai. 4;08) ahora traer-fut AtrS3sOI3sOD3p “ahora se las traerá”</p>
CHI:	<p><i>le(he)n(ag)o balkobetik [: balkoitik] esan dazkiula [: dizkigula] bai</i> ,, <i>baietz # Amaia</i> ? (Ai. 4;11) antes balcón-el-adl decir-perf AtrS3sOI1pOD3p-comp sí, ¿a que sí? “que antes nos las ha dicho desde el balcón, ¿a que sí?”</p>
CHI:	<p><i>(es)an dazkiula [: dizkigula] deno [: lehenago] Reyesi eta balkobetik [: balkoitik] gauze [: gauza] batzu(k)</i> ,, <i>e</i> ? (Ai. 4;11) decir-perf AtrS3sOI1pOD3p-comp antes Reyes-dat y balcón-el-adl cosas unas “que antes nos ha dicho a Reyes (y a más) unas cosas desde el balcón”</p>

Errores

Los primeros errores encontrados en estos auxiliares, hasta los 3;08, son la omisión del auxiliar (102) (103) y la sustitución por un auxiliar con concordancia simple S intransitivo (104). Los errores encontrados casi un año más tarde ya no implican un cambio en el sistema de concordancia sino que son sustituciones por otros auxiliares en los que se modifica o bien la concordancia con el OI (105) o con el OD (106) (107).

- (102) *CHI: *andereño(a)k lagundu 0dit*. (M. 3;07)
profesora-la-erg ayudar-perf
“la profesora ayudado”
- (102) *CHI: *ez 0dit estorboa eitten [: egiten]*. (A. 3;08)
no estorbo hacer-imperf
“no hacer estorbo”
- (104) *CHI: *muñekari berotzen dela [*]!* (It. 3;08)
muñeca-dat calentar-imperf AintrS3s-comp!
“¡que se calienta a la muñeca!”
%err: *dela* (AintrS3s) = *diola* (AtrS3sOI3sOD3s) \$MOR;
- (105) *CHI: *Blanka [*] esan dio [*]*. (Ib. 4;07)
Blanka decir-perf AtrS3sOI3sOD3s
“Blanka se lo ha dicho”
%err: *dio* (AtrS3sOI3sOD3s) = *dit* (AtrS3sOI1sOD3s)
\$MOR;
- (106) *CHI: *+, margotzen dit [*] eta begi(a)n margotzen dio(t)* . (Ib. 4;08)
+, pintar-imperf AtrS3sOI1sOD3s y ojo-el-ines pintar-imperf AtrS1sOI3sOD3s
“+, me lo pinta y le pinto en el ojo”
%err: *dit* (AtrS3sOI1sOD3s) = *dizkit* (AtrS3sOI1sOD3p)
\$MOR;
- (107) *CHI: *etzizo [: ez dizu] [*] kendu erregeak # aber?* (Ik. 4;10)
¿no AtrS3sOI2sOD3s quitar-perf rey-el-erg, a ver?

“¿no te lo quita el rey, a ver?”

%err: *dizu* (AtrS3sOI2sOD3s)=*dizkizu* (AtrS3sOI2sOD3p)
\$MOR;

Resumen

Los datos analizados indican que la adquisición de estos auxiliares en presente y con OD=3s en su conjunto se sitúa a los 3;07, cuando ya son productivas las formas con OI singular y se ha producido la emergencia de la mayoría de las correspondientes al OI plural. Éstas, como ocurre con otro tipo de auxiliares, son menos frecuentes y su adquisición puede retrasarse algo más por esa razón.

Los auxiliares con OD=3p retrasan su aparición medio año aproximadamente, dado que las primeras adquisiciones ocurren a los 4;01-4;06.

La secuencia, en definitiva, se caracteriza por un inicio temprano de los primeros auxiliares con OD singular y OI singular (sobre todo para 1ª y 3ª personas), a partir de las cuales se amplía, diversificándose, el repertorio de los auxiliares a las formas con concordancia OD=3p y resto de auxiliares con OD=3s.

Auxiliares con triple concordancia con sujeto-objeto directo-objeto indirecto en presente (S=1ª y 3ª plural; OD=3ª singular y plural).

Dos auxiliares de este tipo, con S=1p, aparecen en el corpus analizado, ambos con OD=3s, sin morfema pluralizante (tabla 38). El de adquisición más temprana es el auxiliar con concordancia OI=3s (*diogu*), que aparece por primera vez en los dos niños del primer tramo de edad, concretamente a los 3;00.

Tabla 38. Auxiliares transitivos (*edun*) de presente S-OD-OI (S=1p/2p; OD=3s)

Edad	S=1p; OD=3s; ø; OI= todas las personas				S=3p; OD=3s; ø; OI= todas las personas					
	<i>dizugu</i>	E/O	<i>diogu</i>	E/O	<i>didate</i>	E/O	<i>diote</i>	E/O	<i>diote</i>	E/O
2;06-3;00			2			1	2			1
3;01-3;06			1					1		
3;07-4;00			2		2					
4;01-4;06					3					
4;07-5;00	2		2		1		1			

En uno de los niños la producción del auxiliar acompaña a la misma raíz verbal, aunque ésta se encuentra sufijada con la marca de futuro *-ko* (108) (109), con lo que existen dudas sobre el cumplimiento del criterio base para establecer adquisición a la edad de la segunda producción.

(108) CHI: *jartzen dio(g)u hori* . (A. 3;00)
poner-imperf AtrS1pOI3sOD3s eso
“le ponemos eso”

(109) CHI: *<jarriko [*] riu [: diogu] pato(a)n> [*]* . (A. 3;05)
poner-fut AtrS1pOI3sOD3s pato-el-ines
“se lo pondremos en el pato”

Los otros dos ejemplares más tempranos de este auxiliar se encuentran a edades similares (110) (111).

- (110) CHI: *hau hola pa(ra)tuko **ttiu** [: diogu] # ama [= kutxaren tapa] .*
(M. 3;00)
esto así poner-fut AtrS1pOI3sOD3s, mamá-voc
“esto se lo pondremos así, mamá”
- (111) CHI: *bidea (eg)in **diu** [: diogu] guk (e)ta <honeri [: honi] (e)re bai> [/] honeri [: honi] (e)re bai .* (M. 3;07)
camino-el hacer-perf AtrS1pOI3sOD3s nosotros-erg y éste-dat
también
“nosotros le hemos hecho el camino, y a éste también”

El otro auxiliar, con OI=2s (*dizugu*), aparece a los 5;00 pero no se puede establecer adquisición ya que en uno de los casos una de las dos producciones registradas es imitación de la producción del interlocutor (112) (113) y no se puede establecer productividad³⁸.

- (112) CHI: *guk irabazi **baizugu** [: behar dizugu] # Amaia [= ahizpari] .*
(Ai. 5;00)
nosotros-erg ganar tener-imperf AtrS1pOI2sOD3s, Amaia
“nosotras te vamos a ganar, Amaia”
- (113) CHI: *ohotxu [: ohostu] egin **dizugu** .* (Ib. 5;00)
robar hacer-perf AtrS1pOI2sOD3s
“te lo hemos robado”

Igualmente escasos son los auxiliares de este tipo con S=3p (tabla 38). El primero en aparecer es el auxiliar con OD=3s (*diote*), a los 2;07 (114), y en el mismo niño lo encontramos de nuevo a los 2;10 (115). Se da la circunstancia de que en ambos casos el auxiliar producido es utilizado para sustituir a los auxiliares que eran obligatorios en el contexto.

- (114) CHI: *indizioa ematen **diote** [*] ,, baietz ?* (A. 2;07)
inyección-la dar-imperf AtrS3pOI3sOD3s, ¿a que sí?
“le han dado la inyección, ¿a que si?”
- (115) CHI: *ño [: baina] ho(r)i(e)k pintxatu (eg)ingo **diote** [*] .* (A. 2;10)
pero éstos-erg pinchar-perf AtrS3pOI3sOD3s
“pero le han pinchado éstos”

Este auxiliar no vuelve a aparecer de nuevo en el corpus hasta los 4;07.

El otro auxiliar registrado es el de OD=1s (*didate*), si bien sólo aparece a partir de los 3;07 años (116) (117). Según los datos obtenidos este auxiliar se encontraría adquirido a los 4;02, como se observa en (118) y (119).

- (116) CHI: *sartu itxen [:egiten] **ditela** [:didatela] [*] bitzetikan*
[:behatzetik]. (It. 3;10)
meter-ing hacer-imperf AtrS3pOI1sOD3s-comp dedo-el-abl
“que me meten por el dedo”
%err: *didatela* (AtrS3pOI1sOD3s) = *zaizkidala*
(AintrS3pOI1s) \$MOR;
- (117) CHI: *liburue [: liburua] ekarriko **di(da)te** .* (J. 3;11)
libro-el traer-fut AtrS3pOI1sOD3s

³⁸ CHI: *kendu egin **dizugu** .* [+ IMIT] (Ib. 5;00).

“me traerán el libro”

- (118) CHI: *noiz ekarri behar di(da)te erregaloea ?* (J. 4;02)
¿cuándo traer haber-imperf AtrS3pOI1sOD3s regalo-el?
“¿cuándo me van a traer el regalo?”
- (119) CHI: *noiz ekarriko di(da)t(e) erregaloea ?* (J. 4;02)
¿cuándo traer-fut AtrS3pOI1sOD3s regalo-el?
“¿cuándo me traerán el regalo?”

Por lo tanto, sólo se encuentran 4 auxiliares con triple concordancia con sujeto de 1ª y 3ª persona del plural en presente y con pocos ejemplares por auxiliar, lo que dificulta establecer edades de adquisición fiables. No obstante, parece que el auxiliar *diogu* se adquiere para los 3;01-3;06, y el auxiliar *diote* un poco antes (a los 2;06-3;00). El auxiliar *didate* se adquiriría más tarde según los datos, hacia los 4;01-4;06 (figura 24).

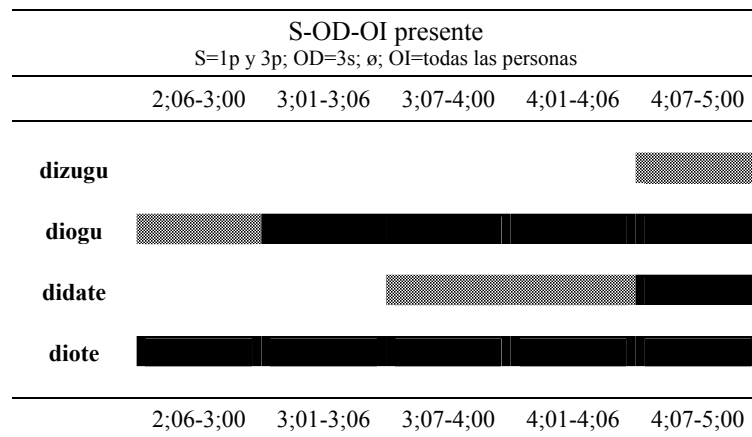


Figura 24. Auxiliares con triple concordancia en presente.
S=1p y 3p; OD=3s; ø. (edades de emergencia y adquisición)

En consecuencia, parece que los auxiliares con concordancia con OI=3s se adquieren antes que con el resto de las personas, sobre todo con OI=1s.

Errores

Los errores encontrados, escasos como las propias producciones correctas, reflejan la dificultad para establecer la concordancia con OI=3p (120) como con OI=3s (121) y OI=1s (122).

- (120) *CHI: *t(r)aba ematen beiti[t] [: baitit] [*] hoiek [: hauek]* . (M. 2;07)
molestia dar-imperf caus-AtrS3sOI1sOD3s éstos
“estos me molesta”
%err: *dit* (AtrS3sOI1sOD3s) = *didate* (AtrS3pOI1sOD3s)
\$MOR;
- (121) *CHI: *ño [: baina] ho(r)i(e)k pintxatu (eg)ingo diote [*]* . (A. 2;10)
pero ésos-erg pinchar hacer-fut AtrS3pOI3sOD3s
“pero ésos le pincharán”
%err: *diote* (AtrS3pOI3sOD3s) = *diete* (AtrS3pOI3pOD3s)
\$MOR;
- (122) *CHI: *zeñeri [: zeini] 0ekarri-diote (eg)iteko ?* (M. 3;01)

¿quién-dat hacer-fin?
 “¿a quién para hacer?”

Otros auxiliares con triple concordancia en tiempo pasado

Sujeto= 1s, OD=3s y 3p (tabla 39)

Tabla 39. Auxiliares con triple concordancia (S=1s;OD=3s/3p)

Edad	S=1s; OD=3s; ø; 3p; -zki-; OI=todas las personas				
	nizun	E/O	nion	E/O	nizkion
2;06-3;00					
3;01-3;06	1		1		1
3;07-4;00			3		
4;01-4;06	2				
4;07-5;00	1		1		

Entre estos auxiliares el más temprano es el de concordancia OI=3s con OD=3s, productivo en uno de los dos casos del tramo a los 3;07-4;00, aunque es probable que fuera algo antes, dado que el mismo niño produce dicho auxiliar a los 3;01 con una raíz verbal distinta (123) (124) (125).

- (123) CHI: *badakizo* [: *badakizu*] # *mariposa bat zegoen Iosune(re)n*
sabes, mariposa una estaba Iosune-gen
kotxe(are)n gain(e)a(n) (e)ta badakizo [: *badakizu*] *ze(r) (eg)in*
nion
coche-el-gen encima y sabes qué hacer-perf AtrS1sOI3sOD3s
hari batekin # hautsi (e)ta orola [:*odola*] *atera zatzion* [:
zitzaion].
hilo un-soc, romper-perf y sangre salir-perf AintrS3sOI3s
(A. 3;01)
“sabes, estaba una mariposa encima del coche de Iosune y,
¿sabes qué le hice con un hilo?, rompérselo y le salió sangre”
(124) CHI: *(e)ta <etzioten* [: *ez zioten*] *eman* > [//] *etzioten* [: *ez zioten*]
y no AtrS3pOI3sOD3s dar-perf [//] no AtrS3pOI3sOD3s
uzten panderoa # txandaka esan zi(g)un eta [//] *eta*
dejar-imperf pandero-el, por turnos decir-perf AtrS3sOI1pOD3s
e joan zen hola eta jarri nion panderoa. (A. 3;08)
ir-perf AintrS3s así y poner-perf AtrS1sOI3sOD3s pandero-el
“y no le dieron [//] no le dejaban el pandero, nos dijo que lo
hicieramos por turnos y se fue así y le puse el pandero”
(125) CHI: *<trena ba(t)>[*] pintatu nion#(e)ta balon ba(t) pintatu+/-*.
(A.3;08)
tren un pintar-perf AtrS1sOI3sOD3s, y balón un pintar-perf
“le pinté un tren y pintar un balón”+/-.

Sujeto = 2s, *OD* = 3s (tabla 40)

Tabla 40. Auxiliares con triple concordancia (S=2s; OD=3s)

Edad	S=2s; OD=3s; -ø; OI=todas las personas			
	zenion	E/O	zenidan	E/O
2;06-3;00				1
3;01-3;06				
3;07-4;00	2			
4;01-4;06	1			
4;07-5;00	2			

Se constata productividad más temprana del auxiliar *zenion* en uno de los sujetos del tramo a los 3;11 (126) (127).

(126) CHI: *ez ziozon* [: *zenion*] *kendu behar* . (J. 3;11)
no AtrS2sOI3sOD3s quitar tener-imperf
“no se lo tenías que quitar”

(127) CHI: <ettiononun> [//] *e(t)ziozun* [: *ez zenion*] *ur(r)atu behar* #
ni [*] *bakar(r)ik ibili beha(r) nu(e)n* ! (J. 3;11)
¡no AtrS2sOI3sOD3s romper tener-imperf, yo sólo andar
tener-imperf AtrS1sOD3s!
“¡no se lo tenías que romper, sólo yo lo tenía que andar!”

Sujeto = 3s, *OD* = 3s

Sólo se encuentran formas con *OD* = 3s, sin pluralizante *-zki-* (tabla 41),

Tabla 41. Auxiliares con triple concordancia (S=3s; OD=3s)

Edad	S=3s; OD=3s; ø; OI=todas las personas					
	zidan	E/O	zion	E/O	zigun	E/O
2;06-3;00		1	1	1		
3;01-3;06		1				
3;07-4;00					1	
4;01-4;06			3	1		
4;07-5;00	2		17	1		

No se puede constatar productividad del auxiliar *zidan* al no cumplir el sujeto el criterio base de mismo auxiliar en dos raíces verbales distintas (128) (129).

(128) CHI: *b(eg)ira Amaiak ze(r) (eg)in tzin* [: *zidan*]. (Ai. 4;08)
mirar-imp Amaia-erg qué hacer-perf AtrS3sOI1sOD3s
“mira lo que me hizo Amaia”

(129) CHI: *ala* # *(e)ta Amaiak* # *bida* [: *begira*] # *hau (eg)in tzin* [: *zidan*].
(Ai.4;08)
hala-interj, y Amaia-erg, mirar-imp, esto hacer-perf
AtrS3sOI1sOD3s
“¡hala!, y Amaia, mira, me hizo esto”

Se constata emergencia del auxiliar *zion* a los 2;06-3;00 (130), y productividad a los 4;01-4;06 (131) (132) (133)

- (130) CHI: *miño [: baina] gero # Txanogorixok (eg)in **tzion** [: zion] +/.*
(A. 2;09)
pero luego, Txanogorritxo-erg hacer-perf AtrS3sOI3sOD3s +/.
“pero luego Txanogorritxo le hizo” +/.
- (131) CHI: *<(eg)in <tzenion [: zenion]> [*] > [//] (e)ta gero <(eg)in*
hacer-perf AtrS2sOI3sOD3s [//] y luego hacer-perf
tzatzion [: zitzaion] moz> [//] <(eg)in tzi> [//] hola luzatu
AintrS3sOI3s [//] así alargar-perf
*zationen [: zitzaionean] (eg)in **tzion** [: zion] moztu .* (Ai. 4;05)
AintrS3sOI3s-temp hacer-perf AtrS3sOI3sOD3s cortar-perf
“le hiciste ..., y luego se le ..., cuando se le alargó así se la cortó”
- (132) CHI: *hemen haundi(a)goa # hor zartu [: sartu] **zion** eta .* (Ai. 4;06)
aquí más-grande, ahí meter-perf AtrS3sOI3sOD3s y
“aquí más grande, que ahí se la metió”
- (133) CHI: *edan [: esan] **zion** # bale # je(i)ki (eg)in b(eh)ar da .* (Ai. 4;06)
decir-perf AtrS3sOI3sOD3s, vale, levantar hacer tener-imperf
AintrS3s
“le dijo, vale, hay que levantarse”

Sujeto= 3p, OD=3s (tabla 42)

Tabla 42. Auxiliares con triple concordancia (S=3p; OD=3s)

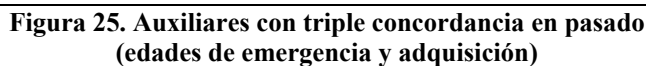
Edad	S=3p; OD=3s; - ø; OI=todas las personas	
	zioten	E/O
2;06-3;00		
3;01-3;06	2	
3;07-4;00	1	
4;01-4;06		
4;07-5;00		

Se constata productividad en uno de los niños del tramo a los 3;01-3;06 (134)

(135) (136).

- (134) CHI: *(e)ta ezazen [: esaten] **zioten** zokatik [: sokatik] hartuta ar(r)e*
[= zaldiari]. (A. 3;01)
y decir-imperf AtrS3pOI3sOD3s cuerda-la-abl coger-part arre
“y cogido de la cuerda le decían arre”
- (135) CHI: *(e)ta <jo> [//] <gelditzen zenak [*] jo **ziotela**> [*] ,, bale ?*
(A. 3;01)
y quedar-imperf AintrS3s-comp-clit-erg pegar-perf
AtrS3pOI3sOD3s, ¿vale?
“y al que se quedaba le pegaban, ¿vale?”
- (136) CHI: *(e)ta <etzioten [: ez zioten] eman> [//] **etzioten** [: ez zioten]*
y no AtrS3pOI3sOD3s dar-perf [//] no AtrS3pOI3sOD3s
uzten panderoa # txandaka esan zi(g)un eta [//] eta
dejar-imperf pandero-el, por turnos decir-perf AtrS3sOI1pOD3s
e joan zen hola eta jarri nion panderoa. (A. 3;08)

Las edades de emergencia y adquisición obtenidas a partir de las observaciones realizadas se reflejan en la figura 25.



Las conclusiones generales sobre el proceso de adquisición de los auxiliares de triple concordancia en modo indicativo son las siguientes:

- 145

Tabla 43. Auxiliares de triple concordancia según Sujeto por edades

Auxiliares de triple concordancia en presente según S (porcentajes respecto a enunciados)																
Edad	S singular								S plural							
	1ª		2ª		3ª		Total		1ª		2ª		3ª		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2;06-3;00	32	0,965	3	0,090	10	0,301	45	1,357	2	0,060	0	0,000	2	0,060	4	0,121
3;01-3;06	18	0,649	2	0,072	12	0,433	32	1,154	1	0,036	0	0,000	0	0,000	1	0,036
3;07-4;00	13	0,478	5	0,184	17	0,625	35	1,286	2	0,073	0	0,000	2	0,073	4	0,147
4;01-4;06	15	0,729	5	0,243	10	0,486	30	1,458	0	0,000	0	0,000	3	0,145	3	0,146
4;07-5;00	54	1,330	18	0,443	28	0,689	100	2,462	4	0,098	0	0,000	2	0,049	2	0,049

- Los auxiliares con OD=3s se adquieren antes que los de OD=3p (antes sin morfema pluralizante *-zki-*), tal y como queda reflejado en la tabla 44 (los datos reflejan sólo la evolución para los auxiliares de presente, pero es suficiente dado que las de pasado son poco frecuentes). Los auxiliares con OD de 3ª plural sólo comienzan a emerger a los 3;01 y de forma progresiva y con baja frecuencia (figura 26).

Tabla 44. Auxiliares de triple concordancia en presente

Auxiliares de triple concordancia en presente según OD (% sobre nº enunciados)				
Edad	N	OD 3ªsingular	N	OD 3ªplural
2;06-3;00	49	1,478		0,000
3;01-3;06	33	1,190		0,000
3;07-4;00	37	1,360	2	0,073
4;01-4;06	32	1,556	1	0,049
4;07-5;00	99	2,438	7	0,172

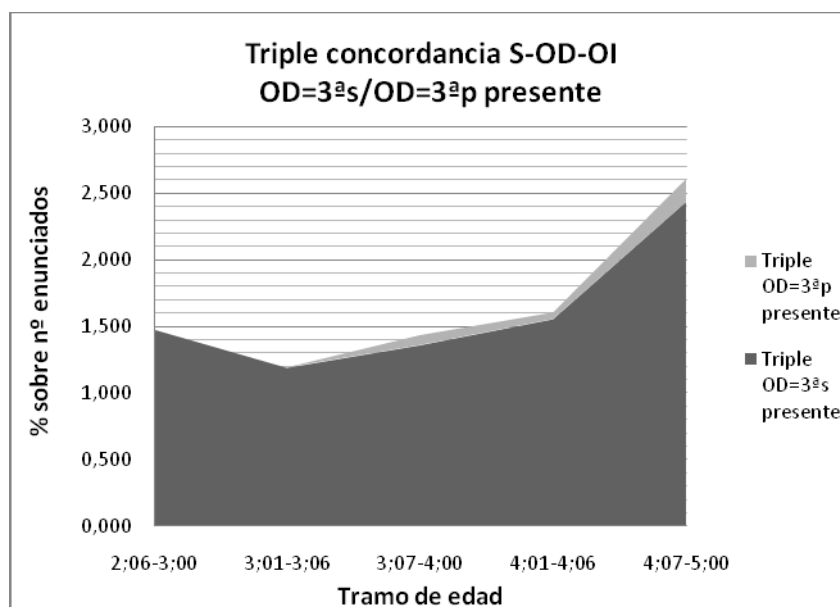


Figura 26. Auxiliares con triple concordancia según el OD.

3. Los auxiliares con OI singular preceden a las de OI plural en el proceso de adquisición (tabla 45) y, entre aquéllos, los que se realizan mediante la concordancia con la 3ªs son los de más temprana adquisición y emergencia. Tal y como se aprecia en la figura 27, ya desde los 2;06 la concordancia OI con 3ª del singular es la más frecuentemente utilizada. Sin embargo, la evolución con la edad está más condicionada por la adquisición y uso de los auxiliares con concordancia OI de 2ª y de 1ª del singular, que son los que se van incorporando progresivamente al repertorio de los niños conforme avanzan en edad.

Tabla 45. Auxiliares de triple concordancia según OI

Tramo edad		Auxiliares de triple concordancia según OI (porcentajes respecto a enunciados)											
		Presente						Pasado					
		N	OI=1S	N	OI=2S	N	OI=3S	N	OI=1P	N	OI=2P	N	OI=3P
2;06-3;00		10	0,302	12	0,362	75	2,262	2	0,060	0	0,000	0	0,000
3;01-3;06		18	0,649	15	0,541	36	1,299	2	0,072	0	0,000	0	0,000
3;07-4;00		24	0,882	28	1,029	30	1,103	1	0,037	2	0,074	0	0,000
4;01-4;06		18	0,875	28	1,361	22	1,070	2	0,097	0	0,000	0	0,000
4;07-5;00		60	1,477	81	1,995	80	1,970	6	0,148	2	0,049	2	0,049

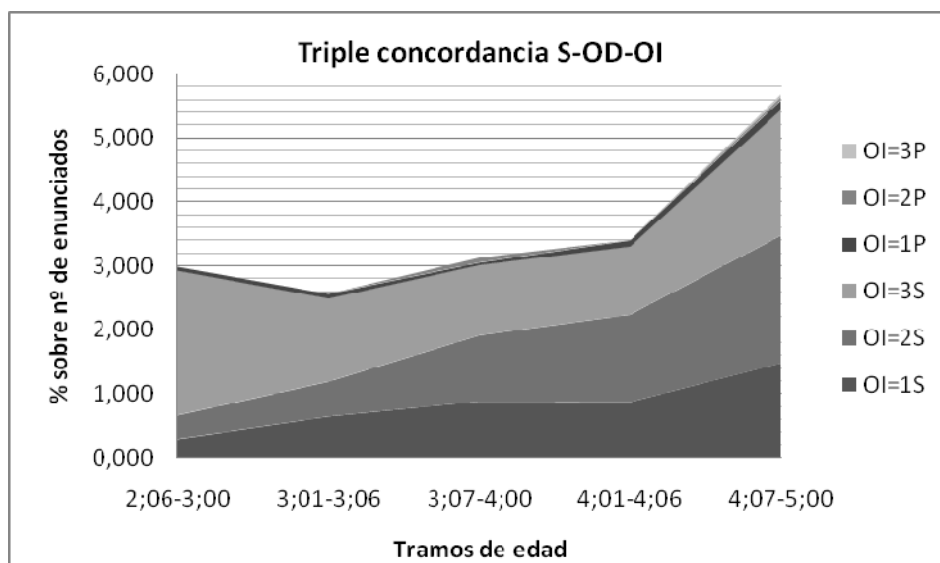


Figura 27. Auxiliares de triple concordancia según OI (singular y plural)

4. Los auxiliares de presente preceden a sus correspondientes de pasado, tal y como queda constatado a partir de los datos de la tabla 45.
5. A los 4 años la mitad de los auxiliares encontrados en el corpus ya se han adquirido.
6. Entre los 4;07 y los 5;00 la proporción de auxiliares que emergen (nuevos) es la mayor de todos los tramos de edad.
7. Hasta los 5 años sólo se registra un auxiliar de pasado con OD de 3ªp.

8. Los datos obtenidos permiten proponer una secuencia de adquisición en la que para los 3;06 años la base fundamental de la triple concordancia con OD=3s se encuentra adquirida. A partir de los 3;07 comienza a establecerse el sistema en pasado (de los 8 auxiliares registrados, a esa edad ya han emergido o son productivos). Los auxiliares con OD=3p tanto en presente como en pasado son los últimos en ser adquiridos y, en su conjunto, no lo hacen antes de los 4;01-4;06 (tabla 46).

Tabla 46. Auxiliares de triple concordancia adquiridos (mayúsculas) y emergentes (minúsculas)

2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00
DIZUT	DIOGU	DIZU	DIDAZU	DIZKIO
DIOT	ZIOTEN	NION	DIZKIT	
DIOZU		ZENION	ZION	
DIT				
DIO				
DIOTE				
dizu	didazu	zigun	dizkizu	dizuet
digu	dizkit	didate	diguzu	diet
diogu	nion	dizue		dizkizut
nizun	nizkion			dizkigu
zion				zidan

9. Las secuencias encontradas para las formas de presente son las siguientes:

S=1s-OD=3s y 3p)

diot, dizut → dizkizut → dizuet, diet

S=2s-OD=3s y 3p)

diozu → didazu → diguzu

S=3s-OD=3s y 3p)

OD=3s: *dit → dio → dizu → digu → dizue*

OD=3p: *dizkit → dizkio → dizkigu*

Global: *dit → dio → dizu → dizkit → digu → dizue → dizkio → dizkigu*

6.3.3.1.1.5 Adquisición de los auxiliares verbales en indicativo³⁹. Conclusiones.

Como ya se ha señalado con anterioridad, los auxiliares de los verbos compuestos (analíticos o *perifrastikoak*) incorporan en su estructura las marcas de tiempo, persona y número, mediante las cuales se diferencian 3 sistemas de concordancia verbal. Un sistema de concordancia con el sujeto con verbos intransitivos, un sistema de doble concordancia, ya sea con el sujeto y el objeto

³⁹ Las edades aquí propuestas se refieren estrictamente a las derivadas de los datos del estudio observacional, y referidas a los auxiliares. Las edades finales propuestas se proporcionan al final de este trabajo y contemplan, además, los resultados referentes a las formas homónimas sintéticas y a los datos obtenidos en el estudio experimental (estudio 2).

directo, con verbos transitivos, o con el sujeto y el objeto indirecto, con verbos intransitivos, y, el tercer sistema, de triple concordancia, con el sujeto, con el objeto directo y con el objeto indirecto, con verbos transitivos.

Los resultados obtenidos a partir de las observaciones registradas en este estudio indican que en todas las edades los auxiliares con un mayor peso son los de doble concordancia S-OD y que su adquisición en las formas de presente (OD=3s) ya se ha realizado para los 2;06-3;00 (tabla 47). Los auxiliares de pasado, así como los de presente con OD=3p, se adquieren para los 3;07. En su conjunto, el sistema está cerrado para los 4 años (las formas de pasado con concordancia con el objeto directo de 3ªp son las que más tarde se adquieren y los datos disponibles permiten situarla en los 4;01-4;06).

Los auxiliares de presente con concordancia con el Sujeto (verbos intransitivos) también se han adquirido para los 2;06-3;00, mientras que los de pasado se encuentran adquiridos, en su conjunto, para los 3;06 años.

Los auxiliares de doble concordancia con S-OI son los más escasos en todo el corpus, como ocurre, por ejemplo, en el inglés, donde los objetos dativos son muy infrecuentes (Ninio, 2011). Las formas de presente más comunes con concordancia con S=3s y OI=singular (*zait, zaio*) se encuentran adquiridas para los 2;06-3;00 (*zaizu*, lo es en el tramo de edad siguiente). Las formas de presente con S=3p son escasas y su aparición se retrasa al menos hasta los 4;07-5;00. Las formas de pasado con S=3p son residuales y su adquisición se produce más allá de los 5 años.

En cuanto a los auxiliares con triple concordancia, algunas formas de presente ya se encuentran adquiridas para los 2;06-3;00, y para los 3;01-3;06 ya se han adquirido algunas forma de pasado, aunque siempre con concordancia con el OD en 3ªs. El proceso de adquisición se demora en el tiempo debido a la variabilidad de formas que componen el sistema.

Tabla 47. Evolución de los auxiliares verbales según el tipo de concordancia

Tramo edad	N	Concord. simple Sujeto (%)	N	Concord. doble S-OD (%)	N	Concord. doble S- OI (%)	N	Concordancia doble S-OD/OI (%)	N	Concordancia triple S-OD-OI (%)
2;06-3;00	194	5,852	297	8,959	8	0,241	305	9,201	50	1,508
3;01-3;06	151	5,447	243	8,766	18	0,649	261	9,416	39	1,407
3;07-4;00	224	8,232	400	14,700	24	0,882	424	15,583	48	1,764
4;01-4;06	158	7,730	291	14,147	16	0,778	307	14,925	42	2,042
4;07-5;00	255	6,279	499	12,288	32	0,788	531	13,076	130	3,201

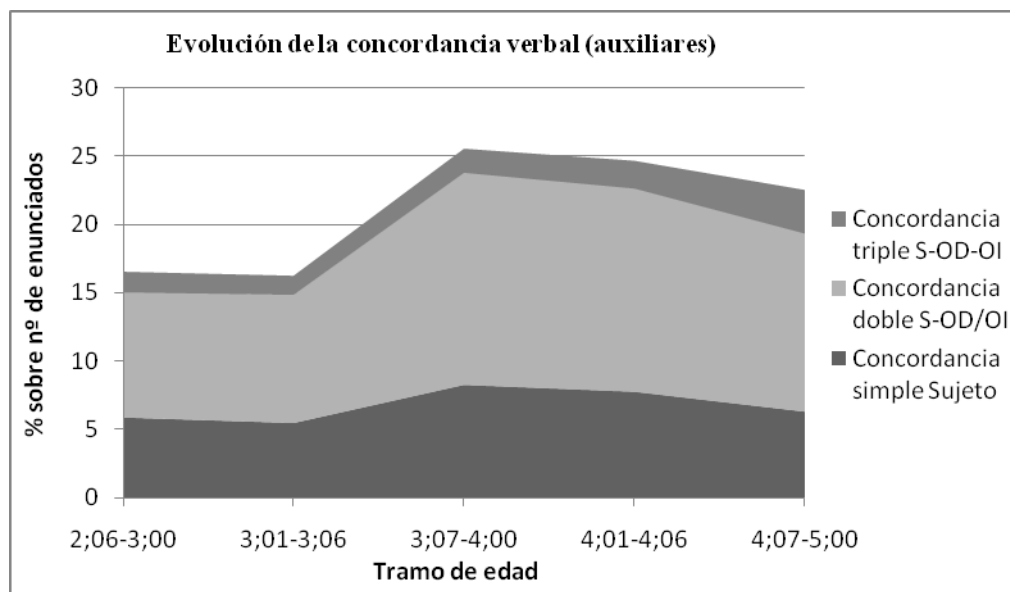


Figura 28. Evolución de la adquisición de los auxiliares, según el sistema de concordancia.

Se observa un incremento en la adquisición y uso de los auxiliares de doble concordancia hasta los 4 años. En el caso de los auxiliares con concordancia simple, dado que en su conjunto ya se encuentran adquiridos en el primer tramo (figura 28), el incremento no es apreciable, como es lógico. Este incremento en los auxiliares, sobre todo de los 3;07 a los 4;00 años, no sólo se produce por un incremento en la frecuencia de uso sino también por el incremento en el número de formas nuevas que se incorporan, tal como se observa en la tabla 48 y la figura 29. Dicho incremento se produce tanto en los auxiliares de doble como de triple concordancia.

Tabla 48. Evolución en el número de auxiliares diferentes con la edad

Tramo edad	Triple conc.	Doble conc.OD	Doble conc OI	Conc. Simple S	Total
2;06-3;00	10	14	3	7	34
3;01-3;06	12	11	4	8	35
3;07-4;00	17	16	3	5	41
4;01-4;06	15	21	6	10	52
4;07-5;00	24	22	7	11	64

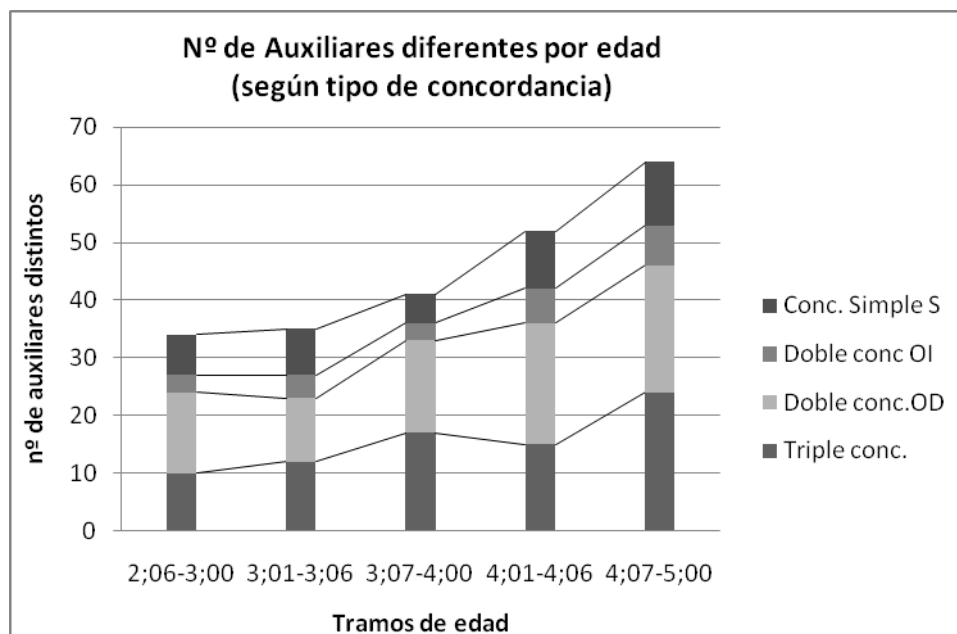


Figura 29. Diversidad de la morfología verbal según concordancia

En líneas generales, los datos permiten establecer una secuencia del proceso de adquisición con las siguientes características:

1. Los auxiliares de presente preceden en la adquisición a las formas de pasado.
2. Los auxiliares con menos complejidad morfológica preceden en la adquisición a los de mayor complejidad (concordancia simple y doble antes que concordancia triple, formas sin morfema pluralizante *-zki-* o *-it-* antes que formas que los incorporan).
3. Los auxiliares de Sujeto en singular preceden en la adquisición a los auxiliares de Sujeto en plural.
4. En los tres sistemas de concordancia se adquieren antes las formas con sujeto de 1ª y 3ª persona que las de 2ª persona, ya sea en singular o en plural.

6.3.3.1.1.6 Auxiliares en *hika*⁴⁰

Son escasos los auxiliares en *hika* encontrados en el corpus (tablas 49). La primera producción aparece a los 4;05, y se trata del auxiliar de 3ªs del intransitivo *izan* (137). En la misma niña encontramos a los 4;06 otros tres ejemplares para los que resulta difícil determinar su corrección y que finalmente se codificaron como errores, como en (138) y (139). Posteriormente, de los 4;07 a los 5;00 encontramos otros ejemplos con este auxiliar en otro niño (140) (141) (142) (143).

⁴⁰ Las formas en *hika*, a diferencia de las formas en *zuka*, corresponden a las formas alocutivas informales y, en general, denotan cercanía personal entre los interlocutores en una conversación. Las formas en *zuka* corresponden al registro formal y de cercanía limitada en lo personal entre los interlocutores.

Tabla 49. Auxiliares del registro *hika*

Edad	Auxiliares en <i>HIKA</i>			
	duk (S=3s intr.)	E/O	dik (S=3s;OD=3s)	zidak (S=3s;OD=3s;OI=3s)
2;06-3;00				
3;01-3;06				
3;07-4;00				2 (?)
4;01-4;06	1	3	1	1 (?)
4;07-5;00	5			

- (137) CHI: *hau nerea* [: *nirea*] # **duk** ! (It. 4;05)
 éste yo-gen-el es-alocuinfr
 “éste es mio”
- (138) *CHI: *hon(e)tan (eg)in mar* [: *behar*] **tzek** [: *duk*] . (It. 4;06)
 éste-ines hacer haber-imperf AintrS3s-alocuinfr
 “hay que hacerlo en ésta”
- (139) *CHI: *ño* [: *baina*] **ttek** [: *duk*] *ttikia* [: *txikia*] ,, e ? (It. 4;06)
 pero es-alocuinfr pequeñp, ¿eh?
 “pero es pequeño, ¿eh?”
- (140) CHI: *<kendu (eza)zu zakur* [:*txakur*] *honekin* # *motela duk eta* # *auau* > [?]. (Ib. 4;07)
 quitar-raíz AtrimpS2sOD3s perro este-soc, lento es-alocuinfr
 y, auau-onomt
 “quítalo con este perro, que es lento”
- (141) CHI: *zakur* [: *txakur*] *hau motela* **duk** . (Ib. 4;07)
 perro este lento es-alocuinfr
 “este perro es lento”
- (142) CHI: *yuji* # *Mikel* [//] # *eskerrak* # *e* # *Mikel* **duken** . (Ib. 4;08)
 yuji, Mikel [//], gracias, e, Mikel es-alocuinfr-comp
 “yuji, Mikel, gracias a (menos mal) que es Mikel”
- (143) CHI: *o* # *hau polita* **duk** ,, *ez Al(ain)* ? (Ib. 5;00)
 oh, éste bonito es-alocuinfr, ¿no, Alain?
 “oh, éste es bonito, ¿no, Alain?”

Este mismo auxiliar se emplea con verbos transitivos pero en este caso como auxiliar de 2^{as} con concordancia con OD=3s, como en (144).

- (144) CHI: *zik* [//] *hik hartuko* **duk** *bai peluka* . (Ib. 4;08)
zik-agramatical [//] tú-alocuinfr-erg coger-fut AtrS2sOD3s-
 alocuinfr si peluca-la
 “sí, tú cogerás la peluca”

El otro auxiliar encontrado hasta los 5 años es el de 3^{as} transitivo (*edun*) con OD=3s, a los 4;02, aunque, a luz del contexto, en ambos casos hay dudas sobre su corrección (145) (146).

- (145) *CHI: *etxea ezin* **dik** [*] *e(g)in* . (J. 4;02)
 casa-la no+poder-imperf AtrS3sOD3s-alocuinfr hacer
 “no puede hacer la casa”

%err: *dik* (AtrS3sOD3s) = *da* (AintrS3s) / *duk* (AintrS3s-alocuinfr) \$MOR;

- (146) *CHI: *hau # hau eta hau ezin dik* . (J. 4;02)
 éste, éste y éste no+ poder-imperf AtrS3sOD3s-alocuinfr
 éste, éste y éste no puede hacer”
 %err: *dik* (AtrS3sOD3s) = *da* (AintrS3s) / *dira* (AintrS3p)
 / *duk* (AintrS3s-alocuinfr) / *dituk* (AintrS3p-alocuinfr) \$MOR;

Un comentario aparte merecen tres producciones de la misma niña que se podrían interpretar como producciones de un auxiliar de triple concordancia (*zidak*, correspondiente a la forma en *zuka* “*dit*”), pero sobre cuya transcripción hay dudas⁴¹
 (147) (148) (149).

- (147) CHI: *bai # eske kilimala [: kilima] (e)maten txia [: zidak]* . (It. 3;10)
 sí, es que cosquilla dar-imperf AtrS3sOI1sOD3s-alocuinfr
 “sí, es que me hace cosquillas”
 (148) CHI: *a # kilimala [//] (e)maten txiak [: zidak] # kilimala [: kilima]* .
 (It. 3;10)
 ah, cosquilla [//] cosquilla dar-imperf AtrS3sOI1sOD3s-alocuinfr, cosquilla
 “ah, me hace cosquillas, cosquillas”
 (149) CHI: *(e)karri [= karpeta] # jaso (eg)in b(eh)ar tzuek [: zidak] (e)ta!*
 (It. 4;06)
 ¡traer-imp, recoger hacer haber-imperf AtrS3sOI1sOD3s-alocuinfr y!
 “trae, que me la tiene que recoger (el profesor)”

Otras formas verbales en *hika* aparecen en verbos sintéticos, tales como *hator* o *hatoz* a los 3;04 y 3;05, como en, (150), (151) (152) o (153).

- (150) CHI: *ama # (ha)tor!* (M. 3;04)
 ¡mamá-voc, ven-alocuinfr!
 ¡mamá, ven!
 (151) CHI: *amatxo # (ha)tor!* (M. 3;04)
 ¡mamá-voc-dimin, ven-alocuinfr!
 ¡mamá, ven!
 (152) CHI: *hatoz piska bat !* (J. 3;05)
 ¡ven-alocuinfr un poco!
 ¡ven un momento!
 (153) CHI: *hato(z) +...* (J. 3;05)
 ¡ven-alocuinfr! +...
 ¡ven! +...

En resumen, las primeras formas en *hika* en verbos auxiliares en el corpus emergen a los 4;05 años y a partir de ahí hay un incremento en la frecuencia de uso aunque no así de los tipos de auxiliares, que hasta los 5 años se circunscriben a los ya

⁴¹ En las valoraciones interjueces, utilizando a personas hablantes de la variedad dialectal de la niña, no hubo acuerdo sobre su transcripción.

señalados de 3ª del singular intransitivo y 2ª del singular transitivo, siendo en ambos el mismo auxiliar (*duk*). Ciertas formas sintéticas, muy formulaicas, aparecen antes, para los 3 años y medio.

6.3.3.1.2 Imperativo (auxiliares y formas sintéticas)

El modo imperativo se realiza de dos formas diferentes en euskera. Bien mediante la utilización del infinitivo sin marca morfológica de finitud (esto es, sin auxiliares verbales) o bien mediante la utilización de verbos perifrásticos o sintéticos. (154) (155) (156).

- (154) *ura edan*
agua-el beber-imp (tú)
“bebe agua”
- (155) *ur edan ezazu*
agua-el beber-raíz AtrimpS2sOD3s
“bebe agua”
- (156) *zoaz etxe-ra*
ve(te)-imp casa-la-adl
“ve(te) a casa”

El modo más frecuente de realización, tanto en el euskera adulto como infantil, es mediante formas no conjugadas, prescindiendo del auxiliar. Esto hace que los auxiliares del modo imperativo no sean abundantes y que, en consecuencia, tampoco en el corpus analizado lo sean.

Los primeros y casi exclusivos en aparecer son los auxiliares transitivos (tabla 50), y, sobre todo, el de 3ªs (*ezazu*), productivo ya a los 2;06-3;00.

Tabla 50. Auxiliares de imperativo

Edad	Imperativo				
	Triple conc. S-OD-OI		Doble conc. S-OD		Conc. simple S
	<i>iezadazu</i>	<i>iezaiozu</i>	<i>ezazu</i>	<i>itzazu</i>	<i>zaitezte</i>
2;06-3;00			11		
3;01-3;06			1		
3;07-4;00		1	3		
4;01-4;06		1	2	1	1
4;07-5;00	1		6		

Algunas de estas producciones las encontramos en (157), (158), (159) (160) o (161).

- (157) CHI: *miña [: baina] buzu [: begira ezazu] ze(r) polita* . (M. 2;06)
pero mirar-raíz AtrimpS2sOD3s qué bonito
“pero mira qué bonito”
- (158) CHI: *(e)karri [/] <(e)karri zo [: ezazu]>[/] <(e)karri zo [: ezazu]>[/] <(e)karri zo [: ezazu]>[/] <(e)karri zo [: ezazu]>[/] <(e)karri zo [: ezazu]>[/]* . (M. 3;00)
traer-raíz AtrimpS2sOD3s
“tráelo”
- (159) CHI: *tximeleta (eg)in tzazo [: ezazu] zuk* . (A. 2;09)
mariposa-la hacer-raíz AtrimpS2sOD3s tú-erg

“haz tú la mariposa”

(160) CHI: *zu* [*] **pinta tzazu** [: ezazu] . (A. 2;09)
tú pintar-raíz AtrimpS2sOD3s
“píntala tú”

(161) CHI: *altux(eag)o jar zazo* [: ezazu] *ba* . (A. 3;00)
algo-más-alto poner-raíz AtrimpS2sOD3s pues
“ponlo algo más alto”

Sin embargo, en el contexto de frases negativas no encontramos este auxiliar hasta los 3;08 (162), lo que corrobora lo ya señalado por otros autores (Ezeizabarrena, 1999) sobre las dificultades en el dominio de los auxiliares de imperativo en los niños. Eso sin olvidar que la forma no finita es prescindible desde el punto de vista pragmático.

(162) CHI: *ez da (b)erotu # etzu* [: ez ezazu] *par(a)tu hola* . (It. 3;08)
no AintrS3s calentar-perf, no AtrimpS2sOD3s poner-part⁴² así
“no se ha calentado, no lo pongas así”

Los otros dos auxiliares registrados se producen a partir de los 3;09 y corresponden a auxiliares con triple concordancia, siendo el más temprano el de 2ªs con OD=3s y OI=3s (*iezaiozu*), que aparece por primera vez a los 3;09 y es productivo a los 4;02 (163) (164), y posteriormente la variante con OI=1s (*iezadazu*), como se ve en (165).

(163) CHI: *beno p(u)es* [: =s ba] # (**eg**)**in tzaiozu** [: iezaiozu] . (J. 3;09)
bueno, pues, hacer-raíz AtrimpS2sOI3sOD3s
“bueno, pues, házselo”

(164) CHI: *potorrafia* [: fotografia] **utzi zaiozo** [: iezaiozu]! (J. 4;02)
fotografía-la dejar-raíz AtrimpS2sOI3sOD3s
“déjale la fotografía”

(165) CHI: *(e)ta gero esan zion printzesa* [*] ##<eros> [//]
y después decir-perf AtrS3sOI3sOD3s princesa-la[//]
konpondu ziazu [: iezadazu] # (*e*)*ta hori konpondu (e)ta bale*.
(Ib. 4;11)
arreglar-part⁴³ AtrimpS2sOI1sOD3s, y ése arreglar-imp y vale
“y después la princesa le dijo, arréglamelo, y se lo arregló y vale”

Sólo se recoge un auxiliar imperativo intransitivo, correspondiente a la 2ªp (*zaitezte*), a los 4;06 (166).

(166) CHI: **joan tzazte** [: zaitetzte] *berriz*. (Ai. 4;06)
ir-raíz AintrimpS2p de nuevo
“idos otra vez”

Las formas sintéticas del imperativo registradas corresponden a los verbos *joan*, *etorri* y *egin*. En general, estas formas tienen un carácter formulaico y se

⁴² Como ya se ha descrito anteriormente, las formas perifrásticas del imperativo están formadas mediante la raíz verbal y el auxiliar de imperativo, pero, habitualmente, en lugar de la raíz se utiliza el participio verbal. En este ejemplo, las dos formas que pueden encontrarse son “*para*” o “*paratu*”.

⁴³ Idem.

adquieren a temprana edad. Los imperativos correspondientes al verbo *etorri* ya aparecen a los 3;00-3;06, como se ve en (167) o (168), lo mismo que el primer imperativo del verbo *joan*, que aparece a los 2;09 (169).

- (167) CHI: *amatxo # (ha)tor*. (M. 3;04)
mamá-voc, ven-alocuinfr
“mamá, ven (tú)”
- (168) CHI: *(za)toz*. (M. 3;04)
“ven (tú)”
- (169) CHI: *eta zoaz amonaren etxera*. (A. 2;09)
y ve(te) abuela-la-gen casa-la-adl
“y vete a casa de la abuela”

El imperativo sintético del verbo *egin*, *egiozu* (hazle), aparece por primera vez a los 3;04, aunque sólo se encuentran dos producciones en el corpus (170) (171).

- (170) CHI: *<hori koska (eg)iozu> [/] hori [*] koska (eg)iozu*. (M. 3;04)
ése⁴⁴ mordisco hazle
“muérdele ese”
- (171) CHI: *(eg)iozo [: egiozu] zulo bat xx txiki*. (It. 3;10)
hazle agujero un xx pequeño
“hazle un agujero xx pequeño” (?)

Resumen

Para los 2;06-3;00 las formas mediante las que los niños realizan el imperativo son prácticamente las que se observan en el lenguaje adulto (figura 30), aunque con ciertas restricciones. Se registran las formas perifrásticas de imperativo realizadas mediante el auxiliar de imperativo transitivo de 2^{as} (*ezazu*), pero este mismo auxiliar no es utilizado en las oraciones negativas hasta los 3;08. Por otra parte, hasta los 3;00 todavía es restringida la variedad léxica de verbos a los que acompaña, ya que fundamentalmente va ligado al verbo *egin* (mientras que hasta los 2;11 A. realiza este auxiliar sólo con dos verbos, *egin* y *pintatu*, desde los 3;00;03 hasta los 3;01;24 lo realiza ya con cuatro verbos, *egin*, *jarri*, *ekarri* y *kantatu*). En el primer tramo de edad también se registran imperativos mediante formas sintéticas, si bien sólo a los 3;01-3;06 se diversifican (M. produce a esa edad formas sintéticas del verbo *etorri* y *egin*, a las que se añaden las producidas anteriormente por A. con el verbo *joan*).

A partir de los 3;07 los auxiliares transitivos se amplían a formas de triple concordancia, aunque éstas son muy escasas en el corpus.

Los auxiliares con concordancia simple de sujeto con verbos intransitivos no aparecen en el corpus hasta los 4;01-4;06, lo cual, evidentemente, no implica que no haya adquisición más temprana. Pero lo reseñable de esta constatación es que en las primeras etapas las formas conjugadas del imperativo se utilizan para actuar o referir la acción sobre el entorno, en tanto que la regulación sobre los demás se realiza mediante las formas sintéticas. En cualquier caso, los infinitivos son las formas preferidas de realización del imperativo a todas las edades para ambas funciones.

⁴⁴ Error (no fonológico) en el demostrativo, ya que pide dativo (*horri*, en lugar de *hori*) y no aparece expresado.

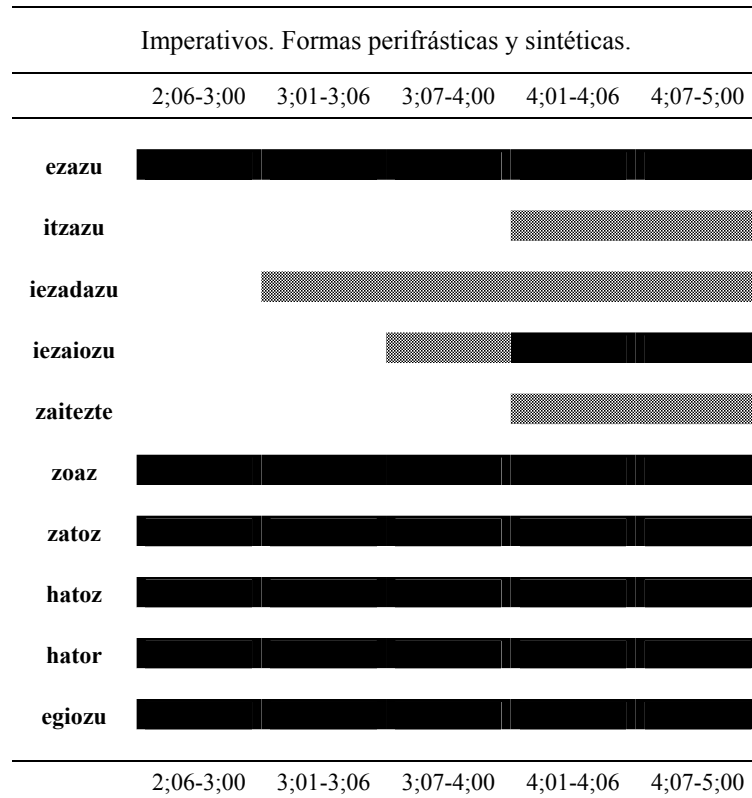


Figura 30. Formas perifrásticas y sintéticas del imperativo
(edades de emergencia y adquisición)

6.3.3.1.3 Potencial

Sólo se ha registrado un auxiliar del modo potencial (figura 31), de 3^{as} con concordancia simple con Sujeto (*daiteke*). La primera producción (172) aparece muy temprano, a los 2;08, pero ya no vuelve a registrarse de nuevo hasta los 4;02, cuando encontramos 4 producciones, realizadas por la misma niña. La práctica totalidad de los casos, salvo en uno (173) el auxiliar se realiza en oraciones negativas (174) (175) (176) con la partícula negativas *ez* o con el verbo *ezin* (no poder).

- (172) CHI: *ama # eztu [: ez du] pa(ra)tzen # eztitike [: ez daiteke].*
(M. 2;08)
mamá-voc, no AtrS3sOD3s poner-imperf, no AintrpotS3s
“mamá, no lo pone, no se puede”
- (173) CHI: *<hau>[/] bazenekien # hau non izan d(a)i(te)ke(e)n [*].*
(J. 4;02)
sabías, éste donde ser-raíz AintrpotS3s-comp
“ya sabías donde podía ser éste”
%err: *daitekeen* (presente) = *zitekeen* (pasado) \$MOR;
- (174) CHI: *e # beño [: baina] # (i)kusi ba # (e)zin d(a)iteke .* (J. 4;02)
eh, pero, ver-imp pues, no+poder-imperf AintrpotS3s
“eh, pero mira, no se puede”
- (175) CHI: *kenduta # hor ez d(a)itek(e) (eg)in.* (J. 4;02)
quitar-part, ahí no AintrpotS3s hacer-raíz
“quitado, ahí no se puede hacer”

- (176) CHI: *hori ezтинке* [: *ezin daiteke*]. (J. 4;02)
eso no+poder-imperf AintrpotS3s
“eso no se puede”

Nótese que el error computado en (173) se debe a la dificultad para producir el auxiliar en tiempo pasado (el contexto exigía dicho tiempo verbal).

Los auxiliares transitivos (por ejemplo, *dezaket*, puedo) no aparecen en el corpus, pero las dificultades en su producción se reflejan en las omisiones encontradas a los 3;06, como en (177) y (178).

- (177) *CHI: *nahi barot* [: *badut*] (*er*)e *pintatu ga*(be) *rekortatu 0dezaket*?
(A. 3;06)
¿querer-imperf cond-AtrS1sOD3s también pintar sin recortar?
“¿sí quiero, sin pintar también recortar?”
- (178) *CHI: *nahi badut ni* [*] *rekortatu 0dezaket hemendik* [/] *hemendik*?
(A. 3;06)
¿querer-imperf cond-AtrS1sOD3s yo recortar aquí-abl?
“¿sí yo quiero, recortar por aquí?”

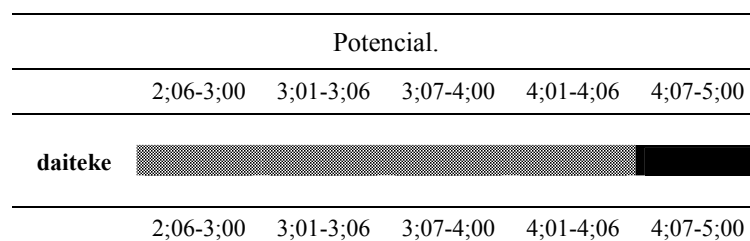


Figura 31. Auxiliares de potencial (edades de emergencia y adquisición)

6.3.3.1.4 Subjuntivo

Únicamente dos auxiliares del modo subjuntivo se registran en el corpus (figura 32), ambos transitivos, de 3^{as} (*dezan*) y 3^{ap} con OD=3s (*dezaten*), y recogidos entre los 4;11 y 5;00, en oraciones imperativas con estructura de relativo (179) (180) (181) (182).

- (179) CHI: <eta> [///] <*nahi dulak* [: *duenak*] *ikusi (de)zala*> [/] # e #
nahi du(e)nak ikusi (de)zala . (Ib. 4;11)
y [///], eh, querer-imperf AtrS3sOD3s-comp-clit-erg ver
AtrsubjS3sOD3s-comp
“y,eh, el que quiera que lo vea”
- (180) CHI: *nahi du(e)nak hartu (de)zala* . (Ib. 5;00)
querer-imperf AtrS3sOD3s-comp-clit-erg coger
AtrsubjS3sOD3s-comp
“el que quiera que lo coja”
- (181) CHI: *nahi badute hau ikusi (d)ezatela* . (Ib. 4;11)
querer-imperf cond-AtrS3pOD3s éste ver AtrsubjS3sOD3s-comp
“si quieren que lo vean”
- (182) CHI: *hartu (de)zatela!* (Ib. 4;11)
¡coger AtrsubjS3sOD3s-comp!

“¡que lo cojan!”

Subjuntivo.				
	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06 4;07-5;00
dezan				
dezaten				
	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06 4;07-5;00

Figura 32. Auxiliares de subjuntivo ezan
(edades de emergencia y adquisición)

Otros auxiliares (auxiliares de indicativo con morfema *-ke-*, tiempo hipotético).

Las producciones más tempranas de este tipo de auxiliares del modo indicativo (figura 33) se registran a los 3;11 para el auxiliar con doble concordancia S=1s-OD=3s (*nuke*), aunque las dos producciones de la misma niña se realizan con una misma raíz verbal (183) (184). Posteriormente, este auxiliar vuelve a aparecer ya a los 5;00 (185).

- (183) CHI: *e # hementxen [: hementxe] pa(ra)tuko nuke*. (It. 3;11)
eh, aquí-mismo poner-fut AtrcondS1sOD3s
“eh, lo pondría aquí mismo”
- (184) CHI: *zeintan [: zeinetan] pa(ra)tuko nuke ?* (It. 3;11)
¿cuál-ines poner-fut AtrcondS1sOD3s?
“¿en cuál lo pondría?”
- (185) CHI: *atea irikie [: irekia] nahi nuke*. (Ai. 5;00)
puerta-la abrir-part querer-imperf AtrcondS1sOD3s
“(yo) querría la puerta abierta”

También a los 5;00 se encuentra un ejemplar del auxiliar con concordancia simple en 1ªs (*nintzateke*), como se ve en (186). Este auxiliar se considera productivo a esa edad, ya que en la grabación realizada quince días después, con 5;01, y revisada expresamente para su comprobación, aparece con una raíz verbal diferente (187).

- (186) CHI: *ni hemen izango nintza(te)ke kotxe hon(e)tan barrene(a)n*. (Ib. 5;00)
yo aquí estar-fut AintrcondS1s coche este-ines dentro
“yo estaría aquí dentro en este coche”
- (187) CHI: *<nondikan hasiko nintza(te)ke> [/] nondikan [: nondik] hasiko nintza(te)ke?* (Ib. 5;01)
¿dónde-abl empezar-fut AintrcondS1s?
“¿por dónde empezaría?”

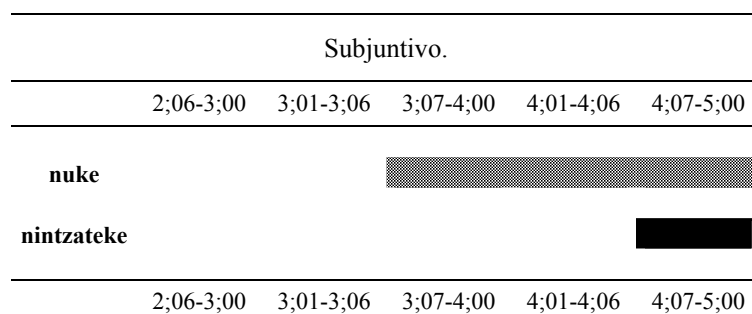


Figura 33. Auxiliares de indicativo morfema -ke- (hipotético) (edades de emergencia y adquisición)

6.3.3.2 Verbos sintéticos⁴⁵

Verbos sintéticos con concordancia de sujeto presente y pasado (*izan*)

Las formas sintéticas del verbo *izan* (tabla 51) presentan un perfil evolutivo similar al de los auxiliares en las formas perifrásticas.

Si se comparan las formas sintéticas con las auxiliares lo más destacable es:

- Preferencia de la 1^as (*naiz*) como auxiliar en todas las edades.
- Preferencia de la 3^as en presente (*da*) y pasado (*zen*) como sintético hasta los 3;06.
- Preferencia de la 1^ap en presente (*gara*) y en pasado (*ginen*) como auxiliar. De hecho, la forma sintética en presente no aparece en ningún tramo y en pasado sólo en el último tramo de edad, mientras que como auxiliar ya para los 2;06-3;00 aparecen producciones en ambos tiempos.

Tabla 51. Formas sintéticas con concordancia de Sujeto en presente y pasado (*izan*)

Edad	S intransitivo presente sintéticos								S intransitivo pasado sintéticos									
	naiz	E/O	zara	E/O	da	E/O	dira	E/O	nintzen	E/O	zinen	E/O	zen	E/O	ginen	E/O	ziren	E/O
2;06-3;00	2				278	5	34	3	1	1			17					
3;01-3;06	7		2		165	4	29	3	2				14				4	
3;07-4;00	1		1		131	5	14				1		5					
4;01-4;06	4		2		99	1	17						3				1	
4;07-5;00	12		11		206	1	27		2		1		19		1		6	

La figura 34 muestra las edades de emergencia de estas formas verbales sintéticas en presente y en pasado.

⁴⁵ En el caso de los verbos sintéticos no se aplica el criterio de productividad utilizado con los auxiliares. Simplemente se ha constatado la edad de emergencia.

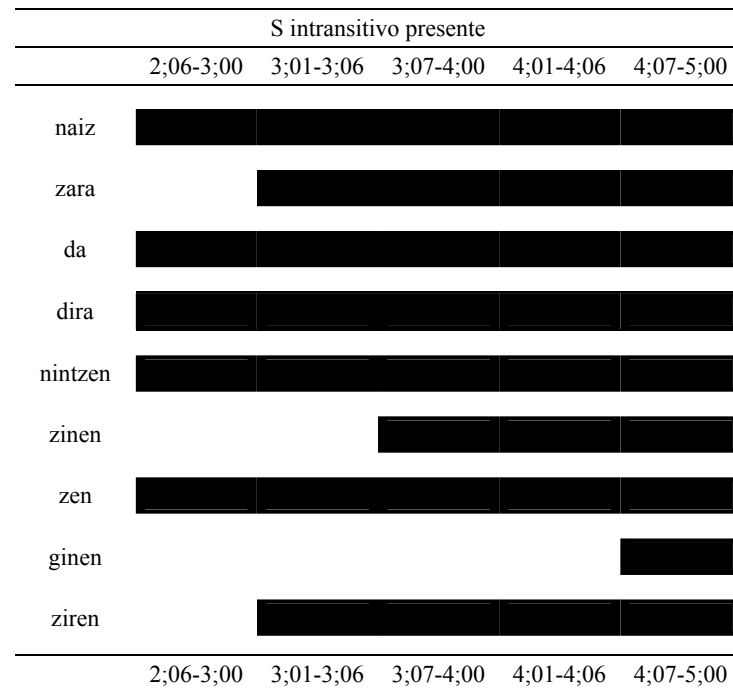


Figura 34. Sintéticos con concordancia simple S (*izan*) en presente y pasado (edades de primera aparición)

Globalmente analizadas, se observa una preferencia por las formas auxiliares en presente, mientras que hay una preferencia por los sintéticos para las formas en pasado.

Verbos sintéticos concordancia de S-OD 3ªs y 3ªp presente (*edun*)

El proceso de adquisición de los verbos sintéticos de doble concordancia S-OD del verbo *edun* presenta un perfil similar al encontrado con los auxiliares correspondientes. En el caso de las formas con concordancia OD=3s (figura 35), todas aquéllas de Sujeto en singular y 1ª de plural han aparecido para los 2;06-3;00. La 2ª de plural mantiene su baja frecuencia de uso y la 3ª de plural aparece por primera vez a los 3;07.

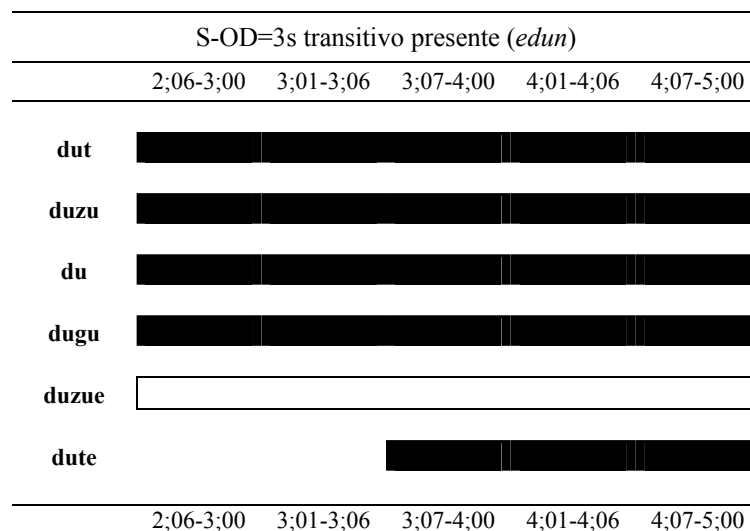


Figura 35. Verbos Sintéticos con doble concordancia en presente (*edun*). S-OD=3s; ø (edades de primera aparición)

Ejemplos

CHI:	<i>non tot</i> [: <i>dut</i>] ? (M. 2;09) ¿dónde tengo? “¿dónde lo tengo?”
CHI:	<i>e(s)ke <d(ag)o(e)n> [//] dot</i> [: <i>dut</i>] <i>hola sagu bat buztana(re)kin (e)ta hankan</i> es que tengo así ratón uncola-la-soc y pierna-la-ines (<i>eg</i>)iten <i>du(e)la</i> . (A. 2;09) hacer-impef AtrS3sOD3s-comp “es que un ratón así, con la cola y que lo hace en la pierna”
CHI:	<i>hartu # (h)o(r) (du)zu koma</i> [: <i>goma</i>] (<i>e</i>)ta . (M. 2;06) coger-imp ahí tienes goma-la y “cógelo, que ahí tienes la goma”
CHI:	<i>hara non du(e)n begia</i> [= <i>txoriaren begia</i>] ! (A. 2;07) ¡ahí+va dónde tiene-comp ojo-el! ¡ahí va dónde tiene el ojo!”
CHI:	<i>pues bu</i> [: <i>guk</i>] <i>rugü</i> [: <i>dugu</i>] <i>bi hanka</i> , , <i>baietz</i> ? (A. 2;09) pues nosotros-erg tenemos dos piernas, ¿a que sí? “pues nosotros tenemos dos piernas, ¿a que sí?”
CHI:	<i>ez dute zenbaki(r)ik</i> ! (It. 3;10) no tienen número-partit “¡no tienen número!”

De igual modo los sintéticos con concordancia S-OD=3p (figura 36) también se adquieren temprano, ya que para los 3;01-3;06 se encuentran producciones de todas las personas salvo la 2ª de singular y plural, igualmente escasas en el caso de los auxiliares.

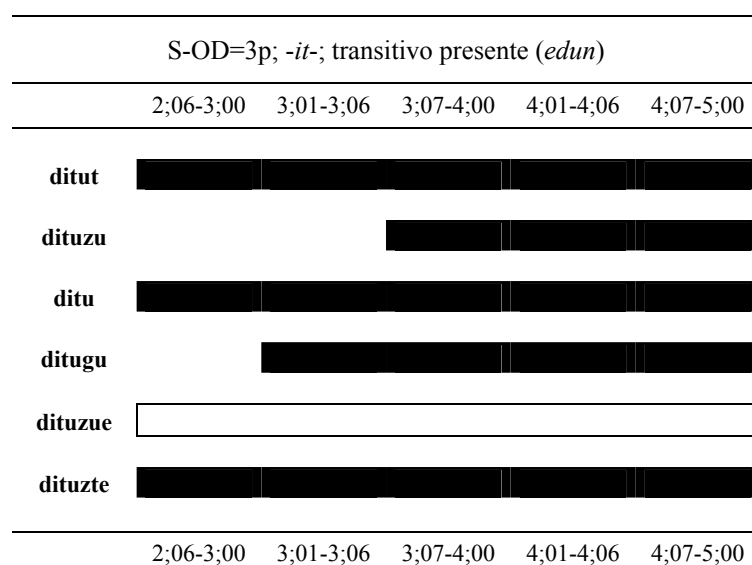


Figura 36. Verbos Sintéticos con doble concordancia en presente (*edun*).
S-OD=3 p; -it- (edades de primera aparición)

Ejemplos

CHI:	<i>ni</i> [*] ditot [: <i>ditut</i>] <i>haundi(a)k eta txiki(a)k</i> . (A. 2;10) yo tengo grandes-las y pequeñas-las “yo (las) tengo las grandes y las pequeñas”
CHI:	<i>bi hortza</i> dituzula <i>gaixo</i> ,, <i>baietz</i> [= <i>lehengusinari</i>] ? (J. 4;00) dos dientes tienes-comp pobre, ¿a que sí? “que tienes dos dientes, pobre, ¿a que sí?”
CHI:	<i>hemen</i> ditu <i>hankak</i> . (A. 2;09) aquí tiene piernas-las “aquí tiene las piernas”
CHI:	<i>(e)ta gu(k)</i> barittu [: <i>baditugu</i>] <i>hemen</i> [= <i>etxe ondoan</i>] <i>kattuk</i> [: <i>katuak</i>] ,, <i>e</i> ? (A. 3;01) y nosotros-erg tenemos aquí gatos-los, ¿eh? “y nosotros aquí tenemos gatos, ¿eh?”
CHI:	< <i>biak die</i> [: <i>dira</i>] > [//] <i>biek</i> ditute [: <i>dituzte</i>] < <i>hors</i> > [//] <i>e</i> # <i>belar(r)i(ak)</i> +... (A. 2;11) dos-los-erg tienen orejas-las “los dos tienen orejas”

Los datos sobre las formas de presente se recogen en la tabla 52 .

Tabla 52. Verbos Sintéticos con doble concordancia en presente (*edun*)

		S 3s transitivo presente							S 3p transitivo presente								
Tramo	Edad	dit	duzu	E/O	du	E/O	dugu	dute	ditut	E/O	dituzu	E/O	ditu	E/O	ditugu	dituzte	E/O
1	2;06-3;00	15	8		16	3	1		4	2		1	12	2		1	
2	3;01-3;06	1	3		14		1		2	2			2		1		
3	3;07-4;00	9	4		9			1	3		1		3				
4	4;01-4;06	14	6		9				2		1		9		1		
5	4;07-5;00	10	2		13				8		7		6	1	3		1

Verbos sintéticos concordancia de S-OD 3^as y 3^ap pasado (*edun*)

Los sintéticos de *edun* con concordancia OD=3s en tiempo pasado son mucho menos frecuentes que los sintéticos en presente, al igual que ocurría con los auxiliares. Al no aplicar el criterio de productividad utilizado con los auxiliares, las edades de adquisición se adelantan en aquellas formas menos frecuentes como la 1ª y 3ª del plural y la 2ª de singular. En cualquier caso, los datos registrados indican que la adquisición de estas formas es más tardía que las de presente, y se puede establecer globalmente en torno a los 3;01-3;06 (figura 37).

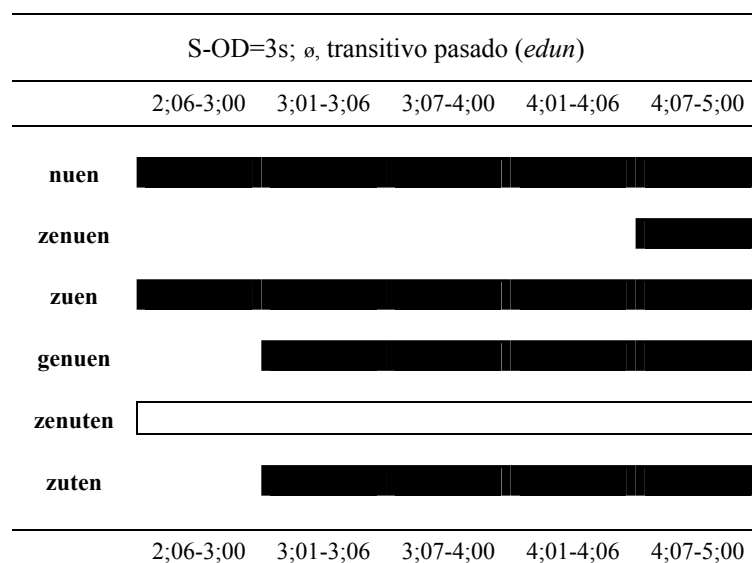


Figura 37. Verbos Sintéticos con doble concordancia en pasado (*edun*).
S-OD=3s; ø (edades de primera aparición).

Ejemplos

CHI:	<i>heme(n) ur [*] banu(e)n nik # baño [: baina] xx hemen baso(a)</i> aquí agua tenía yo-erg, pero xx aquí vaso-el <i>ero(ri) (eg)in dela.</i> (M. 2;07) caer hacer-perf AintrS3s-comp “yo tenía aquí agua, pero que xx aquí se ha caído el vaso”
CHI:	<i>aski ziñun [: zenuen].</i> (Ib. 4;07) bastante tenías “tenías bastante”
CHI:	<i>e(g)iten du tin+tan # hobe beizun [: baitzuen] itza(l)tzia [: itzaltzea].</i> (M. 2;08) hacer-imperf trS3sOD3s tin-tan, mejor caus-tenía apagar “hace tin-tan, que mejor tenía (más le valía) apagarlo”
CHI:	<i>hemen zaldi(a)k e(re) bai [: zaldia] bagiñun [: bagenuen] [*] ,, bale?</i> (A. 3;01) aquí caballos-los también teníamos, ¿vale? “aquí también teníamos caballos, ¿vale?”

Los sintéticos en pasado con concordancia OD=3p son muy escasos, y las pocas producciones registradas son las de S=1s (*nituen*) y S=3s (*zituen*). Su adquisición es la más tardía para el conjunto de los sintéticos de *edun*, con un inicio en torno a los 3 años y medio para las formas más tempranas (figura 38).

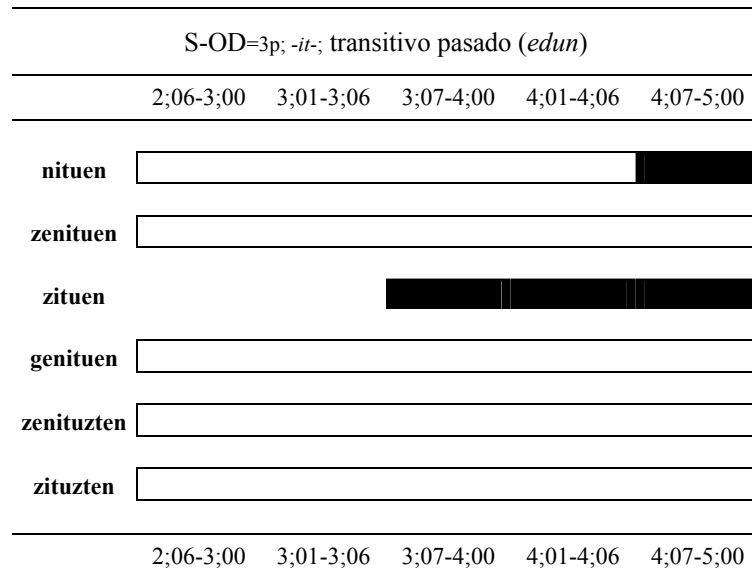


Figura 38. Verbos Sintéticos con doble concordancia en pasado (*edun*).
S-OD=3p; -it- (edades de primera aparición)

Ejemplos

- CHI: *nik banittun* [: *banituen*] *eta galdu 0nituen # ala* . (Ai. 4;07)
yo-erg tenía y perder-perf, hala-interj
“yo (los) tenía y perder, ¡hala!”
- CHI: *e#<zittula* [: *zituela*] *jostailu gutxi>[*]pintatu nuen eta horregatik*
[:*horregatik*]. (A. 3;08)
eh, tenía-comp juguetes pocos pintar-perf AtrS1sOD3s y eso-motiv
“eh, lo pinté (por)que tenía pocos juguetes y por eso”

Los datos sobre las formas de pasado se recogen en la tabla 53.

Tabla 53. Verbos Sintéticos con doble concordancia en pasado (*edun*)

OD=3s; ø; transitivo pasado									OD=3p; -it- transitivo pasado			
Tramo	Edad	nuen	E/O	zenuen	E/O	zuen	genuen	zuten	nituen	zituen	genituen	E/O
1	2;06-3;00	3	1		1	3						
2	3;01-3;06	2	1				1	2				1
3	3;07-4;00							3		1		
4	4;01-4;06	1						1				
5	4;07-5;00	3		1		2	1	1	1	2		

Errores

Los errores más frecuentes cometidos con los sintéticos de *edun* son los que afectan al morfema pluralizante *-it-*, como ocurría con los auxiliares. En este caso los encontramos en la realización de las formas de S=1s (*ditut*) y S=3s (*ditu*), como se ve en (188), (189), (190), (191) y (192) (193), o en la de las formas de S=3p, como en (194), en este caso como omisión de la forma entera.

Errores

- (188) *CHI: <o(r)a(i)n amak> [//] o(r)a(i)n denak urratu (eg)in be(ha)r du(t) [*]. (M. 3;00)
ahora mamá-erg [//] ahora todos romper tener AtrS1sOD3s
“mamá ahora, ahora tengo que romperlo todos”
%err: dut (AtrS1sOD3s) = ditut (AtrS1sOD3p) \$MOR ;
- (189) *CHI: holako(a)k ezto(t) [: ez dut] [*] 0egiten # +//. (A. 2;07)
así-los no AtrS1sOD3s
“(los que son) así no lo”
%err: ezto(t) (AtrS1sOD3s) = ez ditut (AtrS1sOD3p) \$MOR ;
- (190) *CHI: (e)ta tximeleta txiki+txiki jar(r)i 0dut (e)ta hemen pintatu 0ditut
y mariposa muy pequeña poner-perf y aquí pintar-perf
ho(r)i(e)k <hori>[//]gorri hori(e)k eta hori
haundia+haundia[*]
esos [//] rojo esos y ese muy grande
hozka (eg)iteko # hozka (eg)iten do [: du] honek . (A. 3;01)
mordisco hacer-fin, mordisco hacer-imperf éste-erg
“y puesto la mariposa muy pequeña y aquí pintado éstos, éstos rojos y ese muy grande para que muerda, ése muerde”
- (191) *CHI: ni [*] txiki(a)k eztu [: ez dut] [*] nehi [: nahi] # haundi(a)k
¡yo pequeño-los no AtrS1sOD3s querer-imperf, grande-los
nahi dut [*] nik ! (It. 3;06)
querer-imperf AtrS1sOD3s yo-erg!
“¡yo no lo quiero pequeños, yo lo quiero grandes!”
%err: ez dut (AtrS1sOD3s) = ez ditut (AtrS1sOD3p) \$MOR;
dut (AtrS1sOD3s) = ditut (AtrS1sOD3p) \$MOR;
- (192) *CHI: kontoko [:kontu izango] al dizu [*] hauek eta hau ? (M. 2;06)
guardar-fut AtrS3sOI2sOD3s éstos y este?
“¿guardarás éstos y éste?”
%err: dizu (AtrS2sOD3s) = dituzu (AtrS2sOD3p) \$MOR ;
- (193) *CHI: zok [: zuk] zo [: duzu] [*] <hanka pi [: bi] er(e) bai>[//]
<hanka bi>[*] er(e) bai . (M. 2;11)
tú-erg tienes pierna dos también
“tú también tienes dos piernas”
%err: duzu (AtrS2sOD3s) = dituzu (AtrS2sOD3p) \$MOR
- (194) *CHI: zulo txiki(a)k 0dituzte . (Ai. 4;07)
agujero pequeño-los
“agujeros pequeños”

Resumen

Los datos recogidos constatan una adquisición temprana de las formas en presente tanto para las formas con concordancia con OD=3s, para los 2;06-3;00 en su conjunto, como OD=3p, aunque estas últimas tardan algo más y globalmente se adquirirían a los 3;01-3;06.

Las formas de pasado presentan una variación algo mayor en cuanto a las edades de adquisición. Así, mientras que para las de OD=3s algunas formas ya se pueden dar por adquiridas a los 2;06-3;00 (como las de S=3s, *zuen*, o de S=1s, *nuen*), el resto de formas con OD=3s y el conjunto de todas ellas como tal se daría por adquirido globalmente en torno a los 3;01-3;06. Para el conjunto de las formas sintéticas de pasado con concordancia de OD=3p la edad de inicio se situaría a los 3;07-4;00 con la adquisición del sistema no antes de los 5 años.

Verbos sintéticos concordancia de S-OD 3^as y 3^ap presente (*eduki*)

Las primeras producciones que aparecen, y muy frecuentes (tabla 54), son con S=3s y OD=3s (*dauka*), aunque entre los 2;06-3;00 sólo corresponden a uno de los niños del tramo. Este mismo niño es quien produce en ese tramo de edad las formas correspondientes a las otras personas de S singular (*daukat*, *daukazu*) y plural (*daukate*).

Las formas con OD=3p no aparecen hasta los 3;07-4;00 y son muy escasas. Sólo hay un ejemplar, correspondiente a la 3^as (*dauzka*), en el primer tramo de edad, pero el mismo niño en contextos obligatorios la sustituye por la forma correspondiente de OD=3s en dos casos (195) (196) y en otro la omite (197). Esto indica que en ese primer tramo de edad, al menos, no cabe pensar en que sea una forma productiva en dicho niño.

Tabla 54. Verbos sintéticos con concordancia S-OD (*eduki*)

Edad	Sintéticos (<i>eduki</i>) Concordancia Sujeto-Objeto=3s presente							Sintéticos (<i>eduki</i>) Concordancia Sujeto-Objeto=3p presente						
	<i>daukat</i>	<i>daukazu</i>	<i>dauka</i>	E/O	<i>daukagu</i>	<i>daukazue</i>	<i>daukate</i>	<i>dauzkat</i>	<i>dauzkazu</i>	E/O	<i>dauzka</i>	E/O	<i>dauzkagu</i>	E/O
2;06-3;00	1	1	12				1				1	3		
3;01-3;06	2		1	1										
3;07-4;00	3	1	3			1		1		1				
4;01-4;06	4	1	1		2				1					
4;07-5;00	9	1			4									1

(195) *CHI: *esku(a)k eztauke* [: *ez dauka*] [*] (*e*)ta. (A. 2;09)

manos-las no (la) tiene y

“porque no tiene manos

%err: *ez dauke* (no la tiene) = *ez dauzka* (no las tiene) \$MOR

(196) *CHI: *dauke* [: *dauka*] [*] *gordeta (e)ta gero har(r)amazka (eg)ingorriu*

[: *digu*] ,, *baietz* ? (A. 2;10)

tiene guardar-part y luego arañazo hacer-fut AtrS3sOI1pOD3s, a que sí?

“la tiene guardadas y luego nos arañará, ¿a que sí?”

%err: *dauke* (la tiene) = *dauzka* (las tiene) \$MOR ;

(197) *CHI: a # *honek* [/] *honek (er)e bai bi belar(r)i 0dauzka*. (A. 2;09)

ah, éste-erg también dos orejas

“ah, este también dos orejas”

Por otra parte, los errores encontrados con otras formas con concordancia OD=3p muestran una tendencia similar a reducir la complejidad morfológica del verbo mediante la supresión del morfema pluralizante *-z-*, tal y como se ve en (198) y (199).

(198) *CHI: <ni # bi busi [: muxi] daukezuela [: daukazuela] [*]>[*].(J. 3;07)

yo, dos tijeras teneis-comp

“yo, que vosotros teneis dos tijeras”

%err: daukezuela (la teneis) = dauzkazuela (las teneis) \$MOR;

(199) *CHI: ez [//] eztaukey [:ez daukagu] [*] hemen margo hok [: hauek]. (Ai. 4;07)

no tenemos aquí pintura estas

“aquí no (la) tenemos estas pinturas”

%err: eztaukey (no la tenemos) = ez dauzkagu (no las tenemos) \$MOR;

Respecto a las formas de pasado sólo se encuentran dos producciones hasta los 5 años, la correspondiente a la 1ªs y con OD=3s (*neukan*), a los 3;01-3;06 (200) y la correspondiente a la 3ªs y con OD=3s (*zeukan*), a los 4;07-5;00 (201).

(200) CHI: eske **nauken** [: neukan] pisko (b)at hemen bustie[: bustia] eta es que tenía poco un aquí mojar-part y ordu(a)n +... (A. 3;06)
entonces +...
“es que aquí la tenía un poco mojada y entonces ...”

(201) CHI: **ze(u)kan** xx . (Ib. 4;09)
tenía xx
“tenía xx”

En el primer caso, a esa edad el mismo niño que la produce realiza una sustitución por la forma sin pluralizante (202).

(202) *CHI: (e)ta zaldi [*] ere badauket [: badaukat] [*] hementxen [: hementxe] jar(r)ita . (A. 3;01)
y caballo también tengo aquí poner-part
“y también tengo aquí puesto caballo”
%err: badaukat (tengo) = baneukan (tenía) \$MOR;

En definitiva, no hay datos suficientes como para poder establecer edades de adquisición con las formas sintética de *eduki*. En la figura 39 se proporcionan las edades de primera aparición de las formas más frecuentes de presente como de pasado.

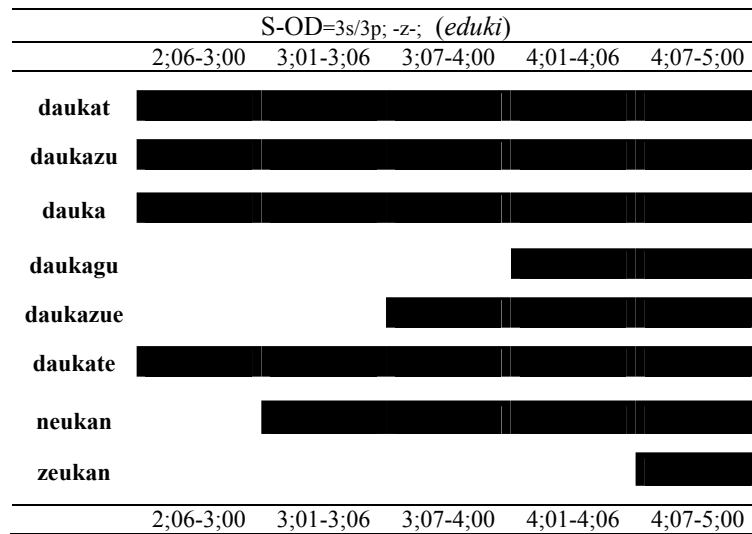


Figura 39. Verbos Sintéticos con doble concordancia en presente y pasado (*eduki*). S-OD=3s; 3p; -z- (edades de primera aparición)

Verbos sintéticos concordancia de S-OD=3s presente y pasado (*jakin*).

Las formas encontradas en el corpus son fundamentalmente de presente, y las de más temprana aparición y de mayor uso son las de 1ª (*dakit*) y 2ª del singular (*dakizu*) (tabla 55).

Tabla 55. Verbos sintéticos con concordancia S-OD (*jakin*)

Edad	Sintéticos (<i>jakin</i>), concordancia S-OD=3s, presente						Sintéticos (<i>jakin</i>), concordancia S-OD=3s pasado		
	<i>dakit</i>	E/O	<i>dakizu</i>	<i>daki</i>	<i>dakigu</i>	<i>dakizue</i>	<i>nekien</i>	<i>zenekien</i>	<i>zekiten</i>
2;06-3;00	22	1	16			1			
3;01-3;06	33		23		3	1	1		
3;07-4;00	48		20	2			2		
4;01-4;06	19		3				2	1	
4;07-5;00	51		12	2					1

La forma de Sujeto de 1ªs *dakit* se utiliza preferentemente en oraciones negativas, que suponen entre los 2;06 y los 3;06 el 67% de todas las oraciones con el verbo sintético. Sin embargo, esto sólo es así para los casos en los que se utiliza en oraciones simples y en oraciones completivas sin conjugar, como en (203). No se observa esta tendencia en el caso de las oraciones interrogativas indirectas con pronombre o adverbio interrogativo (*zehargaldera zatizkoak*), sobre todo si observamos a los niños que componen la muestra en ese tramo de edad, ya que se ponen de manifiesto dos comportamientos marcadamente distintos. En un caso, estas completivas sólo se realizan en oraciones afirmativas, y en otro sólo con negativas.

(203) CHI: *nik badakit irekitzen* . (M. 3;00)
yo-erg sé abrir
“yo se abrirla”

En el caso de la forma de Sujeto de 2ªs *dakizu*, no aparece una distribución similar a la encontrada con *dakit* entre oraciones negativas y afirmativas, y aparece con menos frecuencia en oraciones negativas simples. Se observa en uno de los niños de la muestra una utilización profusa de la forma *dakizu* con una función pragmática y con una característica formulaica, como se aprecia en (204) y (205).

- (204) CHI: *eta # badakizo* [: *badakizu*] # <*hauntsi* [: *hautsi*]> [//] *hola*
y, sabes, romper [//] así
bulkatzen nu(e)n eta hautsitzen zela (e)ta
empujar-imperf AtrS1sOD3s y romper-imperf AintrS3s-comp
y
xx eman tzun [: *zuen*] *eta esan tzun* [: *zuen*] *eta mah(a)ian*
xx dar-perf AtrS3sOD3s eta decir-perf AtrS3sOD3s y mesa-la-
<*eman nu(e)n*> [//] <*eman jun*> [//] *eman jun* [: *zuen*] . (A.
3;00)
ines dar-perf AtrS3sOD3s
“y, sabes, le empujaba así y que se rompía y xx le dió y dijo y
dió en la mesa”
- (205) CHI: *(e)ta hau* [//] *hau gor(r)iz* [//] *gor(r)iz (e)ta* <*ho(r)i(e)k*> [//]
ho(r)i
y éste rojo-instr y éstos [//] ése,
badakizo [: *badakizu*] *zer # antiajuk* [: *antiojuak*]#(e)ta
ho(r)i(e)k hiruki(a)k . (A. 3;01)
sabes qué, gafas-las y éstos triángulos
“y éste de rojo y éstos, ése, sabes qué, las gafas y esos
triángulos”

El resto de personas del sintético *jakin* tiene escasa presencia en el corpus pero sí se puede concluir que la mayor parte de las formas en presente aparece para los 2;06-3;00, lo cual hace pensar en que para esta edad (algunas formas incluso antes, como en el caso de la 1ª y 2ª del singular) este verbo en tiempo presente está adquirido (figura 40).

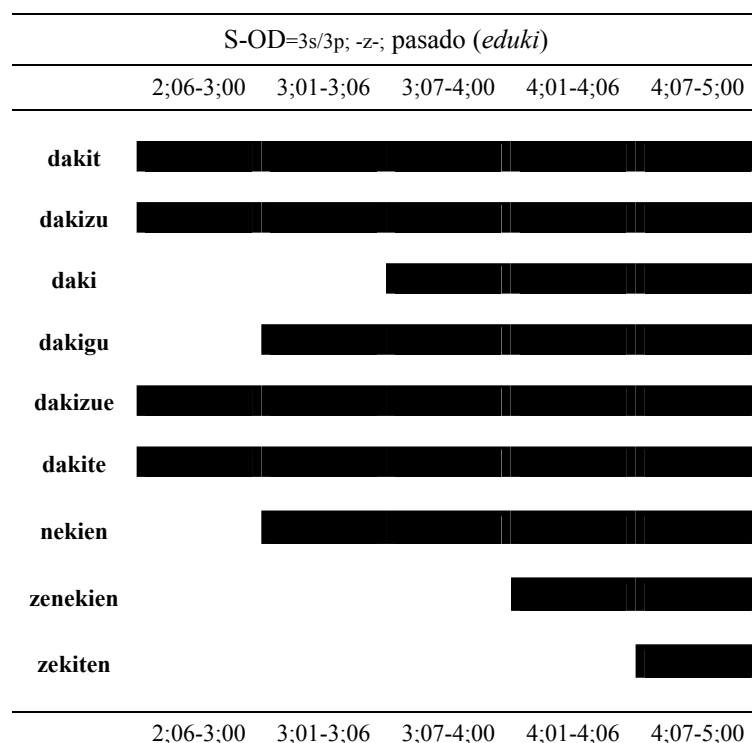


Figura 40. Verbos sintéticos con doble concordancia (*jakin*), en presente y pasado. S-OD=3s; -z-. (edades de primera aparición)

Las formas de pasado aparecen algo más tarde y la concordancia con OD=3p no se registra en el corpus.

En resumen, las formas de presente del verbo sintético *jakin* con concordancia OD=3s se adquieren en su conjunto para los 2;06-3;00, aunque algunas de ellas lo hacen con anterioridad (como mínimo la 1ª y la 2ª del singular). Las formas de pasado lo hacen algo más tarde, aunque las pocas variantes encontradas y la escasa frecuencia con que aparecen hace difícil proponer una edad de adquisición fiable. En cualquier caso lo hacen con posterioridad a los 3;00. No aparecen formas con concordancia OD=3p ni en presente ni en pasado.

A partir de estas conclusiones la propuesta de secuencia de adquisición sería la siguiente⁴⁶:

dakit, dakizu → daki, dakigu, dakizue, dakite → nekien → zenekien, zekiten
formas de presente OD=3s → formas de pasado → formas de presente OD=3p

Otros verbos sintéticos

El resto de verbos sintéticos registrados son *egon* (estar), *joan* (ir), *etorri* (venir) e *ibili* (andar). Las formas encontradas son fundamentalmente en tiempo presente y se constata la tendencia a una mayor utilización de la 3ª persona del singular y plural, sobre todo con el verbo *egon*, que es el que aparece con más frecuencia en el corpus (tablas 56, 57 y 58). En su caso, la mayoría de las formas de presente aparecen para los 2;06-3;00 (algunas formas como la 3ª de singular y plural probablemente más temprano), edad a la que también aparece alguna forma en pasado (*zegoen*).

Tabla 56. Verbos sintéticos con concordancia de Sujeto presente y pasado (*egon*)

Edad	Otros sintéticos (<i>egon</i>) presente							Otros sintéticos (<i>egon</i>) pasado	
	nago	zaude	dago	E/O	gaude	daude	E/O	nengoen	zegoen
2;06-3;00	1		45	1	1	12	2		3
3;01-3;06	1		28	1		8			4
3;07-4;00	1	1	39	4		12			12
4;01-4;06			37			13			4
4;07-5;00	9	3	52		1	16	1	1	12

Tabla 57. Verbos sintéticos con concordancia de Sujeto presente y pasado (*joan*)

Edad	Sintéticos (<i>joan</i>) Concordancia Sujeto (3s) intransitivo presente								
	noa	zoaz	doa	E/O	goaz	doaz	zihoan	zoaz.imperativo	goazen.imperativo
2;06-3;00						1		1	
3;01-3;06				1		1			
3;07-4;00	4								
4;01-4;06	3					2			4
4;07-5;00	1	2	4		1	3	1		1

⁴⁶ Nótese, en éste como en otros casos, que las frecuencias encontradas son pequeñas para algunas formas verbales, lo que hace que los resultados en estos casos hayan de ser tomados con las correspondientes precauciones.

Tabla 58. Verbos sintéticos con concordancia de Sujeto presente y pasado (*etorri-ibili*)

Edad	Otros sintéticos (<i>etorri</i>)			Otros sintéticos (<i>ibili</i>)	
	dator	hator	zatoz/hatoz	dabiltza	zebilen
2;06-3;00					
3;01-3;06	1	2	1		
3;07-4;00			2		
4;01-4;06				1	
4;07-5;00				2	1

Se registran algunas formas de imperativo con el verbo *etorri* y con el verbo *joan*, frecuentemente utilizadas en lenguaje adulto y que admiten la forma sintética (es el caso de *hator*, *zatoz*, *hatoz*, *goazen*, *zoaz*, etc.). De hecho, es la forma de uso más frecuente con esos verbos.

6.3.3.3 Conjuntos perifrásticos

Los conjuntos perifrásticos se han diferenciado, por una parte, según se realicen mediante un verbo subordinado en infinitivo, participio o gerundio (nominalización con *-t(z)en*, *-t(z)eko(a)* y *-t(z)era*), y, entre los primeros, según el carácter modal o aspectual de tales construcciones.

Las construcciones modales en euskera se realizan mediante un participio modal y un auxiliar transitivo, más un verbo subordinado en infinitivo. En euskera la estructura de las construcciones modales se caracteriza porque el verbo subordinado en infinitivo va colocado a la izquierda del verbo modal.

En el corpus se han recogido hasta los 5 años tres tipos de construcciones modales (tabla 59), realizadas con los participios modales *nahi* (querer), *behar* (tener que o ir a) y *ezin* (no poder). Se han registrado 10 construcciones con *nahi*, 928 con *behar* y 80 con *ezin*, no encontrándose construcciones con *ahal* (poder) hasta los 5 años. Además de las construcciones con *behar*, los conjuntos perifrásticos que expresan obligación se realizan mediante la estructura *beharra* + *edun* (tener-la-necesidad-de o tener-que), en la que el verbo *behar* funciona como un nombre.

Tabla 59. Construcciones modales y verbos modales

Edad	Construcciones modales (conjuntos perifrásticos)				Verbos modales			
	infinit+nahi	infiniti+behar	infnit+beharra+aux.	infinit+ezin	nahi+aux.	behar+aux.	E/O	ezin+aux.
2;06-3;00	2	66	0	5	14	1	1	2
3;01-3;06	19	67	1	3	21	4	1	10
3;07-4;00	16	105	17	17	45	7	5	17
4;01-4;06	12	107	5	6	20	8	0	9
4;07-5;00	16	119	10	9	29	4	2	6

Como muestra la tabla 60, las construcciones modales con el verbo *nahi* son escasas hasta los 3;00 años. Las primeras producciones se registran a los 2;09 (206) (207) y muestran una estructura verbo modal + auxiliar + infinitivo, con el verbo subordinado a la derecha, y con infinitivos distintos.

(206) CHI: *ni(k) nahi nu(e)n pa [: ba] ikusi* . (M. 2;09)
yo-erg querer-imperf AtrS1sOD3s pues ver
“yo ya quería verlo”

(207) CHI: *ño [: baina] nahi do [: du]/[*] urratu* . (M. 2;09)

pero querer-imperf AtrS3sOD3s romper
“pero lo quiere romper”

Tabla 60. Construcciones modales y verbos perifrásticos con *nahi* (proporción/enunciados)

Edad	<i>nahi</i> +aux	<i>nahi</i> +infinit
2;06-3;00	0,422	0,059
3;01-3;06	0,778	0,639
3;07-4;00	1,950	0,589
4;01-4;06	1,067	0,903
4;07-5;00	0,622	0,384

Esta estructura es la más frecuente entre las producciones con el verbo modal *nahi*, y, de hecho, son escasas las producciones registradas con una estructura con el infinitivo a la izquierda, como en el habla adulta. El 88% de las emisiones registradas muestran una estructura con el infinitivo a la derecha. Estos datos ratifican los resultados encontrados en otros estudios sobre esta construcción (Ezeizabarrena, 1996b), que resaltan la variación de la estructura en el lenguaje infantil respecto a la del habla adulta.

Este tipo de estructura también aparece con frecuencia en la construcción *nahi*+auxiliar, donde a menudo el objeto se coloca a la derecha del verbo en posición final ((S)V-O), contrariamente al orden esperable en euskera ((S)OV). Esto ocurre de modo general hasta los 3;06 y, sobre todo, cuando el objeto directo es un nombre, como se observa en (208), (209) o (210), y a partir de esta edad se empieza a colocar a la izquierda del verbo modal.

- (208) CHI: *nahi dut ura* . (M. 3;04)
querer-imperf AtrS1sOD3s agua-el
“quiero agua”
- (209) CHI: *nahi rut [: dut] andoa [: ardoa]* . (A. 2;07)
querer-imperf AtrS1sOD3s vino-el
“quiero vino”
- (210) CHI: *ni [*] nahi rut [: dut] kexito [*]* . (A.3;01)
yo querer-imperf AtrS1sOD3s quesito
“quiero quesito”

La explicación de este fenómeno de la colocación del infinitivo a la derecha del verbo modal la encontramos al analizar el orden de emergencia tanto de las propias construcciones modales como de las construcciones simples *nahi*+auxiliar. A partir de los datos disponibles se constata que, en el proceso de adquisición de las construcciones modales con *nahi*, inicialmente éstas se apoyan en una construcción más simple, como es el verbo modal *nahi*+auxiliar. Entre los 2;06 y los 3;00 sólo encontramos dos construcciones modales, y ambas sólo en uno de los niños del tramo, mientras que la construcción *nahi*+auxiliar aparece en ese tramo con mucha más frecuencia (14 producciones) en ambos niños. Si analizamos todas las producciones en las que aparece el verbo modal *nahi* desde los 2;06 a los 3;06, observamos que las construcciones modales con *nahi* aparecen de forma significativa a los 3;05. Esto queda ratificado también al analizar el cambio de tendencia de la serie, tomados todos los datos registrados, que se sitúa en la grabación nº 37, correspondiente a los 3;05 (figura 41). En consecuencia, cabe pensar que sólo a

partir de que la construcción *nahi*+auxiliar se ha consolidado, los niños comienza a incorporar elementos en la frase (en el caso de las construcciones modales, el infinitivo). Pero esta incorporación se lleva a cabo manteniendo el orden de los componentes de la frase con estructura simple, que, en efecto, como se ha señalado, era (S)V-O, esto es, con el objeto a la derecha del verbo modal.

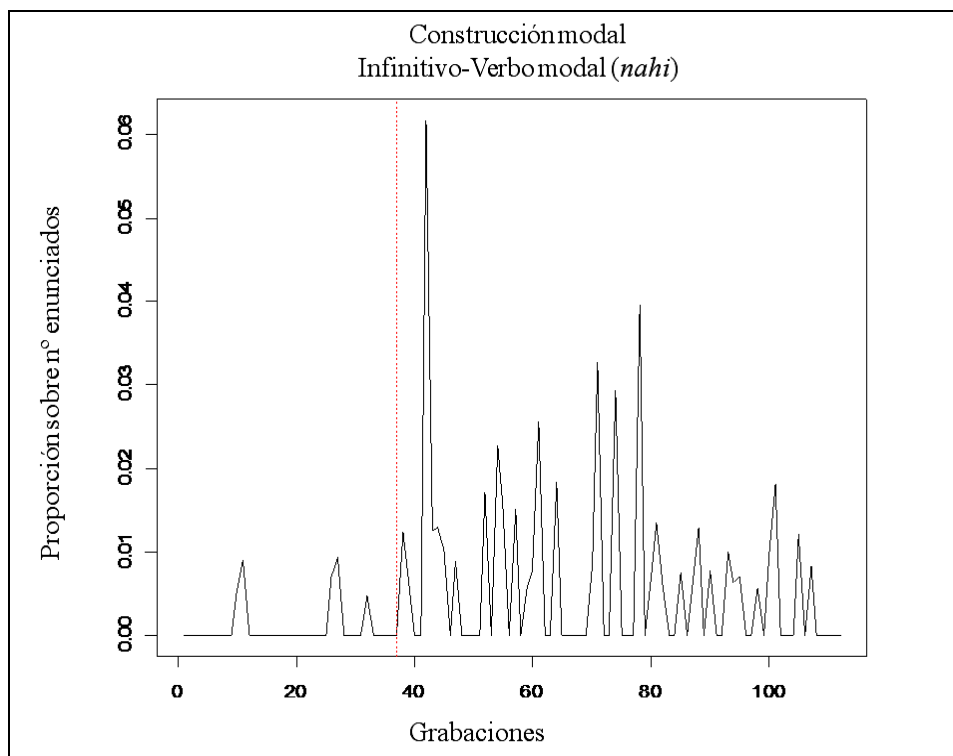


Figura 41. Cambio de tendencia en las construcciones modales I-Vm (*nahi*)

Por otra parte, cuando en las construcciones modales aparecen otros argumentos del verbo subordinado en infinitivo, lo que se observa es que no siempre el infinitivo está adyacente a la derecha del verbo modal. En el 50% de los casos en los que el infinitivo estaba colocado a la derecha, éste no se encontraba adyacente al verbo modal (211) (212) (213) (214).

- (211) CHI: *nahi dut hemengoa piztu* . (M. 3;01)
querer-imperf AtrS1sOD3s aquí-loc-el encender
“quiero encender el de aquí”
- (212) CHI: *zeine(k) nahi du hau leitu [= Barbantxo ipuina] ?* (M. 3;06)
¿quién-erg querer-imperf AtrS3sOD3s éste leer?
“¿quién quiere leer éste”
- (213) CHI: *nahi dot [: dut] hola hitzegin* . (A. 3;06)
querer-imperf AtrS1sOD3s así hablar
“quiero hablar así”
- (214) CHI: *nahi dot [: dut] <dena dena hau> [*] rekortatu* . (3;06)
querer-imperf AtrS1sOD3s todo éste recortar
“quiero recortar todo éste”

Esto contrastaría con lo defendido por Ezeizabarrena (1996), quien señala que las construcciones modales funcionarían como unidades verbales tanto en el habla

adulto como en el habla infantil, al mantener el infinitivo esa posición siempre adyacente al verbo modal.

En resumen, los datos revelan un proceso de adquisición de las construcciones modales con *nahi* que se inicia a los 2;06-3;00, con las primeras producciones encontradas a los 2;09. Sin embargo, la presencia estable sólo se produce a partir del siguiente tramo de edad, entre los 3;00 y los 3;06. En este proceso, juegan un papel muy importante las construcciones simples de verbo modal+auxiliar, ya que son las que sirven de punto de partida sobre el que se lleva a cabo el proceso de adquisición de las construcciones modales más complejas. En general, la estructura de estas construcciones en los niños varía respecto a la que se observa con mayor frecuencia en el lenguaje adulto, al aparecer el infinitivo a la derecha del verbo modal.

Con las construcciones realizadas mediante el verbo modal *behar* se ha observado el proceso contrario, es decir, una mayor frecuencia de las construcciones mediante conjunto perifrástico y un menor peso de las producciones con verbo modal *behar*+auxiliar. Estas últimas son prácticamente residuales en todas las edades (tabla 61), aunque esto es más evidente entre los 2;06-3;00, cuando la única producción registrada de este tipo en realidad es una construcción modal con el infinitivo omitido (215).

- (215) CHI: *ama#bu(l)katu[/]bu(l)katu#miño [:baina] aupata(n)b(eh)ar*
 mamá-voc, empuja-imp, pero arriba necesitar-imperf
tto(t) [: dut] (e)ta aitona [] ikusi eta #ama .* (M. 2;06)
 AtrS1sOD3s y abuelo-el ver y, mamá-voc
 “mamá, empuja pero necesito arriba y el abuelo ver(me),
 mamá”

Esta mayor proporción de las construcciones mediante conjunto perifrástico (tabla 61) se debe, al contrario de lo que ocurría con *nahi*, a su carácter de unidad verbal y, en consecuencia, a su adquisición como tal construcción desde un inicio. Además, resulta una fórmula utilizada frecuentemente y desde muy temprano entre los niños para expresar una acción futura (aspectual). Una media del 60% de las expresiones de futuro, sin contabilizar las que utilizan el presente, se realizan utilizando el conjunto perifrástico infinitivo+*behar*+auxiliar (359 de 588 producciones en el corpus).

Tabla 61. Porcentaje de enunciados con construcciones modales y verbos perifrásticos con *behar*

Edad	behar+infinit.	beharra+infinit.	behar+aux
2;06-3;00	2,034	0,000	0,038
3;01-3;06	2,364	0,023	0,125
3;07-4;00	3,536	0,543	0,235
4;01-4;06	4,982	0,226	0,439
4;07-5;00	3,013	0,241	0,086

Para diferenciar los conjuntos perifrásticos con *behar* que expresan obligatoriedad (construcción modal) y acción futura (característica aspectual) se recurre, en el primer caso, al auxiliar verbal intransitivo de 3ª persona (216) (217) (218) y, en el segundo, al auxiliar transitivo (219) (220).

- (216) CHI: *hemen utzi **be(ha)r da*** . (M. 2;08)
aquí dejar haber-imperf AintrS3s
“hay que dejarlo aquí”
- (217) CHI: *ama # hola pa(ra)tu (**beh**)ar da* . (M. 2;09)
mamá-voc, así poner haber-imperf AintrS3s
“mamá, hay que ponerlo así”
- (218) CHI: +, *txakurr(ar)en [*] ondoan eta b(eg)ira nola raun [:dagoen]*
+, perro-el-gen al-lado y mirar-imp cómo está-comp
*katue[:katua] (eg)inda # pos [:pues] hori # jar(r)i **be(h)a(r)ra***
gato-el hacer-part, pues eso poner haber-imperf AintrS3s
[: da] katue [: katua] txaku(rra)ren ondoan. (A. 2;09)
gato-el perro-el-gen al-lado
“al lado del perro y mira como está hecho el gato, pues eso,
hay que poner el gato al lado del perro”
- (219) CHI: *baño [: baina] espetu # nik urratu (eg)in **be(ha)r du(t) (e)ta**.*
(M. 2;06)
pero esperar-imp, yo-erg romper hacer tener-imperf
AtrS1sOD3s y
“pero espera, que yo lo tengo que romper”
- (220) CHI: *ama # nik udarea **jan b(eh)ar dut*** . (M. 2;08)
mamá-voc, yo-erg pera-la comer tener-imperf AtrS1sOD3s
“mamá, yo voy a comer la pera”

Aunque la construcción modal con el verbo *ezin* es menos frecuente que con *nahi* o *behar*, las primeras producciones ya las encontramos para los 2;06 (221) (222) en uno de los niños del primer tramo, y en otro más a los 2;09 (223). Es, por tanto, una construcción de aparición temprana en el repertorio infantil.

- (221) CHI: *ama # **ezin da** (eg)in* . (M. 2;06)
mamá-voc, no+poder-imperf AintrS3s hacer
“mamá, no se puede hacer”
- (222) CHI: *maño [: baina] **ezin** <bai(t) da> [: baita] igo* . (M. 2;06)
pero no+poder-imperf caus-AintrS3s subir
“pero no se puede subir”
- (223) CHI: +, *eskolan daure [: daude] argazki(a)k eta **ezin** dugu joan* .
(A. 2;09)
+, escuela-la-ines están fotos-las y no+poder-imperf
AtrS1pOD3s ir
+, “las fotos están en la escuela y no podemos ir”

Para concluir, en lo referente a las construcciones modales, ha de subrayarse que el proceso de adquisición lejos de ser homogéneo, revela patrones diferentes de las diversas construcciones.

En lo que a los conjuntos perifrásticos realizados mediante el verbo subordinado en participio se refiere (tabla 62), se han encontrado producciones con *egon* (estar), *jarri* (poner), *eduki* (tener) e *izan* (ser).

Tabla 62. Conjuntos perifrásticos con participio

Edad	MULTZO PERIFRASTIKOAK				
	participio+				
	egon	E/O	paratu/jarri	eduki	izan
2;06-3;00	5		2	2	
3;01-3;06	7		1	2	
3;07-4;00	2		2		
4;01-4;06	8				1
4;07-5;00	17	1			

El más frecuente entre éstos es el realizado mediante el participio verbal + *egon*, encontrando los primeros ejemplos a partir de los 2;09 (224) (225) (226).

- (224) CHI: +, *txakurr(ar)en* [*] *ondoan eta b(eg)ira nola raun* [:dagoen]
+, perro-el-gen al-lado y mirar-imp cómo está-comp
katue[: *katua*] (***eg***)***inda*** # *pos* [:*pues*] *hori* # *jar(r)i be(h)a(r)ra*
gato-el hacer-part, pues eso poner haber-imperf AintrS3s
[: *da*] *katue* [: *katua*] *txaku(rra)ren ondoan*. (A. 2;09)
gato-el perro-el-gen al-lado
“al lado del perro y mira como está hecho el gato, pues eso,
hay que poner el gato al lado del perro”
- (225) CHI: *eske hola* [//]***etzanda*** *hola e(g)oten do* [: *da*] *hola eta hori*
eserita # *belauneko*. (A. 2;09)
es que así [//], tumbar-part así estar-imperf AintrS3s así y ése
sentar-part, de rodillas
“es que está así tumbado así y ése sentado, de rodillas”
- (226) CHI: ***hautsia d(ag)o*** [= *pala*] ! (M. 2;10)
romper-pert está
“está roto”

Preferentemente el verbo conjugado adopta la forma sintética para expresar un estado o momento puntual (226). De las 39 producciones registradas hasta los 5 años, sólo en 2 casos el verbo conjugado aparece formulado mediante una forma compuesta (con auxiliar). En todos los casos el verbo conjugado es de 3ª persona del singular o del plural, salvo en uno de 1ªs (227).

- (227) CHI: *bakizo* [: *badakizu*] *ze(r)* # *ni ya nekatue* [: *nekatua*] ***nau***
[: *nago*]. (A. 3;08)
sabes qué, yo ya cansar-part estoy
“sabes, yo ya estoy cansado”

Otros conjuntos perifrásticos de este tipo son los realizados con el verbo conjugado *paratu* o *jarri* (poner o ponerse), que aparecen también a los 2;09 (228) (229).

- (228) CHI: *ama* # *hola ezta* [: *ez da*] *eserita pa(ra)tzen* . (M. 2;09)
mamá-voc, así no AintrS3s sentar-part poner-imprf
“mamá, no se le pone así sentada”
- (229) CHI: *aber* # ***batu*** [: *paratu*] *hemen eserita* . (M. 3;00)
a+ver-interj, poner-impr aquí sentar-part
“¡a ver!, ponla aquí sentada”

Asimismo aparecen conjuntos perifrásticos mediante el verbo conjugado *eduki* a partir de los 2;10, aplicado a verbos en participios diferentes (230) (231) (232).

- (230) CHI: *dauke* [: *dauka*] [*] *gordeta* (e)ta gero har(r)amazka (eg)ingo riu [: *digu*] ,, baietz? (A. 2;10)
tiene guardar-part y luego arañazo hacer-fut AtrS3sOI1pOD3s,
a que sí?
“la tiene guardadas y luego nos arañará, ¿a que sí?”
- (231) CHI: (e)ta zaldi [*] ere *badauket* [: *badaukat*] [*] hementxen [: *hementxe*] *jar(r)ita*. (A. 3;01)
y caballo también tengo aquí poner-part
“y aquí mismo también tengo puesto caballo”
- (232) CHI: *hau* [//] <ho(r)i (eg)in nu(en) atzo miño [: *baina*] jarri> [//]
éste [//] ése hacer-perf AtrS1sOD3s ayer pero poner-imp [//]
<holako bezalako> [*] (eg)in nu(e)n baño [: *baina*] <*jarri*
como así hacer-perf AtrS1sOD3s pero poner
dauket [: *daukat*]> [*] *hemen itsatsita*. (A. 3;01)
tengo aquí pegar-part
“éste, como ése lo hice ayer pero lo tengo aquí pegado”

Menos frecuentes son los conjuntos perifrásticos mediante el verbo conjugado *izan*, con significado prácticamente idéntico al expresado mediante el verbo *egon*. Sólo se registra una producción a los 4;05 (233).

- (233) CHI: *hemen izango da nunbaiten* [: *nonbait*] *gordea* . (Ai. 4;05)
aquí ser-fut AintrS3s algún-sitio-ines guardar-part
“estará guardado por aquí en algún sitio”

Los conjuntos perifrásticos construidos mediante verbo nominalizado (tabla 63) constituyen uno de los modos principales de realizar el gerundio y son más frecuentes en todas las edades. Esto se debe fundamentalmente al uso preponderante del verbo *ari* (estar ocupado en, estar haciendo). La primera producción ya aparece a los 2;07 aunque en este caso se omite el verbo no conjugado (234). Las siguientes las encontramos a los 2;08 y 2;09, realizadas por otro niño del mismo tramo (235) (236).

- (234) CHI: *ze(rg)atik ari za(ra) zu mañik* [//] *mañik* 0egiten ? (A. 2;07)
¿por qué estar-punt AintrS2s tú lloriqueo)
“¿por qué estás lloriqueo?”
- (235) CHI: *ze(r) a(r)i za(ra) pa(ra)tzen hor* ? (M. 2;08)
¿qué estar-punt AintrS2s poniendo ahí?
“¿qué estás poniendo ahí?”
- (236) CHI: *haundia (eg)iten a(r)i za(ra)* . (M. 2;09)
grande haciendo estar-punt AintrS2s
“lo estás haciendo grande”

Tabla 63. Conjuntos perifrásticos con verbo nominalizado

CONJUNTOS PERIFRÁSTICOS											
Edad	Nominalización										
	-t(z)en								-t(z)eko(a)+		-t(z)era
	joan	paratu/jarri	egon	ibili	E/O	ari	E/O	hasi	izan	E/O	joan
2;06-3;00					1	6	1		4		
3;01-3;06						10		4	6	1	1
3;07-4;00		3	2			6		3	1		1
4;01-4;06						6		4	3		7
4;07-5;00	1		1	1		15		7	3		8

Otras construcciones con esta nominalización, menos frecuentes y de aparición más tardía, son las realizadas con los verbos *hasi* (empezar), *joan* (ir), *paratu/jarri* (poner o ponerse), *egon* (estar) e *ibili* (andar), como se ve en (237), (238), (239) (240) o (241).

- (237) CHI: *hemen hasiko ga(ra) (eg)iten # hola astatu [: askatu] (eg)iten di(r)a (e)ta* . (A. 3;01)
aquí empezar-fut AintrS1p hacer, así soltar hacer-imperf AintrS3p y
“empezaremos a hacer aquí, que así se sueltan”
- (238) CHI: *(e)re # hemen # pa(ra)tu bartut [: behar dut] lehortzen [/] lehortzen* . (It. 3;07)
también, aquí, poner tener-imperf AtrS1sOD3s secar
“también lo voy a poner aquí a secar”
- (239) CHI: *(be)nga # hau lehortzen pa(ra)tu (beh)ar tun [: dut]* . (It. 3;07)
venga-interj, ésta secar poner tener-imperf AtrS1sOD3s
“¡venga!, ésta la tengo que poner a secar”
- (240) CHI: *sillan ez trapua # berotzen pa(ra)tu b(e)har du(t) # zikina d(ag)o (e)ta # piztua d(ag)o(e)ta [= berogailua] !* (It. 3;07)
¡silla-la-ines no trapo-el, calentar poner tener-imperf AtrS1sOD3s, sucio está y, encender-part está y!
“el trapo en la silla no, que está sucio y lo tengo que poner a calentar, que está encendido (el calentador)!”
- (241) CHI: *ez daubela [: daudela] eskolan # dabiltzela [: dabiltzala] jolasten katangorri [: katagorri] gor(r)iarekin* . (AI. 4;09)
no están-comp escuela-la-ines, andan-comp jugar-ger ardilla roja-la-soc
“que no están en la escuela, que andan jugando con la ardilla roja”

Un tipo relativamente frecuente de construcciones mediante verbo nominalizado y verbo conjugado es el que se realiza mediante la nominalización *-t(z)eko(a)* y verbo *izan*, cuyas primeras producciones ya aparecen de los 2;06 en adelante (242) (243). En ocasiones, en estas construcciones se omite el verbo conjugado (244), recurso utilizado a todas las edades.

- (242) CHI: *(eg)itekoa da (e)ta* . (M. 2;06)
hacer-fin-clit es y-caus
“porque es para hacerlo”

(243) CHI: *piperra # hola jatekoa*. (M. 2;08)
pimiento-el, así comer-fin-clit
“el pimiento, para comerlo así”

(244) CHI: *hau zen ura eratekoa* [: *edatekoa*] . (A. 3;01)
ésto era agua-el beber-fin-clit
“esto era (lo de) para beber agua”

Para los 3;01 ya aparece la nominalización *-t(z)era* (245) (246) (247).

(245) CHI: *eta gero joaten zi(r)en artik* [: *ardiak*] *eta ikustera* ,, *bale* ?
(A. 3;01)
y después ir-imperf AintrS3p ovejas-las y ver-finadl, ¿vale?
“y después iban a ver a las ovejas y (demás), ¿vale?”

(246) CHI: *ni hara no(a) # ikuste(r)a*. (It. 3;09)
yo allí-adl voy, ver-finadl
“yo me voy a verlas allí”

(247) CHI: *e # be(g)i(ra)tu nola duen hasierakoa # pasatzera no(a) (e)ta* !
(It. 4;06)
¡eh, mirar-imp cómo AtrS3sOD3s-comp principio-loc-lo,
pasar-finadl voy y!
“¡eh, mira cómo tiene lo del principio (primero), que voy a pasar!”

Un caso especial lo constituyen las construcciones mediante una doble perífrasis verbal, con producciones registradas a partir de los 3;01 (248) (249).

(248) CHI: *hau* [//] <*ho(r)i (eg)in nu(en) atzo miño* [: *baina*] *jarri*> [//]
éste [//] ése hacer-perf AtrS1sOD3s ayer pero poner-imp [//]
<*holako bezalako*> [*] (*eg)in nu(e)n baño* [: *baina*] <*jarri*
como así hacer-perf AtrS1sOD3s pero poner
dauket [: *daukat*] > [*] *hemen itsatsita*. (A. 3;01)
tengo aquí pegar-part
“éste, como ése lo hice ayer pero lo tengo aquí pegado”

(249) CHI: *bai # (e)ta gero itxoimen* [: *itxoiten*] *egon behar da* . (It. 3;09)
sí y después esperar-ger estar haber-imperf AintrS3s
“sí, y después hay que estar esperando”

Resumen

En líneas generales el proceso de adquisición y uso de los conjuntos perifrásticos se caracteriza por un inicio anterior a los 2;06, fundamentalmente mediante las construcciones modales y, en menor medida, las construcciones mediante verbo nominalizado (utilizado para expresar el gerundio). A los 2;06-3;00 la proporción de conjuntos perifrásticos respecto al número total de enunciados se sitúa en un 2,8% (tabla 64).

Tabla 64. Evolución de los conjuntos perifrásticos

Edad	Conjuntos perifrásticos (%)
2;06-3;00	2,775
3;01-3;06	4,185
3;07-4;00	5,623
4;01-4;06	7,292
4;07-5;00	4,679

En toda la serie analizada el cambio de tendencia más significativo se observa a partir de la grabación nº 34, correspondiente a los 3;05, (figura 42), momento en el que se produce un aumento en la utilización de la construcción modal con *nahi*, inicio de la utilización de la construcción modal con *beharra* y un aumento en el uso de algunas construcciones con verbo nominalizado. Hasta los 4½ años aproximadamente continúa el incremento en el uso de las construcciones adquiridas y se amplía el tipo de construcciones con verbo nominalizado. En definitiva, son las construcciones modales con *nahi* y, sobre todo, *behar*, junto con los conjuntos perifrásticos mediante el verbo *ari* y verbo subordinado nominalizado en inesivo (*-t(z)en*) los que producen de forma mayoritaria los niños en todas las edades.

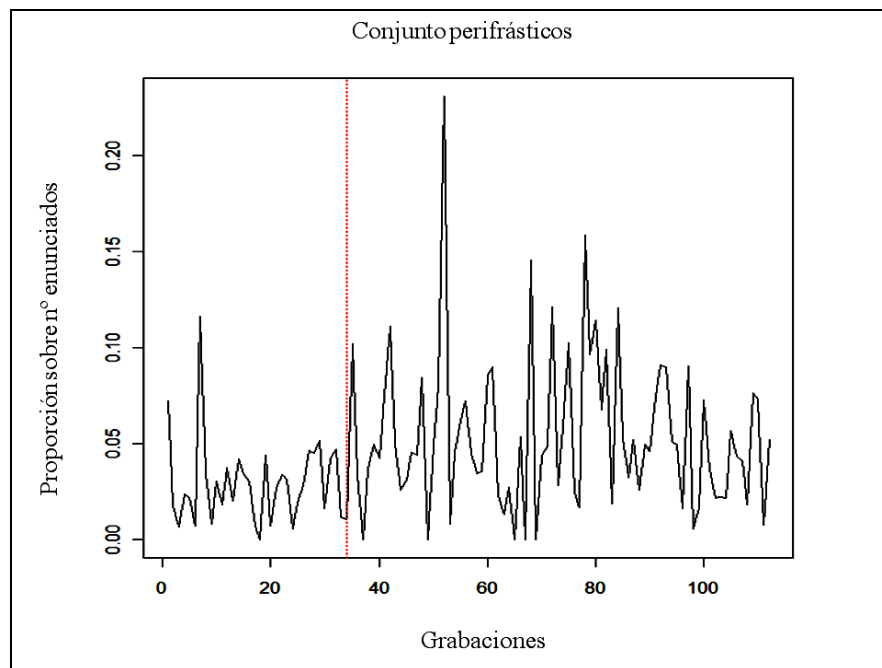


Figura 42. Evolución de los conjuntos perifrásticos y cambio de tendencia.

Respecto a la evolución de las construcciones mediante verbo modal e infinitivo, se constata que los conjuntos perifrásticos de este tipo ya han aparecido a los 2;06, fundamentalmente mediante el verbo *behar* (tener que o ir a), si bien, en este caso, son mayoritarias las de tipo aspectual, para expresar acción futura, y las construcciones propiamente modales tienen un peso menor. A esa edad también han aparecido las construcciones modales con *nahi* (querer) y *ezin* (no poder), pero la adquisición de las realizadas con *nahi* no se logra hasta los 3;01-3;06. Los datos indican que en este tramo se produce un incremento de las construcciones modales en general, constatándose un cambio de tendencia significativo a partir de la grabación nº 38, correspondiente a los 3;06 (figura 43). A este cambio contribuyen,

fundamentalmente, las que se realizan con el verbo modal *nahi*, aunque también se observa un aumento de las producciones con *behar*.

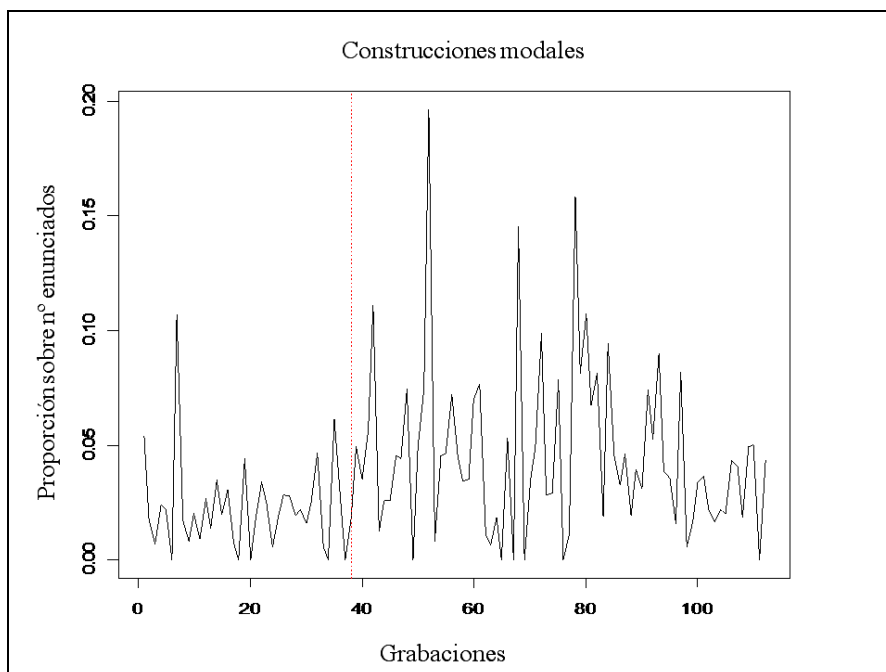


Figura 43. Evolución de los conjuntos perifrásticos con verbo modal y cambio de tendencia.

Los conjuntos perifrásticos con participio también aparecen para los 2;06-3;00, ya sea con *egon* (estar), *paratu/jarri* (poner o ponerse) o *eduki* (tener). La edad de inicio se sitúa en torno a los 2;09, aunque el cambio fundamental en la tendencia se sitúa en los 4;04 (grabación nº 74), debido a la existencia de un periodo previo con pocas producciones de este tipo (figura 44).

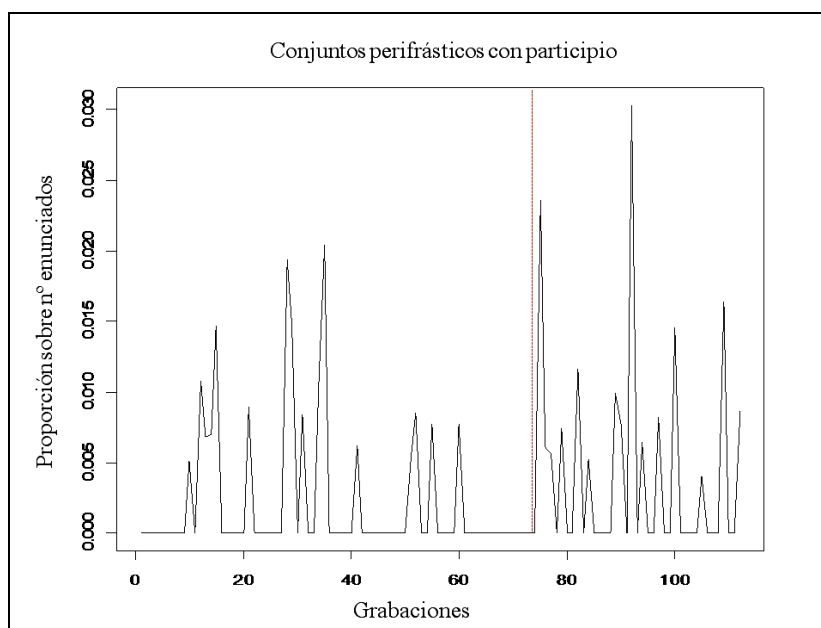


Figura 44. Evolución de los conjuntos perifrásticos con participio y cambio de tendencia.

Respecto a los conjuntos perifrásticos con verbo nominalizado, tanto la realización con *-t(z)en* como con *-t(z)eko(a)* tienen su inicio en torno a los 2;06. El cambio de tendencia más notorio aparece a los 3;01 (figura 45), debido al incremento en el uso de ambas construcciones y la aparición de la nominalización en caso adlativo. Un segundo cambio de tendencia significativo ocurre a los 3;06, debido a que a partir de ese momento aparecen otros tipos de verbos con los que se realiza el conjunto perifrástico mediante nominalización.

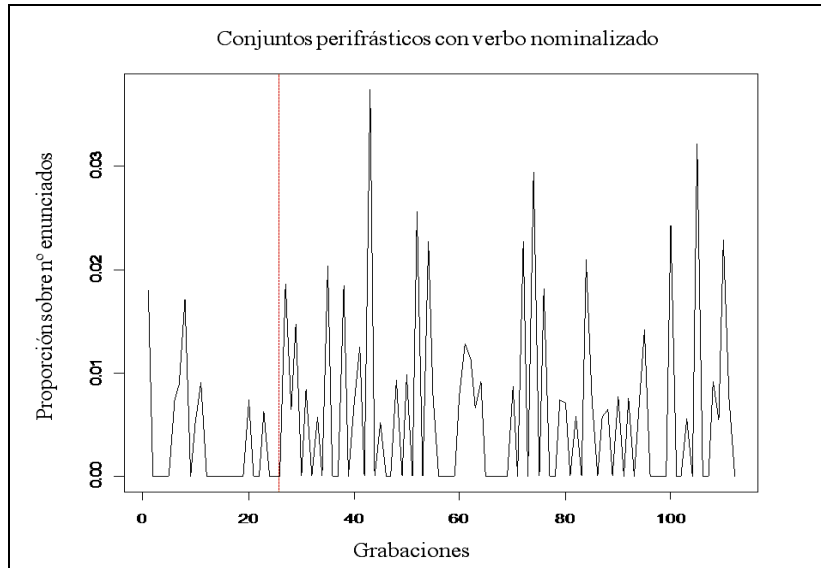


Figura 45. Evolución de los conjuntos perifrásticos con verbo nominalizado y cambio de tendencia.

En definitiva, se observa un proceso en la adquisición y uso de los conjuntos perifrásticos de inicio temprano (adquisición para los 2;06-3;00 en algunas construcciones con verbos modales, conjuntos perifrásticos con verbo nominalizado y conjuntos perifrásticos con participio; adquisición a los 3;01-3;06 de resto de construcciones modales y otros conjuntos perifrásticos con verbo nominalizado).

Las construcciones adquiridas a los 2;06-3;00 son:

Infinitivo+*behar*

Ezin+infinitivo

Verbo nominalizado *(-t(z)en)+ari*; *(-t(z)eko(a))+izan*

Participio+*egon*, *paratu/jarri*, *eduki*

Las construcciones adquiridas a los 3;01-3;06:

Infinitivo+*nahi*

Verbo nominalizado *(-t(z)era)+joan*

Infinitivo+*beharra*

Las construcciones adquiridas a los 3;07-4;00:

Verbo nominalizado *(-t(z)en)+paratu/jarri* y *egon*

Las construcciones adquiridas a los 4;01-4;06:

Participio+*izan*

Las construcciones adquiridas a los 4;07-5;00:

Verbo nominalizado *(-t(z)en)+joan* e *ibili*

6.3.3.4 Síntesis de los resultados sobre las edades de emergencia y adquisición del verbo en el estudio 1

A continuación se presentan las tablas-síntesis de las edades de adquisición de los verbos, según los datos procedentes de las observaciones. Por una parte, se reflejan las correspondientes a los auxiliares verbales (tabla 65), por otra, la referente a los verbos sintéticos (tabla 66) y, finalmente, la correspondiente a los conjuntos perifrásticos (tabla 67). Para la correcta interpretación de las tablas conviene realizar algunas observaciones.

La primera de ellas es que las edades de emergencia se refieren a la primera aparición de una forma determinada, y, en consecuencia, no es exactamente idéntico al concepto de emergencia establecido por otros autores en otros estudios (Wells, 1985), aunque comparte la característica de primera emisión de una forma que aparece en un corpus.

La edad de adquisición, como ya se ha señalado, se establece cuando al menos uno de los niños de un tramo de edad determinado realiza de forma productiva un auxiliar determinado, siempre y cuando en el otro u otros niños del mismo tramo haya aparecido al menos una vez dicha forma.

En el caso de los verbos sintéticos se ha optado por determinar la edad de adquisición a partir de la edad de la primera aparición de una forma determinada. Esto significa que hay que contemplar los resultados de este tipo de verbos con prudencia y fundamentalmente con un carácter informativo, ya que mediante este criterio no se asegura productividad.

Tabla 65. Edades de emergencia y adquisición de los auxiliares verbales

Modo	Paradigma	Tiempo	Persona	Auxiliar	Edad de Emergencia	Edad de adquisición
Indicativo	Nor (S.intrans)	presente	S=1s	naiz	≤2;06	2;06-3;00
			S=2s	zara	≤2;06	2;06-3;00
			S=3s	da	≤2;06	2;06-3;00
			S=1p	gara	2;06-3;00	3;01-3;06
			S=2p	zarete	2;06-3;00	4;07-5;00
			S=3p	dira	≤2;06	2;06-3;00
		pasado	S=1s	nintzen	3;01-3;06	? ⁴⁷
			S=2s	zinen	4;01-4;06	?
			S=3s	zen	≤2;06	2;06-3;00
			S=1p	ginen	2;06-3;00	4;07-5;00
			S=2p	zineten	?	?
	Nor-nori (OD) 3s	presente	S=3p	ziren	2;06-3;00	3;01-3;06
			S=3s; Oi=1s	zait	2;06-3;00	2;06-3;00
			S=3s; Oi=2s	zaizu	3;07-4;00	3;07-4;00
			S=3s; Oi=3s	zaio	2;06-3;00	2;06-3;00
			S=3s; Oi=1p	zaigu	2;06-3;00	?
			S=3s; Oi=2p	zaizue	4;01-4;06	?
			S=3s; Oi=3p	zaie	3;01-3;06	?
		pasado	S=3s; Oi=1s	zitzaidan	?	?
			S=3s; Oi=2s	zitzaizun	?	?
			S=3s; Oi=3s	zitzaion	4;07-5;00	4;07-5;00
			S=3s; Oi=1p	zitzaigun	?	?
			S=3s; Oi=2p	zitzaizuen	?	?
			S=3s; Oi=3p	zitzaien	?	?

⁴⁷ El signo de interrogación expresa la imposibilidad de establecer una edad de emergencia o adquisición para el auxiliar al que se refiere.

	Nor-nori (OI) 3p	presente	S=3p;Oi=1s	zaizkit	4;07-5;00	4;07-5;00
			S=3p;Oi=2s	zaizkizu	?	?
			S=3p;Oi=3s	zaizkio	4;07-5;00	4;07-5;00
			S=3p;Oi=1p	zaizkigu	?	?
			S=3p;Oi=2p	zaizkizue	?	?
			S=3p;Oi=3p	zaizkie	?	?
		pasado	S=3p;Oi=1s	zitzaizkidan	?	?
			S=3p;Oi=2s	zitzaizkizun	?	?
			S=3p;Oi=3s	zitzaizkion	4;07-5;00	?
			S=3p;Oi=1p	zitzaizkigun	?	?
			S=3p;Oi=2p	zitzaizkizuen	?	?
			S=3p;Oi=3p	zitzaizkien	?	?
	Nor-Nork (S.trans-OD) 3s	presente	S=1s;OD=3s	dut	≤2;06	2;06-3;00
			S=2s;OD=3s	duzu	≤2;06	2;06-3;00
			S=3s;OD=3s	du	≤2;06	2;06-3;00
			S=1p;OD=3s	dugu	≤2;06	2;06-3;00
			S=2p;OD=3s	duzue	≤2;06	3;07-4;00
			S=3p;OD=3s	dute	≤2;06	2;06-3;00
		pasado	S=1s;OD=3s	nuen	2;06-3;00	2;06-3;00
			S=2s;OD=3s	zenuen	2;06-3;00	4;01-4;06
			S=3s;OD=3s	zuen	2;06-3;00	2;06-3;00
			S=1p;OD=3s	genuen	2;06-3;00	4;07-5;00
			S=2p;OD=3s	zenuten	?	?
			S=3p;OD=3s	zuten	2;06-3;00	3;07-4;00
	Nor-Nork (OD) 3p	presente	S=1s;OD=3p	ditut	2;06-3;00	2;06-3;00
			S=2s;OD=3p	dituzu	2;06-3;00	
			S=3s;OD=3p	ditu	2;06-3;00	2;06-3;00
			S=1p;OD=3p	ditugu	3;01-3;06	3;01-3;06
			S=2p;OD=3p	dituzue	3;07-4;00	?
			S=3p;OD=3p	dituzte	2;06-3;00	?
		pasado	S=1s;OD=3p	nituen	2;06-3;00	?
			S=2s;OD=3p	zenituen	?	?
			S=3s;OD=3p	zituen	4;07-5;00	4;07-5;00
			S=1p;OD=3p	genituen	4;01-4;06	?
			S=2p;OD=3p	zenituzten	?	?
			S=3p;OD=3p	zituzten	?	?
	Nor-Nori-Nork (S-OD-OI) 3s	presente	S=1s;OD=3s;Oi=2s	dizut	2;06-3;00	2;06-3;00
			S=1s;OD=3s;Oi=3s	diot	≤2;06	2;06-3;00
			S=1s;OD=3s;Oi=2p	dizuet	?	4;07-5;00
			S=1s;OD=3s;Oi=3p	diet	?	4;07-5;00
			S=2s;OD=3s;Oi=1s	didazu	3;01-3;06	4;01-4;06
			S=2s;OD=3s;Oi=3s	diozu	2;06-3;00	2;06-3;00
			S=2s;OD=3s;Oi=1p	diguzu	4;01-4;06	?
			S=3s;OD=3s;Oi=1s	dit	2;06-3;00	2;06-3;00
			S=3s;OD=3s;Oi=2s	dizu	2;06-3;00	3;07-4;00
			S=3s;OD=3s;Oi=3s	dio	2;06-3;00	2;06-3;00
			S=3s;OD=3s;Oi=2p	digu	2;06-3;00	?
			S=3s;OD=3s;Oi=2p	dizue	3;07-4;00	?
			S=1p;OD=3s;Oi=2s	dizugu	4;07-5;00	?
			S=1p;OD=3s;Oi=3s	diogu	2;06-3;00	3;01-3;06
			S=3p;OD=3s;Oi=1s	didate	3;07-4;00	4;07-5;00
			S=3p;OD=3s;Oi=3s	diote	2;06-3;00	2;06-3;00
		pasado	S=1s;OD=3s;Oi=2s	nizun	2;06-3;00	?
			S=1s;OD=3s;Oi=3s	nion	3;01-3;06	3;07-4;00
			S=2s;OD=3s;Oi=3s	zenion	?	3;07-4;00
			S=3s;OD=3s;Oi=1s	zidan	4;07-5;00	?
			S=3s;OD=3s;Oi=3s	zion	2;06-3;00	4;01-4;06
			S=3s;OD=3s;Oi=2p	zigun	3;07-4;00	?
			S=3p;OD=3s;Oi=3s	zioten	3;01-3;06	3;01-3;06

	Nor-Nori-Nork (S-OD-OI) 3p	presente	S=1s;OD=3p;Oi=2s	dizkizut	?	4;07-5;00
			S=3s;OD=3p;Oi=1s	dizkit	3;01-3;06	4;01-4;06
			S=3s;OD=3p;Oi=3s	dizkio	4;07-5;00	4;07-5;00
			S=3s;OD=3p;Oi=2p	dizkigu	4;07-5;00	?
		pasado	S=1s;OD=3p;Oi=3s	nizkion	3;01-3;06	?
IMPERATIVO	Nor (Concordancia de Sujeto)	Auxiliaes	S=2p	zaitezte	4;01-4;06	?
			S=2s;OD=3s	ezazu	2;06-3;00	2;06-3;00
			S=2s;OD=3p	itzazu	4;01-4;06	?
			S=2s;OD=3s;Oi=1s	iezadazu	3;01-3;06	?
			S=2s;OD=3s;Oi=3s	iezaiozu	3;07-4;00	4;01-4;06
POTENCIAL	Nor (Concordancia de Sujeto)	Auxiliaes	S=3s	daiteke	2;06-3;00	4;07-5;00
SUBJUNTIVO	Nor-Nork (Concordancia s-OD)	Auxiliaes	S=3s;OD=3s	dezan	?	4;07-5;00
			S=3p;OD=3s	dezaten	?	4;07-5;00
OTROS AUXILIARES DE INDICATIVO	Nor		S=1s	nintzateke	4;07-5;00	>4;07-5;00
	Nor-Nork		S=1s;OD=3s	nuke	3;07-4;00	4;07-5;00

Tabla 66. Edades de adquisición de las formas sintéticas verbales

Verbo	Paradigma	Tiempo /Modo	Persona	Forma	Edad de adquisición ⁴⁸
IZAN	Nor (Concordancia de S)	Presente	S=1s	naiz	2;06-3;00
			S=2s	zara	3;01-3;06
			S=3s	da	2;06-3;00
			S=1p	gara	?
			S=2p	zarete	?
			S=3p	dira	2;06-3;00
		Pasado	S=1s	nintzen	2;06-3;00
			S=2s	zinen	3;07-4;00
			S=3s	zen	2;06-3;00
			S=1p	ginen	4;07-5;00
			S=2p	zineten	?
			S=3p	ziren	3;01-3;06
EDUN	Nor-Nork (OD=3s)	Presente	S=1s;OD=3s	dut	2;06-3;00
			S=2s;OD=3s	duzu	2;06-3;00
			S=3s;OD=3s	du	2;06-3;00
			S=1p;OD=3s	dugu	2;06-3;00
			S=2p;OD=3s	duzue	?
			S=3p;OD=3s	dute	2;06-3;00
		Pasado	S=1s;OD=3s	nuen	2;06-3;00
			S=2s;OD=3s	zenuen	4;07-5;00
			S=3s;OD=3s	zuen	2;06-3;00
			S=1p;OD=3s	genuen	3;01-3;06
			S=2p;OD=3s	zenuten	?
			S=3p;OD=3s	zuten	3;01-3;06
	Nor-Nork (OD=3p)	Presente	S=1s;OD=3p	ditut	2;06-3;00
			S=2s;OD=3p	dituzu	3;07-4;00
			S=3s;OD=3p	ditu	2;06-3;00
			S=1p;OD=3p	ditugu	3;01-3;06
			S=2p;OD=3p	dituzue	?
			S=3p;OD=3p	dituzte	2;06-3;00
		Pasado	S=1s;OD=3p	nituen	4;07-5;00
			S=2s;OD=3p	zenituen	?
			S=3s;OD=3p	zituen	3;07-4;00
			S=1p;OD=3p	genituen	?
			S=2p;OD=3p	zenituzten	?
			S=3p;OD=3p	zituzten	?
EDUKI	Nor-Nork (OD=3s)	Presente	S=1s;OD=3s	daukat	2;06-3;00
			S=2s;OD=3s	daukazu	2;06-3;00
			S=3s;OD=3s	dauka	2;06-3;00
			S=1p;OD=3s	daukagu	4;01-4;06
			S=2p;OD=3s	daukazue	3;07-4;00
			S=3p;OD=3s	daukate	2;06-3;00

⁴⁸ Edad de la primera aparición.

	Nor-Nork (OD=3p)		S=1s;OD=3p	dauzkat	3;07-4;00
			S=2s;OD=3p	dauzkazu	4;01-4;06
			S=3s;OD=3p	dauzka	2;06-3;00
	Nor-Nork (OD=3s)	Pasado	S=1s;OD=3s	neukan	3;01-3;06
			S=3s;OD=3s	zeukan	4;07-5;00
JAKIN	Nor-Nork (OD=3s)	Presente	S=1s;OD=3s	dakit	2;06-3;00
			S=2s;OD=3s	dakizu	2;06-3;00
			S=3s;OD=3s	daki	3;07-4;00
			S=1p;OD=3s	dakigu	3;01-3;06
			S=2p;OD=3s	dakizue	2;06-3;00
			S=3p;OD=3s	dakite	2;06-3;00
		Pasado	S=1s;OD=3s	nekien	3;01-3;06
			S=2s;OD=3s	zenekien	4;01-4;06
			S=3p;OD=3s	zekiten	4;07-5;00
EGON	Nor (Concordancia de S)	Presente	S=1s	nago	2;06-3;00
			S=2s	zaude	3;07-4;00
			S=3s	dago	2;06-3;00
			S=1p	gaude	2;06-3;00
			S=3p	daude	2;06-3;00
		Pasado	S=1s	nengoen	4;07-5;00
			S=3s	zegoen	2;06-3;00
JOAN	Nor (Concordancia de S)	Presente	S=1s	noa	3;07-4;00
			S=2s	zoaz	4;07-5;00
			S=3s	doa	4;07-5;00
			S=1p	goaz	4;07-5;00
			S=3p	doaz	2;06-3;00
		Pasado	S=3s	zihoan	4;07-5;00
		Imperativo	S=2s	zoaz.imperativo	2;06-3;00
			S=1p	goazen.imperativo	4;01-4;06
ETORRI	Nor (Concordancia de S)	Presente	S=3s	dator	3;01-3;06
		Imperativo	S=2s	hator	3;01-3;06
			S=2s	zatoz/hatoz	3;01-3;06
IBILI	Nor (Concordancia de S)	Presente	S=3p	dabiltza	4;01-4;06
		Pasado	S=3s	zebilen	4;07-5;00

Tabla 67. Edades de adquisición de los conjuntos perifrásticos

	Conjuntos perifrásticos	Edad de adquisición ⁴⁹
Construcciones modales (Inf.+Vmodal)	Infinitivo+ <i>behar</i>	2;06-3;00
	<i>Ezin</i> +infinitivo	2;06-3;00
	Infinitivo+ <i>beharra</i>	3;01-3;06
	Infinitivo+ <i>nahi</i>	3;01-3;06
Participio + Verbo modal	Participio + <i>egon, paratu/jarri, eduki</i>	2;06-3;00
	Participio+ <i>izan</i>	4;01-4;06
Verbo nominalizado + Verbo modal	Verbo nominalizado (- <i>t(z)en</i>)+ <i>ari</i> ; (- <i>t(z)eko(a)</i>)+ <i>izan</i>	2;06-3;00
	Verbo nominalizado (- <i>t(z)era</i>)+ <i>joan</i>	3;01-3;06
	Verbo nominalizado (- <i>t(z)en</i>)+ <i>paratu/jarri</i> y <i>egon</i>	3;07-4;00
	Verbo nominalizado (- <i>t(z)en</i>)+ <i>joan</i> e <i>ibili</i>	4;07-5;00

6.3.4 Declinación

En este primer estudio se analizaron los casos ergativo y dativo, que mantienen concordancia gramatical con el verbo, y los casos sin concordancia gramatical con el verbo, con un total, en este segundo tipo, de 12 casos distintos. Además se registraron las producciones del caso partitivo.

6.3.4.1 Casos gramaticales

6.3.4.1.1 Ergativo

La marca del caso ergativo ya aparece para los 2;06-3;00 en numerosas producciones (tabla 68). A esa edad la mayor proporción se encuentra en los pronombres personales (250) (251) (252) (253), alcanzando un porcentaje del 64%, lo que coincide con los datos obtenidos en otros estudios (Elosegi, 1998), y en menor medida en nombres, ya sean comunes (254) (255) o propios (256) (257), y pronombres demostrativos (258) (259).

- (250) CHI: *ama # (e)karri honera [: hona] # kuk [: guk] (eg)in bartu [: behar dugu] marrazkia . (M. 2;06)*
 mamá-voc, traer-imp aquí-adl, nosotros-erg egin tener-imperf AtrS1pOD3s dibujo-el
 “mamá, tráelo aquí, nosotros tenemos que hacer el dibujo”
- (251) CHI: *ama # nik (eg)in be(h)ar du(t) ? (M. 2;06)*
 ¿mamá-voc, yo-erg egin tener-imperf AtrS1sOD3s?
 “mamá, ¿yo lo tengo que hacer?”

⁴⁹ Edad de la primera aparición.

- (252) CHI: **zuk** bota . (A. 2;06)
tú-erg tirar-imp
“tíralo tú”
- (253) CHI: **zuk** (eg)in e(re) o(r)ain horia . (A. 2;07)
tú-erg hacer-imp también ahora amarillo-el
“haz tú también ahora el amarillo”
- (254) CHI: **amak** . (M. 2;07)
mamá-erg
“mamá”
- (255) CHI: **txori(e)k** <hantia [: haundia] miña [: mina]> [*] esaten dute
pita+pita (eg)iten dute . (M. 2;06)
pajaros-los-erg grande daño-el decir-imperf AtrS3pOD3s
pita-pita hacer-imperf AtrS3pOD3s
“los pájaros mucho daño dicen pita-pita hacen”
- (256) CHI: **Itsasok** itteko [: egiteko] ! (M. 2;06)
¡Itsaso-erg hacer-fin!
“¡para que haga Itsaso!”
- (257) CHI: **Kalmelek** [: Karmelek] . (A. 2;07)
Karmele-erg
“Karmele”
- (258) CHI: **horrek** ez du (eg)iten ? (M. 2;06)
ése-erg no AtrS3sOD3s hacer-imperf
“ése no lo hace”
- (259) CHI: **a # honek** [/] honek (er)e bai bi belar(r)i Odauzka . (A. 2;09)
ah, éste-erg también dos orejas
“ah, éste también dos orejas”

Otros contextos léxicos en los que encontramos la marca de ergativo, aunque con mucha menor frecuencia y, en general con aparición más tardía, son los adjetivos (260), cuantificadores (261) (262) (263) (264), sintagmas nominales complejos (265) (266) y oraciones de relativo (267) (268).

- (260) CHI: **itten** [: egiten] do [: du] **urdinak** [= margoa] # e # <etx> (?).
(It. 4;05)
hacer-imperf AtrS3sOD3s azul-la-erg, eh
“lo hace la azul, eh”
- (261) CHI: **farrez** e(g)iten du **zonbitte** [: zenbaitek] [= farrez] . (It. 4;00)
reir-imperf AtrS3sOD3s alguno-erg
“alguno se rie”
- (262) CHI: <nere attek intzun> [: nire aitak egin zuen] # (e)ta **denok**
yo-gen padre-el-erg hacer-perf AtrS3sOD3s, y todos-erg
burkatu [: bulkatu] (eg)in zu(t)en ateratzeko [=M.R.-i].
(Ai. 4;11)
empujar hacer-perf AtrS3pOD3s sacar-fin
“lo hizo mi padre y todos empujamos para sacarlo”
- (263) CHI: **e(g)in Mikel eta piek** [: biek] . (M. 2;07)

- hacer Mikel y dos-los-erg
“Mikel y yo (vamos a) hacer”
- (264) CHI: <biak die [: dira]> [//] **biek** ditute [: dituzte] <hors>[//] e #
belar(r)i(ak) +... (A. 2;11)
dos-los son [//] dos-los-erg tienen, eh, orejas-las +...
“los dos son ..., los dos tienen, eh, orejas +...”
- (265) CHI: b(eg)ira [/] b(eg)ira # **mutiko batek** bai (eg)in dazkit [: dizkit]
e # b(eg)ira . (A. 3;07)
mirar-imp, chico un-erg sí hacer-perf AtrS3sOI1sOD3p, eh,
mirar-imp
“mira, sí, un chico me los ha hecho, mira”
- (266) CHI: hori e # **Niño_Jesusen amak** [//] # e # aitak izena do
[: du]Kesus [: Jesus] . (A. 3;08)
ése eh, Niño Jesús-gen madre-la-erg [//], eh, padre-el-erg
nombre-el tiene Jesús
“ése, eh, la madre del Niño Jesús, eh, el padre se llama Jesús
- (267) CHI: (e)ta<jo>[//]<gelditzen zenak [*] jo **ziotela**>[*],, bale?
(A. 3;01)
y quedar-imperf AintrS3s-comp-clit-erg pegar-perf
AtrS3pOI3sOD3s, ¿vale?
“y al que se quedaba le pegaban, ¿vale?”
- (268) CHI: **nahi du(e)nak** hau da berdea # e ,, bale ? (J. 3;09)
querer-imperf AtrS3sOD3s-comp-clit-erg ésta es verde-la, ¿eh,
vale?
“el que quiera, esta es la verde, ¿eh, vale?”

Tabla 68. Marca de ergativo según contexto léxico

Edad	Pronombres							
	personales	%	demonstrativos	%	interrogativos	%	inor-k beste(a/e)-k	%
2;06-3;00	193	63,91	34	11,26	5	1,66	4	1,32
3;01-3;06	122	67,78	21	11,67	8	4,44	0	0,00
3;07-4;00	172	73,19	14	5,96	2	0,85	0	0,00
4;01-4;06	105	77,78	7	5,19	3	2,22	1	0,74
4;07-5;00	255	71,43	23	6,44	16	4,48	4	1,12

Tabla 68. Marca de ergativo según contexto léxico (cont...)

Edad	Nombres		Otros							
	nombres	%	adjetivos	%	cuantificadores	%	S. nominal complejo	%	oraciones de relativo	%
2;06-3;00	64	21,19	0	0,00	2	0,66	0	0,00	0	0,00
3;01-3;06	27	15,00	0	0,00	1	0,56	0	0,00	1	0,56
3;07-4;00	35	14,89	1	0,43	4	1,70	5	2,13	2	0,85
4;01-4;06	8	5,93	4	2,96	1	0,74	6	4,44	0	0,00
4;07-5;00	42	11,76	1	0,28	3	0,84	12	3,36	1	0,28

Los errores en la marca de ergativo (tabla 69) suponen entre el 20% de los contextos obligatorios a los 2;06-3;00, y el 10,65% a los 3;07-4;00, aunque el promedio en todo el corpus supone un 16,28% de los contextos obligatorios.

En todos los tramos de edad se registran errores en la realización de esta marca, lo que indica que desde el punto de vista del desarrollo morfológico plantea ciertas dificultades a los niños en todos los tramos de edad. Si se considera como criterio de productividad el 90% de producciones correctas en contextos obligatorios, solamente se puede considerar alcanzada la adquisición productiva a los 3;07-4;00.

Tabla 69. Errores en la marca de ergativo (%)

Edad	% errores
2;06-3;00	20,32
3;01-3;06	15,49
3;07-4;00	10,65
4;01-4;06	15,63
4;07-5;00	19,41

Una posible explicación para una adquisición tan tardía, habida cuenta de que ya desde antes de los 2;06 se encuentran realizaciones correctas del caso en proporciones importantes, es la de la relación con las dificultades de orden fonológico propias del contexto fonológico de la realización del fonema oclusivo sordo /k/, bien en posición final de palabra (/nik/), bien formando un par con el fonema inicial de la siguiente palabra. El par resultante sería consonante+vocal /CV/ o consonante+consonante /CC/, siendo este último caso de mayor dificultad para los niños. Esto podría explicar la dificultad en la adquisición de esta característica morfológica. Sin embargo, dos argumentos hacen que se deba precisar esta explicación.

El primero de ellos se basa en los resultados del estudio que, con el mismo material valorado aquí, se llevó a cabo sobre el desarrollo fonológico (Soto y Zuñiga, 2001). Según este estudio, el fonema oclusivo sordo /k/ en posición final de sílaba se adquiere entre los 3;01 y 3;06, con un criterio de productividad del 90% de realizaciones correctas.

El segundo argumento proviene del propio análisis de los errores cometidos en la marcación en función del contexto fonológico de la marca. Como se ve en la tabla 70, aproximadamente la mitad de los errores en la realización de la marca de ergativo se produce cuando a la oclusiva sigue un fonema consonántico al inicio de la siguiente palabra, en tanto que la otra mitad corresponden a contextos que o bien no implican dicho componente fonológico en su producción (*honek* → *hau*), o bien el par resultante es de tipo /CV/, o bien la marca -/k/ va en posición final sin contexto posterior (que se adquiere a los 3;01-3;06, como ya se ha señalado anteriormente). Estos resultados indican que, aun cuando hay una mayor proporción de errores cuando el par resultante es /CC/, la frecuencia tan alta de errores en la marcación así como la prolongación en el tiempo de dichos errores no se debe exclusiva ni preponderantemente al contexto fonológico en el que dicha marca se realice.

Tabla 70. Errores en la marca de ergativo según el contexto fonológico

Edad	Total errores	Errores sin componente fonológico		Errores con componente fonológico					
	N	N	%	errores CV	%	errores CC	%	-/k/	%
2;06-3;00	77	8	10,39	25	32,47	38	49,35	6	7,79
3;01-3;06	33	7	21,21	6	18,18	17	51,52	3	9,09
3;07-4;00	28	4	14,29	7	25,00	16	57,14	1	3,57
4;01-4;06	25	2	8,00	9	36,00	14	56,00	0	0,00
4;07-5;00	86	3	3,49	32	37,21	49	56,98	2	2,33

Si aplicamos el criterio de uso correcto en al menos el 90% de contextos obligatorios según los tipos de contextos léxicos en los que aparece la marca de ergativo, las edades de adquisición varían según se trate de pronombres personales, demostrativos, interrogativos o nombres (tabla 71). Así, podemos observar que la adquisición del ergativo en los nombres se sitúa en los 3;01-3;06, en tanto que en los pronombres personales se sitúa en los 3;07-4;00 como mínimo. En el caso de los demostrativos, parece que el hecho de que el caso ergativo implique en las variantes de singular una modificación morfológica más amplia que el sufijar la marca *-k*, favorece una adquisición más temprana, a los 2;06-3;00, aproximadamente con un 12,8% de errores respecto al 100% de contextos obligatorios. Lo que parece desprenderse de esto es que los niños cometen menos errores cuando el caso va marcado mediante un cambio en la palabra y no por añadidura de la marca (si el caso absolutivo del pronombre demostrativo singular de 1ª persona es *hau*, la mera sufijación de la marca generaría *hau-k*, forma agramatical, ya que el caso ergativo es *honek*). En relación a los pronombres interrogativos, hay pocos casos en el corpus pero, aun así, los datos disponibles muestran una adquisición temprana de la marca, entre los 2;06 y los 3;00.

Tabla 71. Porcentajes de error en la marca de ergativo según el contexto léxico

Edad	pronombres personales	nombres	demostrativos	interrogativos
2;06-3;00	22,80	16,88	12,82	0,00
3;01-3;06	15,86	10,00	12,50	11,11
3;07-4;00	10,42	10,26	12,50	33,33
4;01-4;06	16,67	11,11	12,50	0,00
4;07-5;00	20,81	25,00	0,00	0,00

En resumen, a pesar de que ya para los 2;06-3;00 se registra una alta proporción de producciones correctas de la marca de ergativo, el proceso de adquisición hasta al menos los 5 años no queda cerrado, a la vista de la cantidad de errores observados en todos los tramos de edad, salvo entre los 3;07 y los 4;00, periodo en el que con un criterio del 90% de producciones correctas en contextos obligatorios se podría considerar adquirida. Este proceso no se puede dar por cerrado a la vista de los errores que se observan en las producciones de los tramos de edad siguientes. No cabe una razón de orden fonológico que explique este hecho.

La marcación de ergativo en los pronombres personales presenta algunas peculiaridades respecto a otros contextos léxicos. Por una parte, porque en ellos encontramos la mayoría de los ejemplos de uso de ergativo en todas las edades. Pero, por otra parte, también porque es en los pronombres personales donde los errores en la marca se producen con mayor frecuencia (tabla 72). De hecho, suponen en promedio el 75% de los errores cometidos en la realización de la marca en el conjunto del corpus analizado, un peso algo mayor que el que tienen los pronombres personales en sí en el conjunto de los contextos léxicos de la marca, que se sitúa en el 71%. Si comparamos los errores cometidos en los pronombres con los errores cometidos en el resto de contextos léxicos (tabla 73), queda claro que la variable fonológica no interviene de forma significativa en ninguna de las edades. Más bien, al contrario. La persistencia en los errores en el resto de contextos ocurre en prácticamente todos los tramos de edad, también cuando a la marca (fonema /k/) le sigue una vocal en la siguiente palabra (fonológicamente más sencilla). Además, si el problema fuera de orden fonológico, debería, al menos, mantenerse en otros

contextos léxicos una proporción semejante de errores en un contexto fonológico de /CC/ a la que se observa en los pronombres (un promedio del 66,5%). Pero no ocurre así, ya que en otros contextos léxicos el promedio de errores cuando la marca se realiza formando par consonántico /CC/ es de sólo un 30,4%.

Tabla 72. Errores en la marca de ergativo según contexto fonológico. Pronombres personales.

Edad	Datos globales				Errores con contexto fonológico					
	100% contextos	errores pron. personal	% error sobre contextos	% sobre total de errores	errores CV	% sobre errores pr. pers.	errores CC	% sobre errores pr. pers.	-/k/	% sobre errores pr. pers.
2;06-3;00	379	57	15,04	74,03	18	31,58	35	61,40	4	7,02
3;01-3;06	213	23	10,80	69,70	5	21,74	15	65,22	3	13,04
3;07-4;00	263	20	7,60	71,43	5	25,00	15	75,00	0	0,00
4;01-4;06	160	21	13,13	84,00	7	33,33	14	66,67	0	0,00
4;07-5;00	443	67	15,12	77,91	23	34,33	43	64,18	0	0,00

Tabla 73. Errores en la marca de ergativo según contexto fonológico. Otros contextos léxicos.

Edad					Errores con contexto fonológico ⁵⁰					
	100% contextos	errores otros contextos	% error sobre contextos	% sobre total de errores	errores CV	% sobre errores otros cont.	errores CC	% sobre errores otros cont.	-/k/	% sobre errores otros cont.
2;06-3;00	379	20	5,28	25,97	7	58,33	3	25,00	2	16,67
3;01-3;06	213	10	4,69	30,30	1	33,33	2	66,67	0	0,00
3;07-4;00	263	8	3,04	28,57	2	50,00	1	25,00	1	25,00
4;01-4;06	160	4	2,50	16,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00
4;07-5;00	443	19	4,29	22,09	9	52,94	6	35,29	2	11,76

Los errores en sentido contrario, esto es, por marcación cuando se trata de caso absoluto, son muy escasos en todo el corpus y no suponen más allá del 4% de los errores cometidos. Los más frecuentes se producen en el contexto de las oraciones de relativo, al asignar la marca al núcleo nominal (*izen ardatza*) por su función en la relativa (*izen sintagma erlatibatua*) en lugar de por su función en la principal (269) (270).

(269) *CHI: *beltza [= bola beltza] sartzen du(e)nak [*] azkena da.*
(It. 3;08)

negra-la meter-imperf AtrS3sOD3s-comp-clit-erg último-el es
“el que meta la negra es último”

(270) *CHI: *(i)kusi # honeri [: honi] kentzen <dazkionak [: dizkionak]> [*] janari(a)k .* (Ai. 4;05)

ver-imp, éste-dat quitar-imperf AtrS3sOI3sOD3p-comp-clit-erg comidas-las
“mira, el que le quita a éste las comidas”

En relación con la marca de ergativo plural hay que hacer algunas consideraciones. En primer lugar hay que destacar que se registran 33 producciones en los distintos tramos de edad. De esas 33 producciones el 21% se realizan en nombres; pero, curiosamente, la práctica totalidad de ellas se encuentra entre los 2;06

⁵⁰ Nótese que en otros contextos léxicos no todos los errores implican que haya que valorar una posible intervención del contexto fonológico. Éste es el caso de aquellas palabras en las que la marcación de ergativo supone modificaciones más amplias (p. ej. en *Mikel-ek*, aun cuando desaparezca *-/k/*, la posible dificultad fonológica daría como resultado *Mikel-e(k)*, que refleja perfectamente la marcación morfológica.

y los 3;00, y, en general, resultan difícilmente distinguibles del absolutivo plural, ya que en la pronunciación no hay diferencias entre ambos casos, como se ve en (271), (272) y, especialmente (273).

- (271) CHI: *txori(e)k* <hantia [: haundia] miña [: mina]> [*] *esaten dute pita+pita (eg)iten dute* . (M. 2;06)
pajaros-los-erg grande daño-el decir-imperf AtrS3pOD3s
pita-pita hacer-imperf AtrS3pOD3s
“los pájaros mucho daño dicen pita-pita hacen”
- (272) CHI: *ama # katu(e)k ez dute izut(z)en da [: eta]* . (M. 2;11)
mamá-voc, gatos-los-erg no AtrS3pOD3s asustar-imperf y
“mamá, (por)que los gatos no asustan”
- (273) CHI: *hau[*]re[:dira] ontxik [:untxiak] eta jaten dute ontxik [:untxiak]zanahoria,, baietz?* (A. 2;10)
éste son conejos-los y comer-imperf AtrS3pOD3s conejos-los-erg zanahoria-la
“éste son conejos y los conejos comen zanahoria”

Como se ve en (273), se emplea la misma forma para expresar absolutivo y ergativo plurales, algo común en el habla adulta y, por tanto, también en la infantil. Ello hace que la decisión sobre la corrección o no de la realización de la marca sólo pueda basarse en la información que proporciona el auxiliar verbal. Algo similar ocurre con el pronombre *bestea* (274).

- (274) CHI: *ikusi nola (eg)iten duten # hola mutikoa [*] (e)ta bestek # b(eg)i(ra)tu* . (A. 3;00)
ver-imp cómo hacer-imperf AtrS3pOD3s, así chico-el y otros-los-erg, mirar-imp
“mira cómo hacen, así el chico y los otros, mira”

Por otra parte, la utilización de demostrativos como sujeto en caso ergativo en plural plantea similares problemas ya que la realización es morfológica y fonológicamente idéntica.

La única posibilidad de valorar la aparición del caso ergativo plural es mediante el contraste entre la forma singular y plural de los cuantificadores determinados, indeterminados y generales, escasos en el corpus, y cuya primera aparición la encontramos a los 2;07 (275) en uno de los sujetos del primer tramo de edad, y a los 2;11 en el otro (276).

- (275) CHI: *e(g)in Mikel eta piek [: biek]* . (M. 2;07)
hacer Mikel y dos-los-erg
“Mikel y yo (vamos a) hacer”
- (276) CHI: <*biak die [: dira]*> [//] *biek ditute [: dituzte]* <hors>[//] *e # belar(r)i(ak) +...* (A. 2;11)
dos-los-erg tienen orejas-las
“los dos tienen orejas”

En conclusión, a partir de los datos disponibles, la hipótesis más plausible es que la marca de ergativo plural emerja a los 2;06-3;00 años y que en este periodo de edad ya se pueda considerar adquirida en el nombre, aunque el hecho de que la marca de singular presente las dificultades anteriormente señaladas lleva a plantear la

posibilidad de que esta edad deba retrasarse. No se han encontrado producciones de la marca en indefinido.

Una última consideración cabe hacer en torno a la marca de ergativo realizada en los cuantificadores. Los ejemplos más tempranos aparecen a los 2;07, pero en todos los ejemplos encontrados hasta los 4;06 la única forma que se registra es *biek* (277), lo que hace pensar en un carácter formulaico en dicha producción. Hay que esperar hasta los 4;06 para encontrar otros cuantificadores determinados diferentes (278). Por otra parte, sólo se registra un cuantificador indeterminado, a los 4;00 (279), y el primer cuantificador general a los 4;11 (280).

- (277) CHI: *e(g)in Mikel eta **piek** [: biek]* . (M. 2;07)
hacer Mikel y dos-los-erg
“Mikel y yo (vamos a) hacer”
- (278) CHI: *<nerea(k) [:nireak] di(ra)> [///] **bakoitzak** bere gauza.*
(Ai. 4;06)
yo-gen-las son [///] cada-uno-erg él-gen cosa-la
“son más, cada uno lo suyo”
- (279) CHI: *farrez e(g)iten du **zonbitte** [: zenbaitek] [= farrez]* . (It. 4;00)
reir-imperf AtrS3sOD3s alguno-erg
“alguno se rie”
- (280) CHI: *<nere attek intzun> [: nire aitak egin zuen] # (e)ta **denok***
yo-gen padre-el-erg hacer-perf AtrS3sOD3s, y todos-erg
burkatu [: bulkatu] (eg)in zu(t)en ateratzeko [=M.R.-i].
(Ai. 4;11)
empujar hacer-perf AtrS3pOD3s sacar-fin
“lo hizo mi padre y todos empujamos para sacarlo”

A modo de resumen, en la tabla 74 se sintetizan las edades de primera aparición y de adquisición propuestas.

Tabla 74. Adquisición del ergativo según el contexto léxico

	Primera aparición	Adquisición
Singular		
Pronombres personales	≤2;06	≥3;07-4;00
Nombres	≤2;06	3;01-3;06
Demostrativos	≤2;06	2;06-3;00
Interrogativos	≤2;06	2;06-3;00
Cuantificadores	2;06-3;00	4;01-4;06
Oraciones de relativo	3;01	≥5;00
Otros pronombres (<i>inork</i>)	2;10	2;06-3;00
Plural		
Nombres ⁵¹	2;06-3;00	? ⁵²
Demostrativos	≤2;06	2;06-3;00 ⁵³
Indefinido	?	?

⁵¹ El hecho de que haya una primera aparición a la edad indicada no existen datos acerca de su continuidad.

⁵² Puesto que no se pueden distinguir absoluto y ergativo plural en el habla, se mantienen como casos dudosos los aparecidos entre los 2;06-3;00, aún más cuando en los tramos posteriores sólo aparecen dos ejemplos más.

⁵³ Hay que recordar la imposibilidad de distinguir las formas de plural del caso absoluto y ergativo en los demostrativos. Los 4 casos que aparecen en el primer tramo mantienen concordancia con el verbo y corresponden a los dos niños del tramo.

6.3.4.1.2 Dativo

Las marcas de dativo son menos frecuentes que las de ergativo, con un total de 221 producciones en el corpus. Los contextos léxicos de aparición más temprana son los pronombres personales, los nombres comunes y propios y, algo más tarde, los demostrativos (tabla 75). En todos estos casos encontramos producciones para los 2;08, y los contextos más frecuentes son los pronombres personales (siempre con las formas de 1ª y 2ª del singular, *niri-zuri*), tanto a los 2;06-3;00 (el 28% de los dativos) como en el corpus global (el 30% de los dativos).

Tabla 75. Marca de dativo según contexto léxico

Edad	N	% sobre enunciados	E/O plural	E/O singular	pronombres personales	% sobre dativos	nombres comunes	% sobre dativos	nombres propios	% sobre dativos	E/O nombres propios
2;06-3;00	28	0,84	1	0	8	28,57	7	25,00	7	25,00	0
3;01-3;06	47	1,70	0	3	16	34,04	8	17,02	4	8,51	0
3;07-4;00	36	1,32	2	0	6	16,67	13	36,11	3	8,33	0
4;01-4;06	39	1,85	0	2	14	36,84	5	13,16	3	7,89	1
4;07-5;00	72	1,77	0	0	26	36,11	17	23,61	8	11,11	0

Tabla 75. Marca de dativo según contexto léxico (cont...)

Edad	demostrativos	% sobre dativos	E/O demostrativos	interrogativos	% sobre dativos	cuantificadores determinados	% sobre dativos	cuantificadores indeterminados	% sobre dativos
2;06-3;00	6	21,43	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00
3;01-3;06	9	19,15	2	3	6,38	1	2,13	0	0,00
3;07-4;00	11	30,56	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00
4;01-4;06	9	23,68	0	0	0,00	1	2,63	1	2,63
4;07-5;00	16	22,22	0	3	4,17	0	0,00	0	0,00

Tabla 75. Marca de dativo según contexto léxico (cont...)

Edad	<i>bestea</i>	% sobre dativos	<i>inori</i>	% sobre dativos	relativas	% sobre dativos	E/O relativas	SN complejo	% sobre dativos	adjetivos	% sobre dativos
2;06-3;00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0	0,00	0	0,00
3;01-3;06	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3	6,38	3	6,38
3;07-4;00	1	2,78	0	0,00	0	0,00	0	2	5,56	0	0,00
4;01-4;06	2	5,26	0	0,00	0	0,00	0	4	10,53	0	0,00
4;07-5;00	0	0,00	1	1,39	1	1,39	0	0	0,00	0	0,00

Las primeras marcas de dativo en pronombres personales se registran a los 2;07 en un niño y a los 2;10 en el otro niño del tramo. Hasta los 3;00 se trata de pronombres de 1ªs casi exclusivamente (281) (282), con un solo caso de 2ªs, en una producción que incluye un uso inadecuado (283).

(281) CHI: *hara # o(r)ain niri eman (e)ta jan b(eh)ar du(t).* (M. 2;07)
ahí+va-interj, ahora mi-dat dar-imp y comer tener-imperf
AtrS1sOD3s
“¡ahí va!, dámelo a mí y lo voy a comer”

(282) CHI: *neri [: niri] ?* (A. 2;10)
mi-dat
“a mí”

(283) *CHI: *(i)kusi zuri [*]* . (M. 2;10)
mirar-imp tú-dat
“míralo a tí”
%err: *zuri = zuk*

Dado que los contextos de uso obligatorios son de menor frecuencia que en el caso del ergativo, el criterio de productividad a aplicar es en este caso el del uso de la misma marca en al menos dos raíces léxicas distintas en uno de los niños de cada tramo y al menos una producción de la marca en el mismo tramo por parte de al menos otro niño. De esta forma, podemos establecer una edad de adquisición para los pronombres (281) (282) (283), los nombres comunes en singular (284) (285) (286) (287), los nombres propios (288) (289) (290) (291) y los demostrativos (292) (293) (294) en los 2;06-3;00.

- (284) CHI: *ama# gelditu attonai* [: *aitonari*] [*] (*eg*)in *b(eh)ar da* .
(M. 2;06)
mamá-voc, parar abuelo-el-dat hacer haber AintrS3s
“mamá, hay que pararle al abuelo”
- (285) CHI: *aterai* [: *ahateari*] [*] .(M. 2;09)
pato-el-dat
“al pato”
- (286) CHI: (*e*)ta gero bota *astoari* . (A. 2;06)
y después tirar-imp burro-el-dat
“y después tírale al burro”
- (287) CHI: *jar(r)i diozo* [: *diozu*] [*] *ator(r)a(r)i* ? (A. 2;09)
poner-perf AtrS2sOI3sOD3s camisa-la-dat
“se lo has puesto a la camisa”
- (288) CHI: *Itsasori hau* # <*hau Itsaso(re)nak*> [*] *tia* [: *dira*] . (M. 2;07)
Itsaso-dat éste, éste Itsaso-gen-las son
“éste a Itsaso, ésta son las de Itsaso”
- (289) CHI: *pota* [: *bota*] *kehio* [: *gehiago*] *Mikele(r)i ba* . (M. 2;04)
tirar-imp más Mikel-dat pues
“tírale más a Mikel”
- (290) CHI: *pues ze(r)ari* # *Karmeleri* . (A. 3;06)
pues éste-dat Karmele-dat
“pues a éste, a Karmele”
- (291) CHI: (*eg*)in (*d*)ot [: *dut*] # *eman Naiarari* . (J. 3;07)
hacer-perf AtrS1sOD3s, dar-imp Naiara-dat
“lo he hecho, dale a Naiara
- (292) CHI: *honeri* [: *honi*] . (M. 2;08)
éste-dat
“a éste”
- (293) CHI: <*horieri* [: *horiei*] *hilko di(o)t*> [*] . (M. 2;09)
ésos-dat matar-fut AtrS1sOI3sOD3s
“le mataré a esos”
- (294) CHI: *ematen dio honeri* [: *honi*] . (A. 2;11)
dar-imperf AtrS3sOI3sOD3s éste-dat
“le da a éste”

En el caso de la marca en sintagmas nominales complejos⁵⁴ la primera producción aparece a los 3;01, aunque de forma productiva se encuentra a los 3;05 (295) (296) (297).

- (295) CHI: *bere amari* .(M. 3;01)
él-gen madre-la-dat
“a su madre”
- (296) CHI: *hoi [*] (e)re bai falta zaiote [:zaie]#hoi biri#(e)ta hone(r)i [:honi]*
ése también faltar-imperf AintrS3sOI3p, esos dos-dat, y este-dat
(e)re bai , , baie(t)z ? (A. 3;05)
también, ¿a que sí?
“ése les faltan, a esos dos, y a éste también ¿a que sí?”
- (297) CHI: *bai miño [: baina] horre(r)i [: horri] etzaio [:ez zaio] jartzen# bakarrrik kotxe txuri(a)ri* . (A. 3;05)
sí, pero ése-dat no AintrS3sOI3s poner-imperf sólo coche blanco-el-dat
“sí, pero a ése no se le pone, sólo al coche blanco”

La marcación de dativo en los interrogativos se considera productiva a los 3;01-3;06 (298) (299) (300). En el caso de la marcación en adjetivos, ya es productiva en uno de los sujetos del tramo 2, a los 3;01-3;06, si bien no se recogen más producciones que las de ese niño en todo el corpus (301).

- (298) CHI: *zeñeri [: zeini] ?* (M. 3;01)
¿cuál-dat?
“¿a cuál?”
- (299) CHI: *zeñeri [: zeini] (eg)iteko ?* (M 3;01)
¿cuál-dat hacer-fin?
“¿para hacérselo a quién?”
- (300) CHI: *pues ze(r)ari # Karmeleri* . (A. 3;06)
pues éste-dat Karmele-dat
“pues a ésta, a Karmele”
- (301) CHI: *(e)ta hemen do [: du] aboa [: ahoa] # (e)ta orai(n) (eg)iten dio*
y aquí tiene boca-la, y ahora hacer-imperf AtrS1sOI3sOD3s
haundi(a)ri # gaiztoari # kokoka hasi. (3;01)
grande-el-dat, malo-el-dat, a cabezazos empezar
“y aquí tiene la boca, y ahora le empieza al malo al grande a cabezazos”

El complemento del nombre *bestea* (el otro) aparece por primera vez a los 3;08 y de forma productiva a los 4;06, cuando es productiva en una de las niñas del tramo y otra de ellas la produce a esa de edad (302) (303) (304).

- (302) CHI: *beste(a)ri (e)re kolonia pixkat [: puska bat]* . (It. 3;08)
otro-el-dat también kolonia poco un
“un poco de kolonia también al otro”

⁵⁴ Esta y otras categorías son utilizadas por Zubiri en su estudio sobre la adquisición del caso en euskera (Zubiri, 1997)

(303) CHI: *ez (e)mateko beste(a)ri* . (It. 4;06)

no dar-compl otro-el-dat
“que no le des al otro”

(304) CHI: *(e)ta hau bestean # besteari* . (Ai. 4;06)

y éste otro-el-ines, otro-el-dat
“y éste en el otro, al otro”

Los ejemplares encontrados de la marca en el resto de contextos léxicos son demasiado escasos como para sacar conclusiones en relación a las edades de adquisición.

Los errores encontrados, escasos, se producen sobre todo en demostrativos (305) (306), aunque en (305) hay dudas sobre el tipo de error al tratarse de una vibrante múltiple, que a esa edad plantea dificultades en la producción.

(305) *CHI: *<hori koska (eg)iozu>[/] hori [*] koska (eg)iozu* . (M. 3;04)

ése mordisco hazle
“muérdele ése”

(306) *CHI: *hoi [*](e)re bai falta zaiote [: zaie]#hoi biri # (e)ta hone(r)i [:honi] (e)re bai , , baie(t)z ?* (A. 3;05)

ése también faltar-imperf AintrS3sOI3p, esos dos-dat, y
éste-dat también, ¿a que sí?
“ése les faltan, a esos dos, y a éste también ¿a que sí?”

Otro error interesante se encuentra en la marca del núcleo nominal en la oración de relativo. Sólo se encuentra una producción correcta de este tipo, a los 5;00 (307), lo que da idea de la dificultad que plantea este tipo de contextos en la marcación del caso, tal y como se reflejaba también con el ergativo.

(307) CHI: *bide [: begira] nik (eg)in dotenari [: dudanari]* . (Ai. 5;00)

mirar-imp yo-erg hacer-perf AtrS1sOD3scomp-el-dat
“mira a lo que he hecho”

Por último hay que mencionar el hecho de que sólo se ha encontrado una producción con la marca de dativo plural, a los 4;06, en un sintagma nominal complejo realizado de forma incorrecta en la conformación sintáctica (308).

(308) CHI: *a # biño [: baina] zakurrak zi(r)ene [: zirena] [*] # <zakur hiruei> [*] [= 3.lerrokoak] # margotu behar zi(r)en* . (It. 4;06)

ah, pero perros-los eran-comp-clit, perros tres-dat, pintar
haber-imperf AintrS3p
“ah, pero había que pintar a los perros tres, el que eran perros”

La producción de la marca en plural no resulta fácil. Además de la escasez de ejemplos correctos, encontramos errores entre los 2;06 y los 4;00, como se ve en (309) y (310).

(309) *CHI: *aterai [: ahateari] [*]* . (M. 2;09)

pato-el-dat
“al pato”

%err: *ahateari* (al pato) = *ahateei* (a los patos) \$MOR ;

- (310) *CHI: (e)san bideoari [*] (e)ta ! (J. 4;00)
¡decir-imp video-el-dat y!
“¡díselo al video!”
%err: bideoari (al video) = bideokoei (a los del video)
\$MOR;

En la tabla 76 se indican las edades de la primera aparición y de adquisición de la marca de dativo en función de los contextos léxicos en los que se ha realizado.

Tabla 76. Adquisición del dativo según el contexto léxico

	Primera aparición	Adquisición
Singular		
Pronombres personales	2;07	2;06-3;00
Nombres comunes	≤2;06	2;06-3;00
Nombres propios	2;07	2;06-3;00
Demostrativos	2;08	2;06-3;00
Interrogativos	3;01	3;01-3;06
Adjetivos	3;01	3;01-3;06 (?) ⁵⁵
Cuantificadores	3;05	?
Oraciones de relativo	5;00	?
Otros pronombres (inori)	4;07	?
Bestea(ri)	3;08	4;01-4;06
SN complejos	3;01	3;01-3;06
Plural		
Nombres	?	?
Cuantificadores	4;06	?
Demostrativos	2;09	?
Indefinido	?	?

6.3.4.1.3 Partitivo

La realización de la marca de partitivo *-(r)ik* aparece ya a los 2;06 en uno de los niños del tramo 1, y en el siguiente mes, como se ve en (311) y (312), aunque ese mismo niño omite la marca en una producción en ese mismo tramo de edad (313), lo que hace que no se pueda considerar productiva hasta el tramo de edad siguiente.

- (311) CHI: (e)ta ge(r)o **ga(l)tzarik** naraja+naranja [: laranja+laranja].
(A. 2;06).
y luego pantalón-partit naranja
“y luego pantalón naranja”
- (312) CHI: ze(rg)atik ari za(ra) zu mañik [/] **mañik** 0egiten ? (A. 2;07)
¿por qué estar-punt AintrS2s tú lloriqueo)
“¿por qué estás lloriqueo?”
- (313) *CHI: miño [: baina] eztao [: ez dago] sue [: sua] [*]!
pero no hay fuego-el
“pero no hay el fuego”
%err: sue (el fuego) = surik (fuego) \$MOR ;

⁵⁵ Productivo en uno de los dos niños del tramo.

Entre los 3;01 y los 3;06 encontramos de nuevo producciones con la realización de la marca pero también sin ella en contextos que la exigen, como en (314).

- (314) *CHI: *nik eztakit [: ez dakit] lore [*] (eg)iten* . (M. 3;01)
yo-erg no sé flor hacer
“yo no sé hacer flor”
%err: *lore* (flor) = *lorea/rik* (la flor/flores) \$MOR ;

No se puede determinar una edad de adquisición clara hasta los 3;07-4;00 (315) (316) y sólo se registra una producción errónea (317).

- (315) CHI: *gehi(ag)o(r)i(k) al da berotzeko ?* (It. 3;08)
¿más hay calentar-fin?
“¿hay (algo) más para calentar?”
- (316) CHI: *ez dute zenbaki(r)ik !* (It. 3;08)
¡no tienen número-partit!
“no tienen número!”
- (317) *CHI: *nik hori(e)tako [*] eztu(t) [: ez dut] nahi* . (It. 3;08)
yo-erg esos-loc no AtrS1sOD3s querer-imperf
“yo no quiero de esos”
%err: *horietako* = *horietakorik* \$MOR;

La tabla 77 muestra las edades de primera aparición y adquisición para el caso partitivo.

Tabla 77. Adquisición del partitivo

	Primera aparición	Adquisición
-(r)ik	2;06	2;06-3;00 ⁵⁶ /3;07-4;00

6.3.4.2 Casos sin concordancia gramatical

6.3.4.2.1 Inesivo (-n)

El caso inesivo se encuentra ya desde las primeras grabaciones realizadas y con una frecuencia muy alta, lo que indica que las primeras apariciones se producen antes de la edad suelo de este estudio, al menos para la mayoría de los contextos léxicos en los que se han registrado producciones. En el corpus global se mantiene prácticamente constante a lo largo de todas las edades la proporción de las producciones encontradas respecto al total de enunciados, apareciendo en el 11% de los enunciados transcritos (tabla 78).

Tabla 78. Inesivo. Datos globales

Edad	Inesivo	% sobre enunciados
2;06-3;00	436	13,15
3;01-3;06	313	11,29
3;07-4;00	291	10,69
4;01-4;06	227	11,04
4;07-5;00	408	10,05

⁵⁶ Productiva en uno de los sujetos del tramo de edad.

Por contextos léxicos (tabla 79), los adverbios de lugar derivados de demostrativos (*hemen, hor, han, hementxe, hortxe, hantxe*) suponen la mayor parte de los contextos de producción del caso, aunque desde el punto de vista morfológico una de las formas no se realiza mediante la marca *-n* (*hor*).

Tabla 79. Marca de inesivo según contexto léxico

Edad	N Inesivo	errores	Adverbios lugar (deriv. demostr.) ⁵⁷	% sobre inesivos	interrogativos	% sobre inesivos	nombres	% sobre inesivos	adverbios	% sobre inesivos
2;06-3;00	436	1	245	56,19	86	19,72	36	8,26	26	5,96
3;01-3;06	313	2	162	51,76	57	18,21	24	7,67	12	3,83
3;07-4;00	291	0	169	58,08	40	13,75	27	9,28	15	5,15
4;01-4;06	227	0	106	46,70	46	20,26	20	8,81	9	3,96
4;07-5;00	408	0	212	51,96	56	13,73	39	9,56	20	4,90

Tabla 79. Marca de inesivo según contexto léxico (cont...)

Edad	verbo nominalizado	% sobre inesivos	posposiciones	% sobre inesivos	demostrativos	% sobre inesivos	E/O demostr.pron
2;06-3;00	20	4,59	13	2,98	1	0,23	1
3;01-3;06	38	12,14	5	1,60	1	0,32	0
3;07-4;00	21	7,22	8	2,75	1	0,34	0
4;01-4;06	24	10,57	1	0,44	8	3,52	0
4;07-5;00	48	11,76	5	1,23	1	0,25	0

Tabla 79. Marca de inesivo según contexto léxico (cont...)

Edad	SN complejo	% sobre inesivos	inesivo plural	% sobre inesivos	E/O plural	indefinido (<i>mugagabea</i>)	% sobre inesivos	E/O indefinido	otros (cuantificador)	% sobre inesivos
2;06-3;00	6	1,38	1	0,23		1	0,23		2	0,46
3;01-3;06	4	1,28	1	0,32	1	3	0,96	1	7	2,24
3;07-4;00	2	0,69	2	0,69		2	0,69		4	1,37
4;01-4;06	1	0,44	3	1,32		3	1,32		7	3,08
4;07-5;00	10	2,45	3	0,74		3	0,74		11	2,70

Tomando esto en cuenta, el caso inesivo en los adverbios de lugar derivados de demostrativos supone el 72% de las producciones de inesivo del corpus (el 56% si se contabiliza la producción de *hor*). Ya a los 2;06 y 2;07 aparecen producciones de *hemen*, las más frecuentes, en los dos niños del tramo (318) (319).

(318) CHI: ***heme(n)*** ur [*] banu(e)n nik # baño [: baina] xx *hemen*
aquí agua tenía yo-erg, pero xx aquí
baso(a) ero(ri) (eg)in dela. (M. 2;07)
vaso-el caer hacer-perf AintrS3s-comp
“yo tenía aquí agua, pero que xx aquí se ha caído el vaso”

(319) CHI: ***hemen*** +... (A. 2;07)
aquí +...
“aquí” +...

Algo más tarde, a los 2;09, comienzan a aparecer las primeras producciones mediante el sufijo *-txe*⁵⁸ añadido al adverbio, como se observa en (320) y (321).

⁵⁷ Adverbios derivados de demostrativos .

⁵⁸ Sufijo de intensidad.

(320) CHI: **hementxe** *bendea* [: *berdea*] . (A. 2;09)

aquí-mismo verde-el
“aquí mismo el verde”

(321) CHI: *b(eg)i(ra)tu # hau hemen eta raketa hementxe (e)re bai.*
(A. 2;10)

mirar-imp, éste aquí y raketa-la aquí-mismo también
“mira, éste aquí y la raketa también aquí mismo”

Menos frecuentes resultan la forma *han*, cuya primera aparición ocurre a los 2;09, teniendo que esperar hasta los 3;01 para encontrarla de nuevo (322) (323) (324).

(322) CHI: *ordun* [: *orduan*] **ni han** (e)ta ama heme(n). (M. 3;01)

entonces yo allí y mamá aquí
“entonces yo allí y mamá aquí”

(323) CHI: **han** *uste det* [: *dut*]. (A. 2;09)

allí creer-imperf AtrS1sOD3s
“allí, creo”

(324) CHI: *miño* [: *baina*] **ha(n)** *bizitzen dena* . (A. 3;01)

pero allí vivir-imperf AintrS3s-comp-clit
“pero el que vivía allí”

La forma construida con el morfema de intensidad *-txe* aparece a los 3;07, pero es la única en el corpus (325).

(325) CHI: *hara # hantxen* [: *hantxe*] <*ikusiko zo* [: *duzu*] >[/] *ikusiko zo*
[: *duzu*] . (M. 3;07)

ahí+va-interj, allí-mismo ver-fut AtrS2sOD3s
“¡ahí va!, lo verás allí mismo”

El adverbio interrogativo *non* (dónde) es también producido muy temprano, y ya para los 2;06 encontramos ejemplos en los niños del tramo (326) (327).

(326) CHI: **nun** [/] *nu*[: *non*] (eg)itekoa da ? (M. 2;06)

¿dónde hacer-fin-clit es?
“¿dónde hay que hacerlo?”⁵⁹

(327) CHI: **nun** [: *non*] *da oiara* [: *oilarra*] ? (A. 2;06)

¿ dónde está gallo-el?
“¿dónde está el gallo?”

La estructura que predomina hasta aproximadamente los 4;00 es del tipo *non*+aux.^{3a}s de *izan/egon* y opcionalmente seguida de un nombre, del tipo de (328) o (329). A partir de ahí la construcción se diversifica (se incorporan más elementos a la frase, aparece el sujeto antes del interrogativo con más frecuencia, se integra en estructuras subordinadas interrogativas, etc.), como en (330) o (331).

(328) *CHI: **nun** [: *non*] *daure* [: *daude*] ? (A. 2;07)

¿dónde están?
“¿dónde están?”

⁵⁹ La traducción literal al castellano sería “¿es para hacerlo en dónde?”.

- (329) *CHI: *ama # **nun** [: non] da nini haundia?* (M. 2;07)
mamá-voc, ¿dónde está bebé grande-el?
“mamá, ¿dónde está el bebé grande?”
- (330) *CHI: *o(r)ai(n) honena [= kartaren parea] **nun** [: non] dau [: dago]?* (Ai. 4;06)
¿ahora ésta-gen-la dónde está?
“ahora dónde está la de ésta?”
- (331)*CHI: *txuria ez dakizu non dagoan [: dagoen]!* (J. 3;10)
¡blanca-la no sabes dónde está-comp!
“¡no sabes dónde está la blanca!”

La realización de la marca en el nombre también aparece muy temprano. La primera producción ya se registra a los 2;06 y a esta edad sin duda ya está adquirida (332) (333) (334).

- (332) CHI: *(eg)in ona [: duguna] # e # **afkolan** [: eskolan]* . (A. 2;06)
hacer-perf AtrS1pOD3s-comp-clit, eh escuela-la-ines
“el que hemos hecho en la escuela”
- (333) CHI: *(eg)iten da [*] ja(r)ri **begi(a)n*** . (A. 2;07)
hacer-imperf AintrS3s poner ojo-el-ines
“se pone en el ojo”
- (334) CHI: ***pason** [: basoan] jaten da* . (M. 2;08)
vaso-el-ines comer-imperf AintrS3s
“se come en el vaso”

En los adverbios la primera producción aparece ya a los 2;07 (335) y a partir de esa edad todos los niños producen en ejemplares diferentes la marca (336) (337) (338).

- (335) CHI: *jar(r)i di(r)a **lehengoan** # e # hozto [: hosto] bat* . (A. 2;07)
poner-perf AintrS3p anterior-la-ines, eh, hoja una
“se han puesto en la de antes, eh, una hoja”
- (336) CHI: *miño [: baina] potea pa(ra)tu lehen **kanpun** [: kanpoan]* . (M. 2;09)
pero bote-el poner-imp antes fuera
“pero pon antes el bote fuera”
- (337) CHI: *o(ra)in (eg)iten dot [: dut] **panpoan** [: kanpoan]* . (A. 2;08)
ahora hacer-imperf AtrS1sOD3s fuera
“ahora lo hago fuera”
- (338) CHI: ***atze(a)n*** . (A. 2;09)
detrás
“detrás”

Tanto en las posposiciones como en la nominalización verbal se registran realizaciones tempranas de la marca de inesivo. En el caso de la nominalización la primera producción se encuentra a los 2;07 (339), con un uso frecuente ya entre los 2;06 y los 3;00 (340) (341).

- (339) CHI: *<(eg)iteko **pa(ra)tu(t)zen** hola> [*]* . (M. 2;07)
hacer-fin poner así

“para ponerlo así”

- (340) CHI: *ez tikezu* [: *dakizu*] *hemen sortzian* [: *sartzen*] . (M. 2;08)
no sabes aquí meter
“no sabes meterlo aquí”

- (341) CHI: *ni* [*] *itten* [: *egiten*] *badakit tximu bat holakoa* . (A. 2;09)
yo hacer sé mono un así
“yo sé hacer un mono así (como éste)”

Algo similar ocurre con las posposiciones, cuya aparición más temprana se sitúa en los 2;09 en los dos niños de dicho tramo, y a partir de esa edad aparecen con frecuencia (342) (343) (344).

- (342) CHI: *ezkun* [: *eskuaren*] *azpi(a)n* ? (A. 2;09)
mano-la-gen debajo
“debajo de la mano”

- (343) CHI: *b(eg)ira* # *hau* # *b(eg)ira* # *txakure* [: *txakurra*] *katu(are)n onduan* [: *ondoan*] . (A. 2;09)
mirar-imp, esto, mirar-imp, perro-el gato-el-gen al lado
“mira, esto, mira, el perro a lado del gato”

- (344) CHI: *ama* # *(eg)in dut pa(ra)tu su(are)n ondo(a)n* . (M. 2;9)
mamá-voc, hacer-perf AtrS1sOD3s poner fuego-el-gen al lado
“mamá, lo he puesto al lado del fuego”

En el caso de los demostrativos (*honetan*, *horretan*, *hartan*) la primera realización aparece a los 3;00, y otra posterior a los 3;01 en otro de los niños (345) (346). Sólo a partir de los 4;01-4;06 aparece más profusamente, sobre todo mediante *honetan* (347).

- (345) CHI: *(e)ta hau(e)k jartzen die* [: *dira*] *goi hor(re)tan* . (A. 3;00)
y éstos poner-imperf AintrS1p alto ése-ines
“y éstos se colocan en ése alto”

- (346) CHI: *izkin hon(e)tan ipurdi(a)n* . (M. 3;01)
esquina esa-ines culo-el-ines
“en esta esquina en el culo”

- (347) CHI: *hon(e)t(an) [/]* # *<hon(e)tan e(z)> [/]* # *hon(e)tan ez dut ibili b(eh)ar* . (It. 4;04)
ésta-ines no AtrS1sOD3s andar tener-imperf
“en ésta no voy a andar”

Sólo aparece un ejemplo de inesivo en demostrativo plural en el corpus, a los 3;10, lo que en cualquier caso impide extraer muchas conclusiones. Únicamente parece apuntar la idea de una adquisición más tardía de las formas de plural que de singular (348).

- (348) CHI: *bihaz* [: *behatz*] *potolo hoitan* [: *hauetan*] . (It. 3;10)
dedo gordo estos-ines
“en estos dedos gordos”

La marca de inesivo realizada en construcciones de sintagma nominal del tipo nombre + complemento del nombre (adjetivo, demostrativo u otros) o complemento

adnominal (*izenlaguna*) + nombre se considera productiva ya a los 2;06-3;00, con una primera aparición a los 2;09 en los dos niños del tramo de edad correspondiente (349) (350) (351) (352) y un uso frecuente de la marca a partir de ese momento.

- (349) CHI: <katu>[//]<katue burun>[//]<katu(are)n buru(a)n>[*].
(A.2;09)
gato-el-gen cabeza-la-ines
“en la cabeza del gato”
- (350) CHI: otsoa # amona(re)n etxe(a)n . (A. 2;09)
lobo-el, abuela-la-gen casa-la-ines
“el lobo, en la casa de la abuela”
- (351) CHI: si(II)an [*] ttikin [: txikian] . (M. 2;09)
silla-la-ines pequeña-la-ines
“en la silla en la pequeña”
- (352) CHI: beste ttikiua(n) [: txikiagoan] . (M. 3;04)
otra pequeña-más-la-ines
“en la otra más pequeña”

En la categoría de “otro” se han computados contextos léxicos diferentes de uso de la marca de inesivo, como son el cuantificador *bat* (*batean*), que hace la función de artículo indeterminado o de cuantificador como tal, el complemento adnominal *beste* (*bestean*), que también puede ser considerado, entre otras posibilidades, como pronombre, junto a otras producciones que o bien se realizan conjugando ambas o utilizando alguna de ellas (*beste aldean*, *beste batean*).

En el caso de *bat*, ya a los 3;00 encontramos su primer uso, pero hasta los 3;01-3;06 no es productivo, ya que es en ese tramo en el que aparece en ejemplos diferentes y, además, producido por el resto de niños hasta esa edad. La marcación de inesivo en *bestea*, como pronombre, a los 2;11 ya aparece en el corpus, aunque, en general, es escasa y encontramos a partir de los 4;04 un uso más frecuente en construcciones en las que cumple una función de complemento adnominal.

La forma indefinida del caso inesivo aparece por primera vez a los 2;10, pero sólo a los 3;07-4;00 se considera productiva (353) (354) (355).

- (353) CHI: bai # ño [: baina] aupatan ezton [: ez da] jo(a)n behar.
(A. 2;10)
sí, pero brazos-ines no AintrS3s ir haber-imperf
“sí, pero no hay que ir en brazos”
- (354) CHI: urte bat amatxo(re)kin besotan . (M. 3;01)
año un mamá-la-soc brazos-ines
“un año con la mamá en brazos”
- (355) CHI: eztao [: ez dago] (e)ta txakurre [: txakurra] # gezur(re)tan
0arinaiz . (A. 3;07)
no está y perro-el, mentiras-ines
“que no está el perro, mintiendo (estoy)”

Algo similar encontramos con las formas de plural del caso. La primera aparición ocurre a los 2;09 y entre los 2;09 y los 3;10 encontramos en total sólo tres

producciones, que corresponden a niños distintos (356) (537) (358), lo que hace pensar que es en ese intervalo en el que se sitúa la edad de adquisición.

(356) CHI: *ñauteri(e)ta(n)* . (A. 2;09)

carnavales-los-ines

“en los carnavales”

(357) CHI: *zure beso(e)ta(n) nahi dut* . (M. 3;06)

tú-gen brazos-los-ines querer-imperf AtrS1sOD3s

“quiero en tus brazos”

(358) CHI: *banakin* [: *banekien*] *biño* [: *baina*] # *e* # *e* # *e* # *e* # *e* #

fiestatan (*i*)*kusi ni(o)n* # *guen* [: *gure*] *Olentzero(a)ri* .

(It. 3;10)

ya sabía pero, eh, fiestas-las-ines ver-perf AtrS1sOI3sOD3s,
nosotros-gen Olentzero-dat

“ya lo sabía pero le ví a nuestro Olentzero en las fiestas”

Los errores son escasos en todas las edades y no resulta significativo su análisis.

En resumen, la marcación del caso inesivo se lleva a cabo productivamente en edades anteriores a las analizadas en este estudio, al menos en lo que a la forma singular se refiere, en nombres, adverbios derivados de demostrativos y pronombres interrogativos. A los 2;06-3;00 aparece dicha marcación en las posposiciones y sintagmas nominales complejos. Hay que esperar al menos hasta los 3 años y medio (3;07-4;00) para poder considerar completada la adquisición del caso inesivo en sus diferentes variantes (tabla 80). En el proceso de adquisición, la producción del inesivo en singular precede a la de plural e indefinido.

Tabla 80. Adquisición del inesivo según el contexto léxico

	Primera aparición	Adquisición
Singular		
Nombres	≤2;06	≤2;06-3;00
Adverbios de lugar derivados de demostrativos		
<i>hemen</i>	≤2;06	≤2;06-3;00
<i>(hor)</i>	≤2;06	≤2;06-3;00
<i>han</i>	2;09	3;01-3;06
<i>hementxe</i>	2;09	2;06-3;00
<i>hantxe</i>	3;07	?
Interrogativos	≤2;06	≤2;06-3;00
Adverbios	2;07	≤2;06-3;00
Verbo nominalizado	2;07	2;06-3;00
Posposiciones	2;09	2;06-3;00
Demostrativos	3;00	3;01-3;06
Sintagma nominal complejo	2;09	2;06-3;00
Otros (<i>bat</i> , <i>beste</i>)	2;11/3;00	3;01-3;06
Plural		
Nombres	2;09	3;07-4;00 ⁶⁰
Demostrativos	3;10	?
Indefinido	2;10	3;07-4;00

⁶⁰ Finalmente se decide fijar en esta edad la adquisición, al comprobarse que todos los sujetos de este tramo de edad realizan una producción en plural, si bien no se cuenta en ninguno de los casos con producciones diferentes en el mismo niño.

6.3.4.2.2 Genitivo de lugar (-ko/-go)

La aparición de la marca de caso genitivo de lugar (-ko) se registra en primer lugar y de manera más profusa (tabla 81) sufijada a los adverbios de lugar derivados de los demostrativos (*hemen-go-a*).

Tabla 81. Marca de genitivo de lugar según contexto léxico

Edad	N Genitivo lugar	errores	demostrativos de lugar ⁶¹	% sobre genitivo lugar	verbo nominalizado (final)	% sobre genitivo lugar	interrogativos	% sobre genitivo lugar
2;06-3;00	118	1	64	53,78	32	26,89	8	6,72
3;01-3;06	71	0	26	36,62	26	36,62	8	11,27
3;07-4;00	87	3	14	16,67	31	36,90	5	5,95
4;01-4;06	83	1	6	7,32	26	31,71	4	4,88
4;07-5;00	88	0	19	21,84	25	28,74	2	2,30

Tabla 81. Marca de genitivo de lugar según contexto léxico (cont...)

Edad	SN complejo	% sobre genitivo lugar	nombre	% sobre genitivo lugar	adverbios	% sobre genitivo lugar	verbo nominalizado completivas	% sobre genitivo lugar
2;06-3;00	5	4,20	0	0,00	2	1,68	0	0,00
3;01-3;06	4	5,63	2	2,82	1	1,41	0	0,00
3;07-4;00	5	5,95	4	4,76	10	11,90	5	5,95
4;01-4;06	8	9,76	0	0,00	4	4,88	5	6,10
4;07-5;00	10	11,49	6	6,90	2	2,30	9	10,34

Tabla 81. Marca de genitivo de lugar según contexto léxico (cont...)

Edad	relativas	% sobre genitivo lugar	Pron. demostrativos plural	% sobre genitivo lugar	adjetivos	% sobre genitivo lugar	cualificativos	% sobre genitivo lugar
2;06-3;00	2	1,69	0	0,00	3	2,52	0	0,00
3;01-3;06	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
3;07-4;00	0	0,00	6	7,14	0	0,00	0	0,00
4;01-4;06	1	1,25	4	4,88	0	0,00	2	2,44
4;07-5;00	1	1,16	4	4,60	0	0,00	0	0,00

Tabla 81. Marca de genitivo de lugar según contexto léxico (cont...)

Edad	ordinales	% sobre genitivo lugar	temporal	% sobre genitivo lugar	plural	% sobre genitivo lugar	otros	% sobre genitivo lugar
2;06-3;00	1	0,84	0	0,00	0	0,00	2	1,68
3;01-3;06	0	0,00	2	2,82	2	2,82	0	0,00
3;07-4;00	2	2,38	2	2,38	6	7,14	0	0,00
4;01-4;06	6	7,32	13	15,85	5	6,10	2	2,44
4;07-5;00	4	4,60	4	4,60	5	5,75	0	0,00

A los 2;07 encontramos la primera producción en este contexto léxico, pero el hecho de que la frecuencia sea tan alta en este primer tramo de edad indica que la marca en este tipo de contexto léxico aparece en edades más tempranas. Las primeras producciones son mediante la sufijación al adverbio *hemen* (aquí) (359), si bien para los 2;09 encontramos la sufijación al adverbio *hor* (ahí) (360) y a los 3;05 al adverbio *han* (allí) (361).

(359) CHI: *o(r)a(i)n hemenkoa* [: *hemengoa*] <*hau da*> [/] # <*hau*> [/] *da* [/] # *hau* +... (M. 2;07)
ahora aquí-loc-el ése es

⁶¹ Adverbios derivados de demostrativos

“ahora es éste de aquí”

(360) CHI: *non da horkoa* [= *arratoiaren pieza bat*] ? (A. 2;09)
¿dónde está ahí-loc-el?
“¿dónde está el de ahí?”

(361) CHI: <*hango hau*> [*]. (M. 3;05)
allí-loc éste
“éste de allí”

La realización del sufijo en verbos nominalizados también se registra ya en las primeras grabaciones (362) (363) (364), y aumenta su frecuencia hasta los 4 años. El hecho de que estas nominalizaciones correspondan a verbos incorporados en oraciones complejas (finales y completivas) explica este lógico incremento a medida que el dominio de estas construcciones se afianza.

(362) CHI: *Itsasok itteko* [: *egiteko*] ! (M. 2;06)
¡Itsaso-erg hacer-fin!
“¿para que lo haga Itsaso!”

(363) CHI: *ni* [*] *nu(e)n (eg)iteko* . (A. 2;06)
yo tenía hacer-fin
“yo lo tenía para hacerlo”

(364) CHI: *piperra # hola jatekoa* . (M. 2;08)
pimiento-el, así comer-fin-clit
“el pimiento, para comerlo así”

También los interrogativos aparecen a los 2;06-3;00, con un primer registro a los 2;09 (365) (366) del interrogativo *nongoa*, y una frecuencia considerable en este primer tramo.

(365) CHI: <*hau*> [/] *hau nungoa* [: *nongoa*] *ra* [: *da*] ? (A. 2;09)
¿éste dónde-loc es?
“¿de dónde es éste?”

(366) CHI: *nungoa* [: *nongoa*] *da hori* [= *puzzlearen zati bat*] ? (2;11)

A los 3;06 aparece el primer registro del interrogativo *zertako* (367), y en el siguiente tramo de edad vuelven a registrarse producciones de este interrogativo. A los 3;09 encontramos la primera aparición (y única en el corpus) del interrogativo *zenbateko* (368).

(367) CHI: *zertako*? (M. 3;06)
¿para qué?
“¿para qué?”

(368) CHI: *a(i)ta # be(g)i(ra)tu zenbateko* *karraxia 0eginduen Naiarak* !
(It. 3;09)
¡papá, mirar-imp cuánto-loc grito-el Naiara-erg!
“¡papá, mira que grito Naiara!”

En general, la producciones encontradas para los interrogativos permiten determinar una edad de inicio situada en los 2;06-3;00, y una edad de adquisición en los 3;01-3;06. Es probable que en el caso de *nongo* la adquisición se produzca en el tramo anterior, pero globalmente la sufijación de la marca de caso en los interrogativos se considera adquirida de forma global a partir de los 3;01.

La sufijación en sintagmas nominales complejos aparece y es productiva a los 2;06-3;00 (369) (370) (371) (372).

- (369) CHI: *hau da zuren [*] eskolakoa* . (M. 2;11)
éste es vosotros-gen escuela-loc-el
“éste es de vuestra escuela”
- (370) CHI: *nik [/] azkeneko be(h)ia da (e)ta irabaziko dut nik* . (M. 3;00)
último-loc vaca-la es y ganar-fut AtrS1OD3s yo-erg
“es la última vaca y ganaré yo”
- (371) CHI: *a # nere [: nire] eskolekoena [: eskolakoena]* . (A. 2;10)
ah, yo-gen escuela-loc-gen-el
“ah, el de los de mi escuela”
- (372) CHI: *ze(r) erdiko hori ?* (It. 3;10)
¿qué medio-loc ése?
“¿ése del medio, el qué?”

La marca del caso en plural se registra inicialmente a los 3;06, sufijada a un nombre (373), en dos producciones idénticas. Sin embargo no se vuelve a encontrar en este contexto léxico en todo el corpus. A partir de los 3;08 las formas de plural encontradas se realizan mediante pronombres demostrativos en plural (374) (375), y son productivos ya a esta edad.

- (373) CHI: *kolo(re)tako(a)k*. (M. 3;06)
color-loc-las
“las de colores”
- (374) CHI: *nik hori(e)tako ez(tu)(t) [: ez dut] nahi* . (It. 3;08)
yo-erg ésos-loc no AtrS1OD3s querer-imperf
“yo no quiero de ésos”
- (375) CHI: *nik hori(e)tako ez(tu)(t) [: ez dut] nahi* . (It. 3;10)
yo-erg ésos-loc no AtrS1OD3s querer-imperf
“yo no quiero de ésos”

En la tabla 82 se indican, de forma resumida, las edades de aparición y adquisición en los contextos más significativos encontrados en el corpus.

Tabla 82. Adquisición del genitivo de lugar según el contexto léxico

	Primera aparición	Adquisición
Singular		
Nombres	≤2;06	≤2;06-3;00
Adverbios de lugar derivados de demostrativos	2;07	2;06-3;00
<i>hemengoa</i>	2;07	2;06-3;00
<i>horkoa</i>	2;09	2;06-3;00
<i>hangoa</i>	3;05	3;01-3;06
Verbo nominalizado -t(z)eko	≤2;06	≤2;06-3;00
Interrogativos	2;09	3;01-3;06
Sintagma nominal complejo	2;10	2;06-3;00
Adverbios	2;09	3;01-3;06
Plural	3;06	3;07-4;00 ⁶²

⁶² Hay que tener en cuenta que esta edad se basa prácticamente en un solo contexto léxico, de ahí que haya de ser tomada con la precaución debida.

Un último comentario cabe realizar en torno a uno de los rasgos que el euskera tiene como lengua acumulativa. En la marcación del caso genitivo de lugar, encontramos dos ejemplos (son una producción idéntica) con una doble sufijación de caso, a los 3;09, que en lenguaje infantil es poco frecuente (376) (377).

(376) CHI: <o(r)ain **honainokoa**>[//] +/.(It. 3;09)
ahora aquí-adlfin-loc-el +/.
“ahora uno hasta aquí” +/.

(377) CHI: o(r)ain **honainokoa** e(g)ingo dot [: dut]. (It. 3;09)
ahora aquí-adlfin-loc-el hacer-fut AtrS1OD3s
“ahora haré uno (salto) hasta aquí”

6.3.4.2.3 Genitivo de posesión (-r)en

La marca de caso genitivo de posesión se realiza con una alta frecuencia ya para los 2;06 en diversos contextos léxicos (tabla 83), como en pronombres personales, ya sea conformando el sintagma nominal (378) o como complemento adnominal en el sintagma nominal (379), nombres comunes en singular (380), nombres propios (381), posposiciones (382), sintagmas nominales complejos (383) y con demostrativos (384) (385).

Tabla 83. Marca de genitivo de posesión según contexto léxico

Edad	N Genitivo lugar	errores	pronombres personales	% sobre genitivo posesión	pronombres compl. adnominal	% sobre genitivo posesión	SN complejo	% sobre genitivo posesión
2;06-3;00	92	1	22	23,91	14	15,22	17	18,48
3;01-3;06	74	0	12	16,22	18	24,32	4	5,41
3;07-4;00	74	3	22	29,73	8	10,81	8	10,81
4;01-4;06	55	0	18	32,73	24	43,64	1	1,82
4;07-5;00	127	3	22	17,32	42	33,07	15	11,81

Tabla 83. Marca de genitivo de posesión según contexto léxico (cont...)

Edad	posposición	% sobre genitivo posesión	nombre	% sobre genitivo posesión	nombre propio	% sobre genitivo posesión	plural	% sobre genitivo posesión
2;06-3;00	11	11,96	10	10,87	8	8,70	0	0,00
3;01-3;06	6	8,11	16	21,62	6	8,11	0	0,00
3;07-4;00	5	6,76	17	22,97	8	10,81	0	0,00
4;01-4;06	1	1,82	0	0,00	6	10,91	0	0,00
4;07-5;00	3	2,36	16	12,60	11	8,66	1	0,79

Tabla 83. Marca de genitivo de posesión según contexto léxico (cont...)

Edad	demostrativos	% sobre genitivo posesión	adjetivos	% sobre genitivo posesión	interrogativos	% sobre genitivo posesión	otros	% sobre genitivo posesión
2;06-3;00	5	5,43	0	0,00	5	5,43	0	0,00
3;01-3;06	5	6,76	1	1,35	6	8,11	0	0,00
3;07-4;00	2	2,70	0	0,00	4	5,41	0	0,00
4;01-4;06	3	5,45	0	0,00	2	3,64	0	0,00
4;07-5;00	4	3,15	4	3,15	8	6,30	1	0,79

(378) CHI: **zurea** za [: da] . (M. 2;08)
tú-gen-el es
“es tuyo”

- (379) CHI: **bere atta** [: aita] ? (A. 2;10)
¿él-gen padre-el?
“¿su padre?”
- (380) CHI: **hori da txori(are)na** ,, baietz ? (A. 2;06)
ése es pájaro-el-gen-el, ¿a que sí?
“ése es el del pájaro, ¿a que sí?”
- (381) CHI: **Olentzero(are)na** . (M. 2;06)
Olentzero-gen-el
“el de Olentzero”
- (382) CHI: **sururen** [: sudurraren] **ondoan** ? (A. 2;07)
¿nariz-la-gen al lado?
“¿al lado de la nariz?”
- (383) CHI: **txakur(rar)en hanka(k)** hau(ek) rie [: dira] # ez tie [: ez dira]
hau(ek) . (A. 2;09)
perro-el-gen piernas-las éstas son, no son éstas
“las piernas del perro son éstas, no éstas”
- (384) CHI: **harrena** [: horrena] . (M. 2;11)
ése-gen-el
“el de ése”
- (385) CHI: **hau da honen etxe** [*] . (M. 3;00)
ésta es ése-gen casa
“ésta es casa de ése”

La marca en interrogativos se registra por primera vez a los 2;10 y en el tramo correspondiente a esa edad se constata productividad en dicho contexto léxico (386) (387).

- (386) CHI: **zeñena** [: zeinena] da ? (M. 2;11)
¿quién-gen es?
“¿de quién es?”
- (387) CHI: **hau zeinen amatxo ra** [: da] ? (A. 2;10)
¿ésta quién-gen madre es?
“¿ésta es la madre de quién?”

La marca en plural sólo se registra una vez a los 4;10 (388), mientras que la marca en adjetivos, aun siendo escasa, se encuentra por primera vez a los 3;01 (389) y se vuelve a registrar a los 4;09.

- (388) CHI: **eta amorrean** [: amuarrainen] **bila joan zen** . (Ib. 4;10)
y trucha-la-gen busca ir-perf AintrS3s
“y se fue a buscar truchas”
- (389) CHI: **niri gustatzen z(a)it beltza(re)na** . (M. 3;01)
mi-dat gustar-imperf AintrS3sOI1s negro-gen-la
“a mí me gusta la de negro”

Las edades de primera aparición y adquisición se sintetizan en la tabla 84.

Tabla 84. Adquisición del genitivo de posesión según el contexto léxico

	Primera aparición	Adquisición
Singular		
Nombres comunes	≤2;06	≤2;06-3;00
Nombres propios	≤2;06	≤2;06-3;00
Pronombres	≤2;06	≤2;06-3;00
SN complejo	≤2;06	≤2;06-3;00
Posposiciones	≤2;06	≤2;06-3;00
Demostrativos	≤2;06	≤2;06-3;00
Interrogativos	2;10	2;06-3;00
Adjetivos	3;01	
Plural	4;10	?

6.3.4.2.4 Ablativo (-dik/-tik)

El caso ablativo se registra por primera vez a los 2;07 en varios contextos léxicos, tales como los demostrativos de lugar, los adverbios y o el adjetivo *beste*. En esos contextos la marcación se considera productiva a los 2;06-3;00. Aunque la aparición de los primeros ejemplares sufijados al nombre en singular se registran también a esta edad, no se constata adquisición en ese tramo, retrasándose hasta el tramo de 3;01 a 3;06 (tabla 85).

Tabla 85. Marca del ablativo según el contexto léxico

Edad	N ablativo	errores	demostrativos de lugar ⁶³	% sobre ablativo	nombre	% sobre ablativo	adverbios	% sobre ablativo	interrogativos	% sobre ablativo
2;06-3;00	28	1	18	64,29	3	10,71	4	11,11	2	7,14
3;01-3;06	50	2	38	76,00	4	8,00	2	4,00	3	6,00
3;07-4;00	49	0	42	85,71	5	10,20	2	4,08	0	0,00
4;01-4;06	23	0	15	65,22	3	13,04	4	17,39	1	4,35
4;07-5;00	59	0	26	44,07	13	22,03	12	20,34	3	5,08

Tabla 85. Marca del ablativo según el contexto léxico (cont...)

Edad	posposición	% sobre ablativo	SN complejo	% sobre ablativo	otros	% sobre ablativo
2;06-3;00	0	0,00	0	0,00	1	3,57
3;01-3;06	0	0,00	2	4,00	1	2,00
3;07-4;00	0	0,00	1	2,04	0	0,00
4;01-4;06	0	0,00	0	0,00	0	0,00
4;07-5;00	3	5,08	2	3,39	0	0,00

Se constata, por tanto, una secuencia de adquisición en los distintos contextos que se inicia con la producción en los adverbios derivados de demostrativos (390) (391) y adverbios (392), seguido de la marcación en nombres (393) (394) e interrogativos (395).

(390) CHI: *hortik* ? (A. 2;07)

¿ahí-abl?

“¿por ahí?”

(391) CHI: *(e)ta gero hemendi(k)* xx . (M. 2;08)

y luego aquí-abl xx

“y luego xx por aquí”

⁶³ Adverbios derivados de demostrativos (Zubiri y Zubiri, 1995).

- (392) CHI: *o # oi # burua hautsi (eg)iten da be(he)tik (e)re bai # ama* .
(M. 2;09)
oh, ui, cabeza-la romper hacer-imperf AintrS3s debajo-abl
también, mamá-voc
“oh, ui, la cabeza se rompe también por debajo, mamá”
- (393) CHI: *begitik* ,, *baietz* ? (A. 2;07)
ojo-el-abl, ¿a que sí?
“del ojo, ¿a que sí?”
- (394) *CHI: *ni joango naiz # badakizo nora # bajarara (e)ta irikiko dot*
[: *dut*] *aburo* [: *agudo*] (e)ta *eskaileratik* *igoko naiz* . (A. 2;11)
yo ir-fut AintrS1s, sabes a dónde, bajera-la-adl y abrir-fut
rápido y escaleras-las-abl subir-fut AintrS1s
“iré, sabes a dónde, a la bajera y la abriré rápido y subiré por
las escaleras”
- (395) CHI: (e)ta ni [*] *berriz b(eg)i(ra)tu nondik* . (M. 2;11)
y yo en cambio mirar-imp dónde-abl
“y yo en cambio mirar-imp desde dónde”

La forma casi exclusiva de los adverbios derivados de demostrativos es *hemendik*, pero de forma temprana también se registran las formas *hortik* (396) y *handik* (397) por este orden.

- (396) CHI: *mo(z)ten dut hoztik* [: *hortik*] . (A. 2;07)
cortar-imperf AtrS1sOD3s aquí-abl
“yo lo corto por aquí”
- (397) *CHI: *handi(k)* # *Mikel* . (M. 3;01)
allí-abl, Mikel
“desde allí, Mikel”

Se aprecia un incremento en la frecuencia de uso global de la marca hasta los 4 años, aunque se explica exclusivamente por un aumento en la frecuencia en los adverbios de lugar derivados de demostrativos *hemendik* (desde/por aquí) y *hortik* (desde/por ahí) fundamentalmente.

La variante plural del caso ablativo no se registra en ningún caso en todo el corpus, a pesar de que al menos en dos contextos se hace necesario (398) (399).

- (398) CHI: *hostoti(k)* [*] *jo(a)ten die* [: *dira*] *hola # korrikan izutu* [*] .
(A. 3;01)
hoja-abl ir-imperf AintrS3p así, corriendo asustadas”
“se van así asustadas por la hoja”
%err: *hostotik* (por la hoja) = *hostoetatik* (por las hojas)
- (399) CHI: *baizo* [: *badakizu*] *zer # holaxekoak* [= *besoak zabalduz*] *0dira*
sabes qué, así
maño [: *baina*] *sartzen die* [: *dira*] *hola* [/] *hola # izutu(a)k*
[*]
pero entrar-imperf AintrS3p así, asustadas
(eg)iten da [*] *gurekin* (e)ta *gero <joaten da* [*]
hacer-imperf AintrS3s nosotros-soc y después ir-imperf
AintrS3s

bere etxera hosto(are)n ga>[//] hostotik [] joaten da [*] nena*
[:
él-gen casa-la-abl, joja-abl ir-imperf AintrS3s
dena] []bere etxera.* (A. 3;01)
todo él-gen casa-la-adl
“sabes qué, (son) así pero entran así asustadas con nosotros y
luego se va a su casa, por la hoja se va todo a su casa”
%err: *hostotik = hostoetatik*

El resto de formas corresponden a contextos léxicos poco frecuentes, como las posposiciones (400), sintagmas nominales complejos (401) o cuantificadores (402).

- (400) CHI: *beltza ere gero beltza gainetik eta* . (Ai. 4;08)
negra-la también luego negra-la encima-abl y
“y luego la negra también por encima de la negra”
- (401) CHI: *ez # eske gero beste aldetik (eg)iten dot [: dut] (e)ta*
no, es que luego otro lado-abl hacer-imperf AtrS1sOD3s y
gero jartzen dot [: dut] hemen.
luego poner-imperf AtrS1sOD3s aquí
“no, es que luego lo hago por el otro lado y luego lo pongo
aquí”
- (402) CHI: *hirutikan [: hirutik] (eg)ingo dut saltoa* . (M. 3;06)
tres-abl (peldaño) hacer-fut AtrS1sOD3s salto-el
“saltaré desde el tres (peldaño)”

Las edades de la primera aparición y adquisición se reflejan en la tabla 86.

Tabla 86. Adquisición del ablativo según el contexto léxico

	Primera aparición	Adquisición
Singular		
Demostrativos (adv. derivados de)	2;09	2;06-3;00
Adverbios	2;07	2;06-3;00
Nombres	2;07	3;01-3;06
Interrogativos	2;09	3;01-3;06
SN complejo	3;05	?
Posposiciones	4;08)	?
Cuantificadores	3;06	?
Plural	?	?

6.3.4.2.5 Adlativo simple (–(e)ra).

Las primeras realizaciones del caso adlativo simple ya se encuentran a los 2;06-2;06 en nombres, adverbios derivados de demostrativos y adverbios, a los que se suman, entre los 2;06-3;00, los interrogativos y los sintagmas nominales complejos (tabla 87).

Tabla 87. Marca del adlativo simple según el contexto léxico

Edad	N adlativo	errores	demonstrativos de lugar ⁶⁴	% sobre adlativo	nombres	% sobre adlativo	verbos nominalizados	% sobre adlativo	adverbios	% sobre adlativo
2;06-3;00	33	1	9	27,27	9	27,27	0	0,00	4	12,12
3;01-3;06	43	0	13	30,23	16	37,21	5	11,63	1	2,33
3;07-4;00	41	0	7	17,07	10	24,39	2	4,88	8	19,51
4;01-4;06	31	0	8	25,81	1	3,23	6	19,35	9	29,03
4;07-5;00	50	0	8	16,00	11	22,00	10	20,00	9	18,00

Tabla 87. Marca del adlativo simple según el contexto léxico (cont...)

Edad	interrogativos	% sobre adlativo	posposición	% sobre adlativo	SN complejo	% sobre adlativo	adjetivos	% sobre adlativo
2;06-3;00	7	21,21	0	0,00	4	12,12	0	0,00
3;01-3;06	2	4,65	1	2,33	5	11,63	0	0,00
3;07-4;00	2	4,88	0	0,00	0	0,00	0	0,00
4;01-4;06	3	9,68	1	3,23	2	6,45	0	0,00
4;07-5;00	2	4,00	0	0,00	8	16,00	2	4,00

Tabla 87. Marca del adlativo simple según el contexto léxico (cont...)

Edad	Indefinido	% sobre adlativo	plural	% sobre adlativo
2;06-3;00	0	0,00	0	0,00
3;01-3;06	0	0,00	1	2,33
3;07-4;00	11	26,83	1	2,44
4;01-4;06	0	0,00	1	3,23
4;07-5;00	0	0,00	0	0,00

La marcación en nombres es la más frecuente y productiva del tramo a los 2;06-3;00, pudiendo concluir, vistas las primeras producciones tempranas, que la emergencia y adquisición se produce algo antes (403) (404).

- (403) CHI: +, (e)ta bota **lurrera** . (M. 2;06)
+, y tira-imp suelo-el-adl
+, “y tíralo al suelo”

- (404) CHI: (e)ta nik eman [*]0diet **eskura** [*] ,, e ? (A. 2;07)
y yo-erg dar mano-la-adl
“y yo dar a la mano”

La realización de la marca en sintagmas nominales complejos ratifica la adquisición temprana en nombres como se ve en (405) y (406).

- (405) CHI: eta zoaz **amonaren etxera** . (A. 2;09)
y ve(te) abuela-la-gen casa-la-adl
“y vete a casa de la abuela”

- (406) CHI: (e)ta gero [/] gero **Patxiku(re)n etxe(r)a** . (A. 3;00)
y luego Patxiku-gen casa-la-adl
“y luego a casa de Patxiku”

También en este primer tramo de edad encontramos producciones en el contexto de los adverbios derivados de demostrativos de forma productiva y con una frecuencia semejante a la que se constata con los nombres (407) (408).

⁶⁴ Adverbios derivados de demostrativos (Zubiri y Zubiri, 1995).

- (407) CHI: *e # e(z) # botako tela [: dudala] astorera [: artoa horra] .*
(A. 2;06)
eh, no, tirar-fut AtrS1sOD3s-comp maiz-el ahí-adl
eh, no, (por)que voy a tirar el maíz ahí”
- (408) CHI: *ama # (e)karri honera [: hona] # kuk [: guk] (eg)in bartu*
[: behar dugu] marrazkia . (M. 2;06)
mamá-voc, traer-imp aquí-adl, nosotros-erg hacer tener-imperf
AtrS1pOD3s dibujo-el
“mamá, tráelo a aquí , que tenemos que hacer nosotros el
dibujo”

La marca en los interrogativos también aparece entre los 2;09 y los 2;11, siendo productiva en este primer tramo de edad (409) (410).

- (409) CHI: *nora bota (di)tut ?* (M. 2;09)
¿dónde-adl tirar-perf AtrS1sOD3p?
“¿a dónde los he tirado?”
- (410) CHI: *ni joango naiz # badakizo nora # bajarara (e)ta irikiko dot*
[: dut] aburo [: agudo] (e)ta eskaileratik igoko naiz . (A. 2;11)
yo ir-fut AintrS1s, sabes a dónde, bajera-la-adl y abrir-fut
rápido y escaleras-las-abl subir-fut AintrS1s
“iré, sabes a dónde, a la bajera y la abriré rápido y subiré por
las escaleras”

La marca en los adverbios se registra por primera vez ya en las grabaciones más tempranas y resulta productiva como muy tarde entre los 2;06 y los 3;00 (411) (412).

- (411) CHI: *hau da (e)ta atzera .* (M. 2;06)
éste es y a atrás
“(por)que éste es a/para atrás”
- (412) CHI: *hola bar(r)ene(r)a .* (A. 2;08)
así dentro-adl
“así a/para adentro”

La marcación en verbos nominalizados y posposiciones se registra por primera vez entre los 3;01 y los 3;06, con un incremento más cualitativo, por ampliación de los contextos en los que se realiza la marca (además, se registra la primera producción del caso en plural), que cuantitativo en el global (del 1% de enunciados en que aparece la marca de caso entre los 2;06-3;00, al 1,5% entre los 3;01-3;06). En cualquier caso, la marca en este tramo de edad en los verbos nominalizados se realiza de forma productiva (413) (414).

- (413) CHI: *ama # paseo bat (eg)itera gero hau kenduta .* (M. 3;01)
mamá-voc, paseo un hacer-finadl después ésto quitar-part
“mamá, después de quitar ésto a dar un paseo”
- (414) CHI: *eta gero joaten zi(r)en artik [: ardiak] eta ikustera,,bale?*
(A. 3;01)
y después ir-imperf AintrS3p ovejas-las y ver-finadl, ¿vale?
“y después iban a ver a las ovejas y (demás), ¿vale?”

La marca del caso en plural es escasa en el corpus y la primera producción se da a los 3 años y medio (415) (416).

(415) CHI: **zure besotara**. (M. 3;06)
tú-gen brazos-los-adl
“a tus brazos”

(416) CHI: **zakarretara bota dot** [: *dut*]. (It. 3;09)
basuras-adl tirar-perf AtrS1sOD3s
“lo he tirado a las basuras”

La forma indefinida (*mugagabea*) se registra a los 3;07 y 3;08 en una repetición de la misma palabra (*lotara*, a dormir) en ambas grabaciones.

La tabla 88 resume las edades de aparición y adquisición en los contextos léxicos registrados.

Tabla 88. Adquisición del adlativo simple según el contexto léxico

	Primera aparición	Adquisición
Singular		
Demostrativos lugar (adv. derivados de)	≤2;06	2;06-3;00
Adverbios	≤2;06	2;06-3;00
Nombres	≤2;06	2;06-3;00
Interrogativos	2;09	2;06-3;00
SN complejo	2;09	2;06-3;00
Posposiciones	3;01	?
Verbos nominalizados	3;01	2;06-3;00
Adjetivos	4;08	?
Plural	3;06	3;01-3;06 (?)
Indefinido (<i>mugagabea</i>)	3;07	?

6.3.4.2.6 Adlativo compuesto o destinativo *-(e)rako*

Las producciones de esta variante del caso adlativo encontradas en el corpus son escasas (tabla 89), y no permiten sacar conclusiones relevantes respecto al proceso de adquisición. Desde el punto de vista de la variedad de los contextos y palabras en las que encontramos el sufijo, lo más reseñable es su restricción. Así, en los demostrativos se limita a la forma *horretarako* (“para ése/a/o”) (417), en los interrogativos se usa exclusivamente con *zertarako/zertako* (“para qué”) (418), y sólo en los adverbios encontramos más formas diferentes entre los niños, con producción de los temporales *betirako* (“para siempre”) (419) y *gerorako* (“para después”) (420) y del de lugar *honerakoa* (“para aquí”) (421).

(417) CHI: **hor(re)ta(ra)ko** da hori . (A. 3;08)
éso-adlcomp es eso
“eso es para eso”

(418) CHI: <saka> [//] **zerta(ra)ko** jar(r)i dittozo [: *dituzu*][= *trenaren beste pieza batzuk*] ? (A. 2;11)
¿qué-adlcomp poner-perf AtrS2sOD3p?
“¿para qué las has puesto?”

(419) CHI: **betirako** ez ., e ? (Ik. 4;10)
siempre-adlcomp no, ¿eh?
“para siempre no, ¿eh?”

(420) CHI: **hemen utzi dazkizut** [: *dizkizut*] muxi(a)k # e #

aquí dejar-perf AtrS1sOI2sOD3p tijeras-las, eh,
gerorako hartuko dazkizut [: dizkizut]. (Ai. 4;07)
 luego-adlcomp coger-fut AtrS1sOI2sOD3p
 “te he dejado las tijeras aquí, eh, después te las cojeré”

- (421) CHI: *oi # ni [*] honerakoa (eg)in dut* . (M. 2;11)
 ui, yo aquí-adlcomp hacer-perf AtrS1sOD3s
 “ui, yo lo he hecho para aquí”

La primera marca en plural se registra a los 4;06 (422).

- (422) CHI: **margotako** [: margoetarako] . (Ai. 4;06)
 pinturas-adlcomp
 “para las pinturas”

Tabla 89. Marca del adlativo destinativo según el contexto léxico

Edad	N adlativo destin.	errores	demostrativos	% sobre adlativo destin.	nombres	% sobre adlativo destin.
2;06-3;00	2	0	0	3,03	0	0,00
3;01-3;06	1	0	0	0,00	0	0,00
3;07-4;00	2	0	2	4,88	0	0,00
4;01-4;06	4	0	0	0,00	1	3,23
4;07-5;00	8	0	3	6,00	0	0,00

Tabla 89. Marca del adlativo destinativo según el contexto léxico (cont...)

Edad	interrogativos	% sobre adlativo destin.	adverbios	% sobre adlativo destin.	plural	% sobre adlativo destin.
2;06-3;00	1	3,03	1	0,00	0	0,00
3;01-3;06	1	2,33	0	0,00	0	0,00
3;07-4;00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
4;01-4;06	2	6,45	0	0,00	1	3,23
4;07-5;00	2	4,00	2	4,00	1	2,00

6.3.4.2.7 Adlativo final (–(e)raino)

La marca del caso adlativo final es poco frecuente en el corpus y sólo se encuentra en 5 contextos léxicos, sin que se hayan registrado variantes del plural o indefinido (tabla 90)

Tabla 90. Marca del adlativo final según el contexto léxico

Edad	N adlativo final	errores	demostrativos de lugar ⁶⁵	% sobre adlativo final	nombres	% sobre adlativo final
2;06-3;00	3	0	1	3,03	0	0,00
3;01-3;06	3	0	2	4,65	0	0,00
3;07-4;00	12	1	3	7,32	3	7,32
4;01-4;06	2	0	2	6,45	0	0,00
4;07-5;00	1	0	1	2,00	0	0,00

⁶⁵ Adverbios derivados de demostrativos (Zubiri y Zubiri, 1995).

Tabla 90. Marca del adlativo final según el contexto léxico (cont...)

Edad	interrogativos	% sobre adlativo final	adverbios	% sobre adlativo final	posposiciones	% sobre adlativo final
2;06-3;00	0	0,00	2	6,06	0	0,00
3;01-3;06	0	0,00	0	0,00	1	2,33
3;07-4;00	1	2,44	1	2,44	4	9,76
4;01-4;06	0	0,00	0	0,00	0	0,00
4;07-5;00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Los adverbios derivados de demostrativos constituyen el contexto léxico más frecuente, aunque sólo se ha encontrado una única forma a la que va sufijado (*honaino*, “hasta aquí”), y cuya primera producción se registra a los 3;00 (423).

- (423) CHI: *goraino* # **honeaño** [: *honaino*] .(A. 3;00)
arriba-adlfin, aquí-adlfin
“hasta arriba, hasta aquí”

El resto de adverbios aparecen a edades similares (424), aunque alguno algo más temprano, a los 2;09 (425).

- (424) CHI: *goraino* # **honeaño** [: *honaino*] .(A. 3;00)
arriba-adlfin, aquí-adlfin
“hasta arriba, hasta aquí”

- (425) CHI: **barreneraño** [: *barreneraino*] . (M. 2;09)
dentro-adlfin
“hasta adentro”

La edad de adquisición de la marca de adlativo final en adverbios se sitúa en los 3;01-3;06.

En las posposiciones las primeras realizaciones aparecen a los 3;05, mientras que en los nombres e interrogativos se registran a los 3;09 y 3;10 años respectivamente (426) (427).

- (426) CHI: **txoko(ra)ino** ! (It. 3;09)
¡rincón-el-adlfin!
“¡hasta el rincón!”

- (427) CHI: *(e)ta nik b(eg)ira noraino* ,, e ? (J. 3;10)
y yo-erg mirar-imp dónde-adlfin, ¿eh?
“y mira yo hasta dónde, ¿eh?”

Los resultados sintetizados se muestran en la tabla 91.

Tabla 91. Adquisición del adlativo final según el contexto léxico

	Primera aparición	Adquisición
Singular		
Demostrativos lugar (adv. derivados de)	3;00	3;01-3;06
Adverbios	2;09	3;01-3;06
Nombres	3;09	?
Interrogativos	3;10	?
Posposiciones	3;05	?

6.3.4.2.8 Adlativo de dirección **-(e)rantz o -(e)runtz**

Sólo se registran 4 ejemplares con esta marca, en todos los casos con demostrativos (tabla 92). No aparecen formas de plural.

Tabla 92. Marca del adlativo de dirección según el contexto léxico

Edad	N adlativo final	errores	demostrativos	% sobre adlativo destin.
2;06-3;00	0	0	0	0,00
3;01-3;06	0	0	0	0,00
3;07-4;00	1	0	1	0,04
4;01-4;06	3	0	3	0,15
4;07-5;00	0	0	0	0,00

La primera producción se recoge a los 3;08 (428).

(428) CHI: *butaka hau **hontxusi** [: honuntzago] +...* (It. 3;08)
butaca esta aquí-adldir-más +...
“esta butaca más hacia aquí” +...

Las edades de emergencia y adquisición se muestran en la tabla 93.

Tabla 93. Adquisición del adlativo de dirección según el contexto léxico

	Primera aparición	Adquisición
Singular		
Demostrativos lugar (adv. derivados de)	3;08	?

6.3.4.2.9 Instrumental **(-ez)**

El instrumental tiene una presencia escasa en el lenguaje de los niños hasta al menos los 3;07-4;00 (tabla 94), y una de las razones fundamentales es la preferencia por la utilización del caso sociativo para expresar la instrumentalidad también en el lenguaje adulto.

Tabla 94. Marca del instrumental según el contexto léxico

Edad	N instrumental	errores	demostrativos	% sobre instrumental	adjetivos	% sobre instrumental	SN Complejo	% sobre instrumental
2;06-3;00	1	1	0	0,00	1	100,00	0	0,00
3;01-3;06	11	0	0	0,00	4	36,36	0	0,00
3;07-4;00	32	0	0	0,00	10	31,25	0	0,00
4;01-4;06	17	1	1	5,88	2	11,76	1	5,88
4;07-5;00	32	3	3	9,38	4	12,50	2	6,25

Tabla 94. Marca del instrumental según el contexto léxico (cont...)

Edad	-zkoa	% sobre instrumental	nombre	% sobre instrumental	interrogativos	% sobre instrumental	indefinido	% sobre instrumental	fórmulas	% sobre instrumental
2;06-3;00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
3;01-3;06	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	36,36	3	27,27
3;07-4;00	1	3,13	5	15,63	0	0,00	10	31,25	6	18,75
4;01-4;06	0	0,00	5	29,41	0	0,00	8	47,06	0	0,00
4;07-5;00	0	0,00	7	21,88	1	3,13	12	37,50	3	9,38

Aparece marcado por primera vez a los 2;09 en un adjetivo en singular (429), y, en general, éste es el contexto léxico preferente de uso hasta los 3;07-4;00 (430) (431).

- (429) CHI: *ala # beltzaz ?* (A. 2;09)
hala-interj, ¿negra-la-instr?
“¡hala!, ¿con la negra?”
- (430) CHI: *hola ezta [: ez da] e(i)txen [: egiten] # Irati # <haundia> [//]
haundiz bakar(r)ak itten [: egiten] ittiu [: ditugu] .* (It. 3;08)
así no AintrS3s hacer-imperf, Irati, grande-instr sólo hacer-
imperf AtrS1pOD3p
“no se hace así, Irati, sólo las hacemos en grande”
- (431) CHI: *urdinaz.* (It. 4;05)
azul-el-instr
“con la azul”

Anteriormente se registran producciones en otros contextos pero su carácter formulaico no proporciona información relevante sobre la utilización productiva de la marca (432) (433) (434).

- (432) CHI: *kontuz!* (M. 3;01)
“¡(con) cuidado!”
- (433) CHI: *parrez [: farrez].* (M. 3;06)
“riéndose”
- (434) CHI: *mesedez.* (It. 3;06)
“por favor”

Desde los 3;01 a los 3;06 años se constata una producción restringida a los colores y sobre todo en modo indefinido (*mugagabea*), como se ve en (435) (436) y (437).

- (435) CHI: *o(r)a(i)n berdez .* (M 3;07)
ahora verde-instr
“ahora con verde”
- (436) CHI: *ho(r)i horiz eta ho(r)i urdinez .* (A. 3;01)
ése amarillo-instr y ése azul-instr
“ése con amarillo y ése con azul”
- (437) CHI: *(e)ta hau [/] hau gor(r)iz [/] gor(r)iz (e)ta <ho(r)i(e)k> [//]
ho(r)i
y éste rojo-instr y éstos [//] ése,
badakizo [: badakizu] zer # antiajuk [: antiojuak]#(e)ta
ho(r)i(e)k
sabes qué, gafas-las y éstos
hiruki(a)k .* (A. 3;01)
triángulos
“y éste de rojo y éstos, ése, sabes qué, las gafas y esos triángulos”

El cambio fundamental en el uso de la marca de caso instrumental se observa a los 3 años y medio. A partir de esa edad el uso se diversifica y aparece sufijada al

nombre (438), se intensifica el uso del indefinido y aparece la doble marca *-zkoa* (439).

(438) CHI: *korapilo*z bete da . (It. 3;10)

(439) CHI: *hau aire(a)n d(ag)o(e)na hau da gezurko*zkoa [: *gezurrezkoa*] . (M. 3;07)

A los 4;01-4;06 se registra la marcación en dos contextos léxicos nuevos, los demostrativos (440) y el sintagma nominal complejo (441).

(440) CHI: *aber* # *kontaz* [: *honetaz*] . (It. 4;05)

a+ver-interj, éste-instr

“¡a ver!, con éste”

(441) CHI: *den+dena ez* # *horrea*ño [: *horra*ino] *kolore batez eta gaine(ra)koa beste kolore bat* . (It. 4;06)

todo no, ahí-adlfin color uno-instr y el resto otro color un

“todo no, hasta ahí con un color y el resto otro color”

En resumen, en el proceso de adquisición de la marca instrumental se observa un uso inicial asociado a los adjetivos, y sobre todo a los colores, que a los 3;07-4;00 se diversifica, encontrándola asociada al nombre y de forma mayoritaria en indefinido en ambos contextos. No se registran producciones del instrumental en plural hasta los 5 años (tabla 95).

Tabla 95. Adquisición del instrumental según el contexto léxico

	Primera aparición	Adquisición
Singular		
Demostrativos	4;05	?
Adjetivos	2;09	4;01-4;06
SN complejo	4;06	?
<i>-zkoa</i>	3;07	?
Fórmulas	3;01	-
Nombres	?	?
Indefinido (<i>mugagabea</i>)		
Adjetivos	3;01	3;01-3;06
Nombres	3;07	3;07-4;00
Plural	?	?

6.3.4.2.10 Sociativo (-ekin)

El caso sociativo aparece en el corpus con una frecuencia de uso alta ya para los 2;06-3;00 y en contextos léxicos diferentes (tabla 96). Así, a esa edad encontramos la marca sufijada al nombre, tanto en singular (442) como en plural (443) como en nombres propios (444), adjetivos, en singular (445) y plural (446), demostrativos en singular (447), pronombres personales (448) o pronombres interrogativos (449).

(442) CHI: *bakarrik katu(are)ki(n)* . (M. 2;08)

sólo gato-el-soc

“sólo con el gato”

(443) CHI: *pinturekin pintatu* . (A. 2;06)

pinturas-las-soc pintar-imp

“pinta con las pinturas”

- (444) CHI: *nik hartuko dot* [: *dut*] <*Karmelena soka*> [*] *eta joango naiz Ibai(r)ekin* . (A. 2;08)
yo-erg coger-fut AtrS1sOD3s Karmele-gen cuerda-la y ir-fut AintrS1s Ibai-soc
“yo cogeré la cuerda de Karmele e iré con Ibai”
- (445) CHI: *Itsaso # **kojkoakin*** [: *koxkorrarekin*] ! (M. 2;07)
¡Itsaso, grande-la-soc!
“¡Itsaso, con la grande!”
- (446) CHI: *hola # **luxego(e)kin*** . (A. 3;00)
así, larga-la-más-soc
“así, con la más larga”
- (447) CHI: *hor(r)ekin* [/] *honekin* . (A. 2;07)
ésa-soc [/] ésta-soc
“con ésa [/] con ésta”
- (448) CHI: *e(z) [/] e(z) [/] e(z) # **zurekin*** . (M. 2;09)
no, tú-soc
“contigo”
- (449) CHI: *ala # **eztikizo*** [: *ez dakizu*] *zeinekin ibili ga(re)n* . (M. 3;04)
hala-interj, no sabes cuál-soc andar-perf AintrS1p-comp
“¡hala!, no sabes con cuál hemos andado”

Tabla 96. Marca del sociativo según el contexto léxico

Edad	N sociativo	errores	demonstrativos singular	% sobre sociativo	nombres singular	% sobre sociativo	nombres propios	% sobre sociativo
2;06-3;00	46	2	17	36,96	9	19,57	4	8,70
3;01-3;06	59	2	11	18,64	16	27,12	10	16,95
3;07-4;00	44	0	10	22,73	23	52,27	0	0,00
4;01-4;06	25	0	11	44,00	6	24,00	1	4,00
4;07-5;00	70	2	20	28,57	25	35,71	5	7,14

Tabla 96. Marca del sociativo según el contexto léxico (cont...)

Edad	adjetivos singular	% sobre sociativo	pronombres personales	% sobre sociativo	interrogativos	% sobre sociativo	nombres plural	% sobre sociativo
2;06-3;00	3	6,52	2	4,35	1	2,17	7	15,22
3;01-3;06	4	6,78	4	6,78	3	5,08	2	3,39
3;07-4;00	1	2,27	1	2,27	1	2,27	4	9,09
4;01-4;06	3	12,00	1	4,00	0	0,00	0	0,00
4;07-5;00	2	2,86	4	5,71	0	0,00	10	14,29

Tabla 96. Marca del sociativo según el contexto léxico (cont...)

Edad	adjetivos plural	% sobre sociativo	demonstrativos plural	% sobre sociativo	indefinido	% sobre sociativo	otros	% sobre sociativo
2;06-3;00	2	4,35	0	0,00	0	0,00	1	2,17
3;01-3;06	2	3,39	1	1,69	2	3,39	3	5,08
3;07-4;00	2	4,55	2	4,55	0	0,00	0	0,00
4;01-4;06	1	4,00	0	0,00	0	0,00	2	8,00
4;07-5;00	0	0,00	2	2,86	1	1,43	1	1,43

Sólo la marca en indefinido (450) y en plural con demostrativos (451) aparecen más tarde, entre los 3;01 y los 3;06.

- (450) CHI: *abarkakin* [: *abarkekin*] *Arkaitz* . (M. (3;01)
albarcas-las-soc Arkaitz
“Arkaitz con las albarcas”
- (451) CHI: *hoikin* [: *hauekin*] *eitxen* [: *egiten*] *di(r)a (e)ta* ! (It. 3;06)
¡éstas-soc hacer-imperf AintrS1p y!
¡que se hacen con éstas!”

En consecuencia, se puede determinar un proceso de adquisición de la marcación del caso sociativo de inicio temprano, anterior a los 2;06 en ciertos contextos léxicos en singular, y que para los 3;01-3;06 se encuentra prácticamente finalizado (tabla 97).

Tabla 97. Adquisición del sociativo según el contexto léxico

	Primera aparición	Adquisición
Singular		
Demostrativos	2;07	2;06-3;00
Nombres	2;08	2;06-3;00
Nombres propios	2;08	2;06-3;00
Pronombres personales	2;09	2;06-3;00
Interrogativos	2;10	3;01-3;06
SN complejo	2;09	2;06-3;00
Adjetivos	2;07	2;06-3;00
Otros (<i>beste batekin</i>)	3;04	3;01-3;06
Plural		
Nombres	≤2;06	≤2;06-3;00
Adjetivos	3;00	3;01-3;06
Demostrativos	3;06	3;07-4;00
Indefinido (<i>mugagabea</i>)	3;01	3;01-3;06

6.3.4.2.11 Destinativo *-(r)entzat/-(r)entzako*.

En relación al caso destinativo se registra la marca de forma mayoritaria en los pronombres personales (tabla 98), y sobre todo sufijada al pronombre de 1ª y 2ª del singular (452) (453). La edad de la primera aparición en pronombres es a los 2;09, aunque aparecen en otros contextos léxicos dos producciones anteriores, una en nombre propio (454) y otra en un interrogativo (455).

- (452) CHI: *zu(r)entzako* [: *zuretzako*] *go(go)rrak*. (M. 2;09)
tú-dest duras
“para tí duras”
- (453) CHI: *bale* # *neretzako* [: *niretzako*] *lore(a)k* . (M. 3;00)
vale, yo-dest flores-las
“vale, las flores para mí”
- (454) CHI: *Patxi(re)ntzako* . (M. 2;08)
Patxi-dest
“para Patxi”
- (455) CHI: *eztikizu* [: *ez dakizu*] *nontzar* [: *norentzat*] *dian* [: *diren*].
(M. 2;08)
no sabes quién-dest son-comp
“no sabes para quién son”

Tabla 98. Marca del destinativo según el contexto léxico

Edad	N destinativo	errores	nombres	% sobre destinativo	nombres propios	% sobre destinativo	pronombre personal	% sobre destinativo	interrogativos	% sobre destinativo
2;06-3;00	7	1	0	0,00	1	12,50	5	62,50	1	12,50
3;01-3;06	10	0	1	10,00	0	0,00	9	90,00	0	0,00
3;07-4;00	8	0	2	25,00	0	0,00	6	75,00	0	0,00
4;01-4;06	4	0	0	0,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00
4;07-5;00	14	0	0	0,00	1	7,14	13	92,86	0	0,00

La marca en nombres comunes aparece en los tres niños más jóvenes a una edad similar, (3;06 y 3;07 y 3;07 respectivamente), pero posteriormente no se vuelven a registrar en todo el corpus analizado (456) (457) (458).

(456) CHI: *ama(r)entzako hola* . (M. 3;06)
mamá-dest así
“así para mamá”

(457) CHI: *txakurr(ar)entzako # baño [: baina] # pam [= erori dira piezak]!*. (A. 3;07)
perro-el-dest, pero, pam
“para el perro, pero ¡pam!”

(458) CHI: *bale # e(g)inen dut # tele(bistare)ntzako (e)ta !* (It. 3;07)
¡vale, hacer-fut AtrS1sOD3s, televisión-la-dest y!
“¡vale, lo haré, para la televisión!”

Las escasas producciones registradas en el corpus no permiten extraer conclusiones fiables respecto al proceso de adquisición, salvo respecto a la preponderancia de los pronombres personales como contexto léxico al que se sufixa la marca a una edad más temprana (tabla 99).

De igual manera, aunque no se puede establecer productividad para ninguno de los contextos, el hecho de que a los 2;06-3;00 se registre la marca en tres contextos y a los 3;01-3;06 en otro más (los nombres comunes), hace plausible la hipótesis sobre una edad de adquisición global entre los 3;01 y 3;06. No ha de olvidarse, sin embargo, que no se ha registrado ni una sola producción de la marca en plural, de ahí que la edad específica para esta variante haya de situarse más allá de los 3;06.

Tabla 99. Adquisición del destinativo según el contexto léxico

	Primera aparición	Adquisición
Singular		
Nombres	3;06	?
Nombres propios	2;08	?
Pronombres personales	2;09	2;06-3;00
Interrogativos	2;10	
Plural	?	?

6.3.4.3 Conclusiones sobre el proceso de adquisición de la morfología de caso.

Entre los casos analizados y registrados en el corpus hasta los 5 años, el inesivo, ergativo y genitivo de lugar y de posesión son los que tienen una presencia más frecuente en el habla infantil (tabla 100).

Tabla 100. Proporción de los casos respecto al número de enunciados en el habla infantil

Edad	Ergativo	Dativo	Inesivo	Partitivo	Genitivo lugar	Genitivo posesión	Ablativo
2;06-3;00	9,11	0,84	13,15	0,09	3,59	2,78	0,84
3;01-3;06	6,49	1,70	11,29	0,11	2,56	2,67	1,80
3;07-4;00	8,64	1,32	10,69	0,29	3,09	2,72	1,80
4;01-4;06	6,56	1,85	11,04	0,44	3,99	2,67	1,12
4;07-5;00	8,79	1,77	10,05	0,30	2,14	3,13	1,45

Tabla 100. Proporción de los casos respecto al número de enunciados en el habla infantil (cont...)

Edad	Adlativo	Adlativo destinativo	Adlativo final	Adlativo dirección	Instrumental	Sociativo	Destinativo
2;06-3;00	1,00	0,06	0,09	0,00	0,03	1,39	0,24
3;01-3;06	1,55	0,04	0,11	0,00	0,25	2,13	0,36
3;07-4;00	1,51	0,07	0,44	0,04	0,66	1,62	0,29
4;01-4;06	1,51	0,19	0,10	0,15	0,53	1,22	0,19
4;07-5;00	1,23	0,20	0,02	0,00	0,57	1,72	0,34

Las formas de plural e indefinido se adquieren después las formas del singular. Mientras que para los 2;06-3;00 la mayoría de las marcas de caso en singular se considera adquirida, las formas de plural se adquieren a partir de los 3;01-3;06 y presentan un uso poco frecuente en el habla de los niños.

La secuencia de adquisición de los casos presenta las siguientes características (tabla 101):

1.- Los casos inesivo, genitivo de lugar y de posesión, adlativo simple y sociativo son los primeros en ser adquiridos y para los 2;06-3;00 hay productividad en 3 o más contextos léxicos. Posteriormente se adquieren los casos ablativo, destinativo y adlativo final, a los 3;01-3;06. El caso instrumental, aparece exclusivamente en adjetivos y en forma indefinida a los 3;01-3;06 pero su utilización en contextos léxicos diferentes no ocurre hasta los 3;07-4;00.

2.- Entre los casos con concordancia gramatical, aunque ya para antes de los 2;06 han aparecido tanto el ergativo como el dativo, el proceso de adquisición del primero se prolonga durante más tiempo, y su adquisición se retrasa hasta los 3;01-3;06. El dativo se considera adquirido para los 2;06-3;00.

3.- Caso ergativo.

- A pesar de que la marca de ergativo emerge antes a los 2;06 y se adquiere a los 3;01-3;06, el proceso se lleva a cabo con muchas dificultades hasta los 5 años. De hecho, la utilización del criterio de producciones correctas en el 90% de contextos obligatorios en el conjunto de todas las grabaciones sólo permitiría considerar adquisición a los 3;07-4;00.

- Se encuentran más errores cuando la realización supone sólo añadir la marca propia del caso (-k) que cuando acarrea cambios que afectan a la palabra de manera más global (por ejemplo, hay más errores del tipo *ní-nik* que *hau-honek*).

- El componente fonológico no interviene en la mayor dificultad observada en el proceso de adquisición.

- La marca del caso ergativo en plural ya aparece a los 2;06-3;00 pero la similitud entre el caso absolutivo plural y ergativo plural en el lenguaje oral no permite establecer edad de adquisición.

4.- Caso dativo.

- La primeras palabras marcadas con este caso ya han aparecido para los 2;06 y se considera adquirido para los 2;06-3;00, con un predominio de uso en los pronombres personales (al inicio de 1ªs y a partir de los 3 años en 1ª y 2ª de singular).

- Las formas en plural son prácticamente inexistentes. Sólo se encuentran con algunos cuantificadores y demostrativos pero en edades tardías.

5.- Caso partitivo.

- La edad de adquisición se retrasa hasta los 3;07.

6.- Inesivo.

- El caso inesivo singular se considera productivo ya para los 2;06-3;00.

- La variante en plural y en indefinido no se adquiere hasta los 3;07, con una frecuencia de uso muy baja aunque para esa edad ya ha aparecido en los sujetos de dicho tramo y de los anteriores.

- En los demostrativos en singular la adquisición se produce para los 3;01-3;06 y en este caso resulta el contexto léxico de producción más tardío.

7.- Genitivo de lugar.

- La marcación se realiza de forma productiva en singular ya para los 2;06-3;00, mientras que para el plural se retrasa hasta los 3;07-4;00 y fundamentalmente en los demostrativos.

8.- Caso genitivo de posesión.

- La realización productiva se registra ya para los 2;06-3;00, para el singular, si bien la profusión de producciones la sitúa con anterioridad a la edad suelo de este estudio.

- La realización del plural no es productiva en ningún tramo de edad, y hasta los 4;06-5;00 no se registra producción alguna.

9.- Ablativo.

- La marca en singular se adquiere a los 3;01-3;06, mientras que en plural no se registra ni una sola producción (habiendo en el corpus contextos que hacían necesaria su producción).

10.- Caso adlativo.

- Se constata realización productiva del singular ya para los 2;06-3;00, aunque, dada la frecuencia encontrada en este tramo y ya desde las primeras grabaciones, la adquisición se realizaría antes.

- Tanto la forma en plural como en indefinido emergen algo más tarde, a los 3;01-3;06 y 3;07-4;00, respectivamente, sin que se pueda determinar realización productiva y adquisición en ambos casos.

11.- Caso adlativo compuesto.

- Hay pocos ejemplares en el corpus, lo que impide sacar conclusiones relevantes. Lo más reseñable es la restricción a unas producciones básicas con un carácter cuasi formulaico.

12.- Caso adlativo final.

- Es poco frecuente en el corpus. Se constata, para el singular, emergencia a los 2;09, y adquisición a los 3;01-3;06 en dos contextos léxicos.

- No hay producciones del plural ni del indefinido en el corpus hasta los 5 años.

13.- Caso adlativo de dirección.

- Sólo hay 4 ejemplares, y todos ellos se registran a los 3;08. En adverbios derivados de demostrativos.

14.- Caso instrumental.

- Hasta los 3;07-4;00 la preferencia por la utilización del caso sociativo en lugar del instrumental hace que encontremos pocas producciones de este caso.

- Inicialmente la producción está ligada a los adjetivos y, primordialmente, a los colores. Esto acentúa la relevancia del carácter léxico del proceso de adquisición de la morfología.

- Se diversifica su uso a los 3;07-4;00, edad de adquisición para el singular.

- A esa edad se considera adquirida la marca en indefinido, con un uso mayoritario en nombres y adjetivos.

- No se registra producción alguna de la marca en plural.

- El inicio de producciones formulaicas se constata ya a los 3;01, si bien las formas más tempranas registradas corresponden a la marca sufijada a los adjetivos.

15.- Caso sociativo.

- La adquisición del caso sociativo en singular se constata para los 2;06-3;00, con un uso en algunos contextos en edades anteriores.

- La adquisición del plural e indefinido se retrasa hasta los 3;01-3;06, pero ya se registran producciones de las formas de plural en nombres a los 2;06-3;00.

16.- Caso destinativo.

- La marca en singular se considera adquirida a los 3;01-3;06. Su uso más temprano y productivo se evidencia a los 2;06-3;00, pero su uso está muy restringido a los pronombres personales.

- No se registran producciones de la marca en plural.

Tabla 101. Edades de emergencia y adquisición de la declinación

Caso	Variante	Emergencia	Adquisición
Ergativo	Singular	≤2;06-3;00	3;01-3;06
	Plural	2;06-3;00	?
Dativo	Singular	≤2;06-3;00	2;06-3;00
	Plural	2;06-3;00	?
Partitivo		2;06	2;06-3;00 ⁶⁶ /3;07-4;00
Inesivo	Singular	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00
	Plural	2;06-3;00	3;07-4;00
	Indefinido	2;06-3;00	3;07-4;00
Genitivo de lugar	Singular	≤2;06-3;00	2;06-3;00
	Plural	3;01-3;06	3;07-4;00
	Indefinido	?	?
Genitivo de posesión	Singular	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00
	Plural	4;10	?
	Indefinido	?	?
Ablativo	Singular	2;06-3;00	3;01-3;06
	Plural	?	?
	Indefinido	?	?
Adlativo simple	Singular	≤2;06-3;00	2;06-3;00
	Plural	3;01-3;06	3;01-3;06 (?)
	Indefinido	3;07-4;00	?
Adlativo compuesto	Singular	2;06-3;00	?
	Plural	4;01-4;06	?
	Indefinido	?	?
Adlativo final	Singular	2;06-3;00	3;01-3;06
	Plural	?	?
	Indefinido	?	?
Adlativo de dirección	Singular	3;07-4;00	?
	Plural	?	?
	Indefinido	?	?
Instrumental	Singular	2;06-3;00	3;07-4;00
	Plural	?	?
	Indefinido	3;01-3;06	3;07-4;00
Sociativo	Singular	≤2;06-3;00	2;06-3;00
	Plural	≤2;06-3;00	3;01-3;06
	Indefinido	3;01-3;06	3;01-3;06
Destinativo	Singular	2;06-3;00	3;01-3;06
	Plural	?	?
	Indefinido		

⁶⁶ Productiva en uno de los sujetos del tramo de edad.

6.3.5 Oraciones complejas

Para la descripción del proceso de adquisición de las oraciones complejas en el estudio observacional se seleccionaron todas las oraciones multiclaúsulas, con o sin oración principal. Se analizaron todas las grabaciones hasta los 5;00 años, pero para el análisis cualitativo ocasionalmente se analizaron producciones de edades posteriores, hasta los 6 años.

Entre los 14.926 enunciados del corpus, se registraron un total de 1717 oraciones complejas coordinadas y subordinadas, además de 239 oraciones yuxtapuestas.

Globalmente se constata una evolución de las oraciones complejas entre los 2;06 y los 5;00, cuyo momento crítico se situaría entre los 4 y los 4½ años (figura 46). A esa edad se observa un incremento general de las oraciones complejas, que se debe a un aumento en el uso de la subordinación, y más concretamente de las oraciones completivas, las comparativas (en este caso el incremento es sobre todo a partir de los 4 años y medio), las finales, las de relativo y las condicionales. En paralelo a este proceso hay una disminución de las oraciones coordinadas hasta esa edad, que hace que parezca que la complejidad no evoluciona entre los 2;06 y los 3;06. Sin embargo, la línea de tendencia refleja de mejor manera el proceso real del desarrollo global de las oraciones complejas (ver datos en el anexo 2).

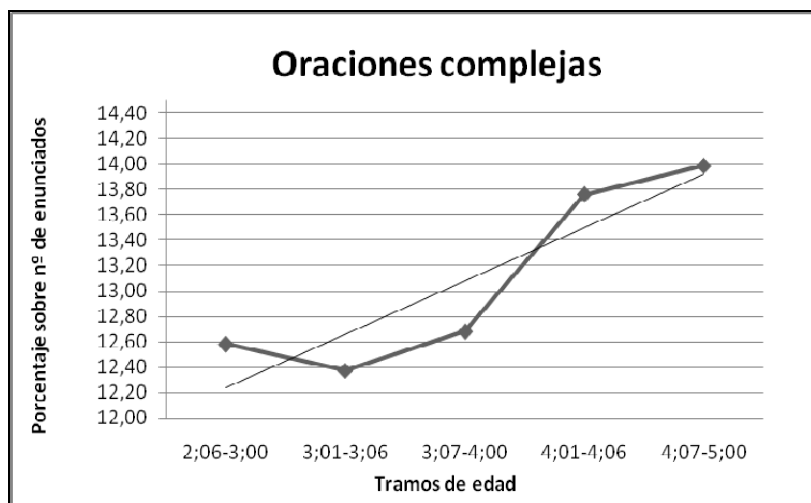


Figura 46. Evolución de las oraciones complejas

La figura 47 muestra las proporciones de los tipos de oraciones complejas más frecuentes en los distintos tramos de edad. Tal y como se constata en otros estudios (Aparici et al., 2001), las oraciones cuya frecuencia es mayor emergen antes que las menos frecuentes, y, en este sentido, las oraciones más tempranas en ser adquiridas son las coordinadas, completivas, causales, finales y de modo, y posteriormente las relativas y temporales: las de adquisición más tardía son las condicionales, las comparativas y las concesivas.

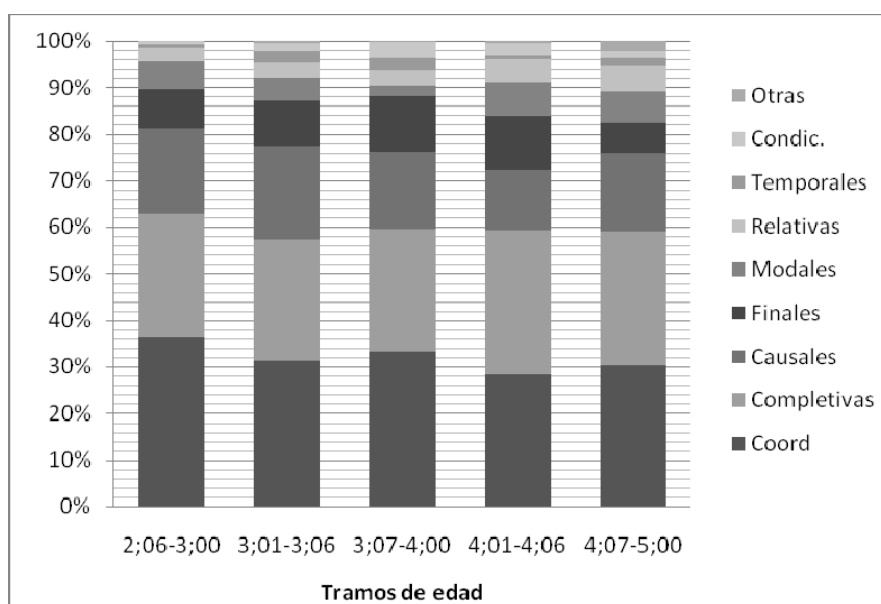


Figura 47. Porcentaje de los tipos de oraciones complejas por tramo de edad

6.3.5.1 Coordinación

6.3.5.1.1 Copulativas (emendiozkoak) con *eta* (y).

Se computaron como oraciones coordinadas copulativas aquéllas en las que aparecían un sintagma nominal y verbal en cada una de las oraciones simples coordinadas, aun cuando el verbo se encontrara omitido. En consecuencia, se excluyeron del cómputo aquellas oraciones en las que la partícula *eta* (y) tuviera un valor pragmático, en el sentido al que se refieren Peterson y McCabe (1985), de iniciador del turno de habla o valor cohesivo en las narraciones (459), un valor enfático (460), o como partícula de coordinación de sintagmas nominales o elementos de nivel similar en los sintagmas verbales (adverbios, complementos del verbo...), como en (461), o tuviera la función de dejar omitido uno de los componentes de la coordinación (normalmente de sintagmas) como en (462), y que en euskera recibe la denominación de *juntagaiaren ezabatzea* (reducción de la coordinación). Todos estos casos fueron objeto de análisis aparte.

(459) CHI: *(e)ta bito [: begiratu] .* (M. 2;06)
y mirar-imp
“y mira”

(460) CHI: *miño [: baina] ez diot beste begie [: begia] (eg)in (e)ta* (A. 2;09)
¡pero no AtrS1sOI3sOD3s otro ojo-el hacer-perf y!
“pero que no le hecho el otro ojo!”

(461) CHI: *bota dut azukrea (e)ta kafea .* (M. 2;08)
tirar-perf AtrS1sODs azúcar-el y café-el
“he echado el azúcar y el café”

(462) CHI: *nin [:nik] jar(r)iko riot [:diot][*] pilotak eta raketak eta.* (A. 2;10)
yo-erg poner-fut AtrS1sOI3sOD3s pelotas-las y raquetas-las y

“le pondré las pelotas, las raquetas y demás”

Tampoco se llevó a cabo un análisis semántico de las oraciones coordinadas con *eta*, objeto de estudio en otras lenguas (Jeremy, 1978; Bloom et al., 1980; Peterson y McCabe, 1987). Además, se excluyeron del cómputo los recuentos con empleo de *eta*⁶⁷.

Para los 2;06-3;00 las oraciones coordinadas mediante *eta* (y) ya son muy frecuentes en el lenguaje de nuestros niños (98 oraciones), y en su mayoría son producciones completas, sin apoyo en la producción previa del interlocutor. Las producciones encontradas se realizan de tres formas. Una, cuando el propio niño en la misma oración coordina las oraciones simples (463), otra, cuando entre ambas oraciones simples media la intervención del o de los interlocutores pero ambas oraciones simples son producidas por el niño (464) y una tercera forma, apoyándose en la propia intervención del interlocutor, con cuya producción coordina el niño la oración simple que él mismo produce (465).

(463) CHI: *ama # bu(l)katu [/] bu(l)katu # miño [: baina] aupata(n)*
 mamá-voc, empuja-imp, pero en brazos
b(eh)ar tto(t) [: dut] (e)ta aitona []ikusi eta # ama .* (M. 2;06)
 necesitar-imperf AtrS1sOD3s y abuelo-el ver y, mamá-voc
 “mamá, empuja pero necesito en brazos y el abuelo ver(me),
 mamá”

(464) MOT: *ta nola yarriko do itxita o irikita [//] irikia soroa # e ?*
 “¿y cómo lo pondremos cerrado o abierto, eh?”

CHI: *ez .*
 “no”

MOT: *itxita ?*
 “¿cerrado?”

CHI: *bai .*
 “sí”

MOT: *ta zer sartu behar do barnen # soroa barnen ?*
 “¿y qué vamos a meter dentro, dentro del prado?”

CHI: *behiek [: behiak] .*
 “vacas”

MOT: *behiek ?*
 “¿vacas?”

CHI: *(e)ta gero bota astoari.*
 y después tirar burro-el-dat
 “y después echarle al burro (el maíz)”

(465) MOT: *aber patu bere tokian aboa.*
 “¡a ver!, pon en su sitio la boca”

MOT: *poliki.*
 “suave”

MOT: *aber [/] aber nun den .*
 “a ver en dónde es”

MOT: *hori da suurra # baiez # hori mingaña da # aber.*

⁶⁷ Aquellos enunciados en los que el niño contaba, por ejemplo, objetos, numerándolos y utilizando *eta* entre número y número.

“ésa es la nariz, a que sí, ésa es la lengua, a ver”

CHI: *non?*

“dónde”

CHI: *(e)ta burua ho(r)i .*

y cabeza-la ésa

“y ésa la cabeza”

En todas las edades son mayoritarias las producciones completas realizadas por los niños en el mismo enunciado y se observa un incremento en la cantidad de este tipo de producciones con la edad (suponen el 58% de los oraciones coordinadas copulativas a los 2;06-3;00 y el 77% a los 4;00-4;06; a los 5;00-6;00, fuera de las edades analizadas, el 86%). De igual forma, pero en sentido contrario, las producciones apoyadas en una realización previa del interlocutor sufren una disminución progresiva con la edad (el 33% a los 2;06-3;00, el 20% a los 4;00-4;06 y el 11% a los 5;00-6;00), algo similar a lo que ocurre con las producciones del tipo de (464), donde, aunque en menor medida, el interlocutor interviene en la producción del niño.

En resumen, del análisis de los resultados se concluye que:

- La coordinación mediante la partícula *eta* (y) ya se encuentra adquirida para los 2;06-3;00. Dada la cantidad de ejemplares encontrados en ese tramo de edad y teniendo en cuenta que las primeras producciones ya aparecen a los 2;06 (tanto oraciones completas como las realizadas mediante la co-construcción con el interlocutor), cabe situar antes de los 2;06 la emergencia de este tipo de oraciones, lo que coincide con los resultados obtenidos para otras lenguas como el catalán o el castellano (Clemente, 1982; Aguado, 2000; Aparici et al., 2001), y el inglés (Limber, 1973; Diessel, 2004).
- Los niños recurren a esta partícula como iniciadora de turno en diálogos sobre el aquí y ahora, y como elemento de mantenimiento del tópico en dicha situación dialógica. En este tipo de producciones dicha partícula siempre va colocada en posición inicial de la frase.
- En los primeros tramos de edad, hasta los 3;06, la partícula *eta* (y) se utiliza mayoritariamente con una función pragmática, para regular la intervención en situaciones dialógicas, y no tiene una función específicamente de coordinación de dos o más proposiciones simples. Otro uso frecuente de esta partícula es el de hacer más complejo un sintagma nominal o preposicional, esto es, utilizar *eta* para coordinar dos complementos del nombre o del verbo. Este proceso decrece con la edad hasta los 4;00.
- Conforme avanzan en edad los niños tienden a apoyarse cada vez menos en las producciones del interlocutor para construir este tipo de oraciones. Las oraciones completas construidas por los niños (independientes del contexto conversacional) se incrementan con la edad mientras que las oraciones construidas tomando como base una producción previa de un interlocutor van decreciendo en frecuencia. Cabe pensar prudentemente que esta doble tendencia inversa, que se manifiesta a lo largo de todo el periodo de edad estudiado, tenga su inicio en las edades anteriores y, en consecuencia, se ratifique la

importancia de la dependencia del contexto conversacional, en el momento de emergencia de las oraciones coordinadas con *eta*.

6.3.5.1.2 Adversativas (aurkaritzakoak).

Las oraciones coordinadas adversativas encontradas fueron realizadas con la partícula *baina* (pero). Se diferenciaron dos funciones en el uso de esta partícula, la función específicamente adversativa y la función pragmática o discursiva en la interacción dialógica. En este caso la partícula *baina* (pero) más que para expresar contenido semántico de oposición en muchas ocasiones funciona como un iniciador de turno (466), como un conector en la actividad narrativa (467), como un recurso para atraer la atención del interlocutor (468) o para realizar un cambio de foco (469).

- (466) MOT: *nahi duzun bezala jo ,, bale ?*
 “pégale como quieras, ¿vale?”
 CHI: **ño** [: *baina*] *hemendik hasten da ?* (A. 3;01)
 ¿pero aquí-abl empezar-imperf AintrS3s?
 “¿pero se empieza por aquí?”
- (467) AUN: *ezin da egin .*
 “no se puede”
 CHI: *ze(r) ?*
 “¿qué?”
 AUN: *bitu .*
 “mira”
 CHI: *be(g)i(ra)tu # ateri behar dut .*
 mirar-imp, sacar tener AtrS1sOD3s
 “mira, lo voy a sacar”
 AUN: *aber # beitu [/] beitu # e!*
 “¡a ver!, mira, ¡eh!”
 CHI: **baño** [: *baina*] *telebista(r)a joaten bado [: bada] # ze(r)?*
 (It. 3;07)
 pero televisión-la-adl ir-imperf cond-AintrS3s, ¿qué?
 “pero si se va a la televisión, ¿qué?”
- (468) MOT: *ez al da ba zure laguna Itsaso ?*
 “¿no es Itsaso tu amiga o qué?”
 CHI: *ez .*
 “no”
 CHI: *bai .*
 “sí”
 MOT: *ta ordu(a)n utziko dio(gu) ?, miño* [: *baina*] # *b(eg)i(ra)tu # hara # erori (eg)in da pelota [*]*. (M. 2;06)
 “¿y entonces le dejaremos?, pero, mira, ahí+va-interj, se ha caído la pelota”
- (469) MOT: *zer dikizula itten zuk # etxea ?*
 “¿que tú sabes hacer qué, la casa?”
 MOT: *kolorea # beste eskukin # zu !*
 “el color, con la otra mano, tú”
 CHI: *aits-interj.*
 MOT: *xxx .*

CHI: *ama#miña [:baina] Mikel [*] lapi(tz) txi[/]txiki bat da?*
(M. 2;06)
¿mamá-voc, pero Mikel lápiz pequeño un es?
“mamá, ¿pero el de Mikel es un lápiz pequeño?”
%err: *Mikel = Mikelena \$MOR* ;

Asimismo, se diferenciaron las producciones completas (en las que aparecen al menos un sintagma nominal o un sintagma verbal en cada una de las oraciones simples que entre las que se establece la relación adversativa), como en (470), de aquéllas en las que el niño sólo produce la segunda de las oraciones coordinadas, bien porque se apoya en la producción previa del interlocutor (471) o bien porque la primera oración se infiere del contexto (472). Finalmente, se computaron aparte aquellas oraciones adversativas producidas por los niños pero mediando el interlocutor entre la primera y la segunda proposición (473).

- (470) CHI: *eta hemen nola ditto [:ditu] holan [:hola]#poz [:pues] hori +/.*
y aquí cómo tiene así, pues eso +/.
“y cómo tiene así aquí, pues eso”
MOT: *eta gero dauke .*
“y luego tiene”
CHI: *+, afafkala [: askazala] [*] txiki batzuk .*
+, uñas pequeñas unas
+, “unas uñas pqueñas”
MOT: *a # bai .*
“ah, sí”
MOT: *azkazala txiki batzu dauzke ondoan .*
“al lado tiene unas uñas pequeñas”
CHI: *ondoan dauke [: dauka] hor # be(g)ira # miño [: baina] ez do*
[: du] harramazka (eg)iten!
al lado tiene ahí, mirar-imp, pero ¡no AtrS1sOD3s arañazo
hacer-imperf!
“la tiene ahí al lado, mira, pero ¡no araña!”
- (471) CHI: *ama # nora ?*
“mamá-voc, ¿dónde-adl?”
“mamá-voc, ¿a dónde?”
MOT: *potera .*
“al bote”
CHI: *miño [: baina] potea pa(ra)tu lehen kanpun [: kanpoan].*
pero bote-el poner-imp antes fuera
“pero antes pon fuera el bote”
- (472) FAT: *ta elurpanpiña gorria izaten al da?*
“¿y el muñeco de nieve suele ser rojo?”
CHI: *0 [=! que no con la cabeza] . [+ trn]*
FAT: *nola xx izaten da ba?*
“¿cómo suele ser xx, entonces?”
CHI: *txuria.*
“blanco”
FAT: *a !*
“¡ah!”

CHI: <**beño** koloretaz itteko esan beizo> [: baina koloretaz egiteko esan baituzu].

pero color-instr egin-fin decir-perf caus-AtrS2sOD3s
“pero es que has dicho que lo haga con colores”

(473) MOT: *hor daude belarrak* .

“ahí están las hierbas”

MOT: *ikusten dozu # belar luze batzuk* .

“¿lo ves?, ¿unas hierbas largas?”

CHI: <*eurie* [: *euria*] *a(r)i da*> [*] .

lluvia estar-punt AintrS3s
“está lloviendo”

MOT: *bueno ba # bale* .

“bueno, pues, vale”

CHI: *joaten da beheara* .

ir-imperf AintrS3s abajo-adl
“se va a abajo”

MOT: *zein* ?

“¿quién”

CHI: *hori # untxie* [: *untxia*] # **ño** [: *baina*] *ezta* [: *ez da*] *eroriko* ,, *ezetz* ?

ése, conejo-el, pero no AintrS3s caer-fut, ¿a que no?
“ése, el conejo, pero no se caerá, ¿a que no?”

Las oraciones adversativas ya se registran con una frecuencia alta para los 2;06 años con un total de 42 ejemplares , lo que indica que su emergencia y adquisición se da con anterioridad (474).

(474) CHI: *heme(n) ur* [*] *banu(e)n nik* # **baño** [:*baina*] *xx hemen baso(a)*

aquí agua tenía yo-erg, pero xx aquí vaso-el

ero(ri) (eg)in dela. (M. 2;07)

caer hacer-perf AintrS3s-comp

“yo tenía aquí agua, pero que xx aquí se ha caído el vaso”

Sin embargo, el 75% de las oraciones registradas entre los 2;06-3;00 se realizan con intervención o apoyo del contexto conversacional, con una disminución progresiva de este apoyo hasta los 4 años. La primera proposición la realiza mayoritariamente el interlocutor (del 60% de las adversativas a los 2;06-3;00 al 47% a los 3;07-4;00). Las oraciones completas encontradas suponen a los 2;06-3;00 el 24% de todas las adversativas y aumentan hasta el 33% a los 3;01-3;06. En consecuencia, en las edades más tempranas este tipo de oraciones depende en mayor medida de las producciones del interlocutor adulto, como se constata a partir del análisis realizado en relación a los turnos conversacionales.

En algunas ocasiones la partícula *baina* se utiliza de forma errónea, en lugar de otra partícula o sin reflejar una relación adversativa entre dos proposiciones (475). Este tipo de errores son abundantes a los 2;06-3;00 y decrece drásticamente a partir de los 3 años.

(475) MOT: *ekarri zizun xx Olentzerok*.

“te lo trajo el lentzero”

MOT: *eta badakizu zer gehio ekarri zizun* ?

“¿y sabes qué más te trajo?”

- CHI: *bai* .
“sí”
- MOT: *eltxitxue*.
“la hucha”
- MOT: *nola daukezu eltxitxu bat behiekin da # botatzen duzuna dirue?*
“¿(no sabes) cómo tienes una hucha con la vaca, que le echas dinero?”
- CHI: *miño* [: *baina*] *badot* [: *dut*] ,, *baietz* ?
“pero ya tengo, ¿a que sí?”

Una mención especial merece el uso de la partícula *baina* (pero) con una función pragmática (ya sea como conector discursivo, para atraer la atención del interlocutor o para cambiar de foco en la interacción). Este uso se incrementa con la edad (476) (477).

- (476) CHI: *baño* [: *baina*] *espetu* # *nik urratu (eg)in be(ha)r du(t) (e)ta*.
(M. 2;06)
pero esperar-imp, yo-erg romper hacer tener-imperf
AtrS1sOD3s y
“pero espera, que yo lo tengo que romper”
- (477) CHI: *baiño* [: *baina*] *zer* [/]/ *zer zen* ? (Ai. 4;08)
¿pero qué es-comp?
“¿pero qué es?”

6.3.5.1.3 Disyuntivas (*hautazkoak*)

Se han encontrado muy pocos ejemplares en el corpus y la utilización mayoritaria de la partícula *edo* es para establecer la disyunción entre dos sintagmas nominales más que entre dos oraciones (478).

- (478) CHI: *zer tza* [: *zara*] # *Amaia* # *txoroa ero* [: *edo*] *pitoa* ? (Ai. 4;07)
¿qué eres, Amaia, loca o pito (?)”

Las dos primeras producciones las encontramos a los 3;05 y muestran ambas una reducción de la complejidad, bien en una de las dos proposiciones (479) o bien omitiendo la segunda proposición (480).

- (479) CHI: *jartzen die* [: *dira*] *e(d)o ez* ? (A. 3;05)
¿poner-imperf AintrS3p o no?
“¿se ponen o no?”
- (480) CHI: *hemengoa ra* [: *da*] *hau (ed)o* ? (A. 3;05)
¿aquí-loc es éste o?
“¿éste es de aquí o (de otro sitio)?”

No aparecen producciones dependientes del interlocutor.

En síntesis, la evolución de la adquisición de las oraciones coordinadas aparece reflejada en la figura 48.

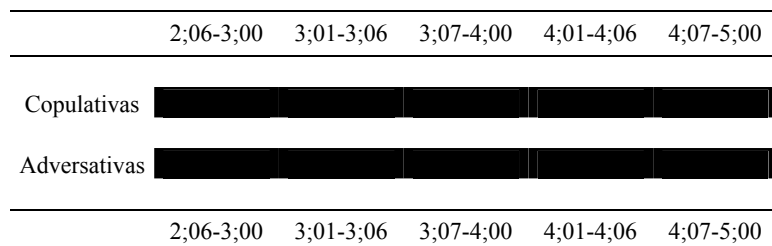


Figura 48. Adquisición de las oraciones coordinadas

6.3.5.2 Subordinadas

6.3.5.2.1 Completivas (osagarriak)

Para el análisis se contabilizaron un total de 474 oraciones completivas y se procedió a diferenciar los siguientes tipos:

- completivas realizadas mediante el sufijo subordinante *-(e)la*.
- interrogativas indirectas, realizadas mediante el sufijo subordinante *-(e)n* (*zehargaldera orokorrak*).
- interrogativas indirectas, realizadas mediante pronombre o adverbio interrogativo (*zehargaldera zatizkoak*) y sufijo subordinante *-(e)n*.
- no conjugadas, con *-t(z)eko*, *-t(z)en* y *-t(z)ea*.
- no conjugadas, con pronombre o adverbio interrogativo (*galdehitza*) y participio.
- otras completivas (*baietz/ezetz*, *bai...-ela*, *eskerrak...-ela*)

Por otra parte, se distinguieron aquellas oraciones completas de aquellas oraciones en las que se encontraba omitida la oración principal.

Las completivas ya son frecuentes para los 2;06-3;00 y, de hecho, a esta edad aparecen producciones de completivas con *-(e)la*, interrogativas indirectas (*zehargalderak*) y oraciones realizadas con *-t(z)en* y *-t(z)eko*.

Entre las completivas son las interrogativas indirectas que se realizan mediante pronombre o adverbio interrogativo (*zehargaldera zatizkoak*) las más habituales y las más tempranas en ser adquiridas. Desde el principio siguen una estructura muy fija y con pocos cambios. En total se han registrado 7 verbos distintos que rigen este tipo de oraciones (*begiratu/ikusi*, *jakin*, *esan*, *erakutsi*, *nahasi*, *lagundu*). Se observa, sin embargo, que la mayoría de las producciones siguen un patrón V. principal+pron./adv. interrog.+V. subordinado conjugado, en el que el verbo principal es casi siempre *begiratu/ikusi* (481), sin conjugar (mirar/ver, utilizados como sinónimos para atraer la atención del interlocutor), y, en menor medida, *jakin* (482) en forma conjugada (saber) en 1ª o 2ª persona del singular (tabla 102), habiendo encontrado sólo unas pocas producciones con otros verbos principales, como *esan* (decir) o *nahasi* (confundir) (483).

(481) CHI: *b(eg)ira nola jartzen den* . (A. 2;08)
mirar-imp cómo poner-imperf AintrS3s-comp
“mira cómo se pone”

(482) CHI: *bataki [: badakit] zer dian [: diren] hauek?* (M. 2;08)
“¿ya sé qué son éstos?”

- (483) CHI: *ya nahastu di(d)azu nola den [= bera ikusten ari zen ipuina]!*
(Ib. 4;11)
ya confundir-perf AtrS2sOI1sOD3s cómo es-comp
“¡ya me has liado cómo es!”

En el caso de *begiratu* a los 2;06-3;00 suponen algo más del 80% y va descendiendo este porcentaje a medida que avanza la edad de los niños y se diversifican los verbos utilizados en las oraciones completivas (tabla 102). Hay que resaltar que existe un tipo de interrogativas indirectas que los niños realizan mediante la partícula *aber* (a ver), cuyo equivalente sería en euskera *ea*, y que, tomada del castellano, equivale a *ikus dezagun* (veamos), de ahí que se computen ambos verbos (*ikusi/aber*) de forma conjunta.

Tabla 102. Verbos de oraciones completivas interrogativas (porcentajes)

Edad	begiratu	jakin	esan	erakutsi	ikusi/ aber (a+ver)	nahasi	lagundu
2;06-3;00	81,40	13,95	0,00	0,00	4,65	0,00	0,00
3;01-3;06	37,93	34,48	0,00	0,00	24,14	0,00	3,45
3;07-4;00	28,57	57,14	0,00	0,00	14,29	0,00	0,00
4;01-4;06	45,83	29,17	0,00	0,00	25,00	0,00	0,00
4;07-5;00	22,92	29,17	4,17	2,08	39,58	2,08	0,00

Lo que se constata a partir de estos datos es que la formación de las oraciones completivas interrogativas indirectas con pronombre o adverbio interrogativo (*zehargaldera zatizkoak*) se realiza más a partir de fórmulas fijas (*frozen phrases*) que de un conocimiento abstracto inicial. Las oraciones de este tipo en los primeros tramos de edad se realizan mediante la estructura antes mencionada y mayoritariamente con uno o dos verbos, y sólo después van incorporando palabras nuevas en la oración y verbos nuevos, lo que indicaría un conocimiento más abstracto de la construcción completiva. Esto estaría de acuerdo con la tesis de Goldberg, en el sentido de que el aprendizaje de una construcción es más fácil cuando un verbo da cuenta de la mayoría de *tokens* de la construcción (Goldberg 2006, citado por Ambridge y Lieven, 2011, p.310).

La incorporación de nuevos verbos de las oraciones completivas tiene dos aspectos relevantes. Por un lado, éstos tienden a incrementarse a los 4 años y medio, edad mucho más avanzada que a los 2;06-3;00, cuando ya han aparecido, y con una frecuencia alta, las primeras realizaciones de este tipo de oraciones. Por otra parte, se constata que la aparición de un verbo nuevo implica una vuelta a la estructura originaria V. principal+ pron./adv. interrog.+verbo subordinado conjugado (484) (485) (486), a pesar de que para ese momento la estructura de las oraciones completivas de este tipo con verbos familiares en el repertorio de los niños es más compleja, con más elementos en las frases.

- (484) CHI: *Mikel # la(g)undu amari nola (eg)iten zi [*]* . (M. 3;04)
Mikel, ayudar-imp mamá-dat cómo hacer-imperf zi-
agramatical
“Mikel, ayúdale a mamá (a ver) cómo hacer”
- (485) CHI: *aïtta [: aita] # hau kendu (e)ta erakutsi <no> [//] zenbat*
du(e)n . (Ib. 4;09)
papá-voc, éste quitar-imp y enseñar-imp cuántos tiene-comp

“papá, quita ésto (un metro) y enséñame cuántos tiene”
(cuántos números)

- (486) CHI: *ya nahastu di(d)azu nola den [= bera ikusten ari zen ipuina]!*
(Ib. 4;11)
ya confundir-perf AtrS2sOI1sOD3s cómo es-comp
“¡ya me has liado cómo es!”

Otro tipo de completivas interrogativas recogido en el corpus son las denominadas generales (*zehargaldera orokorrak*). Este tipo de oraciones se realiza o bien simplemente con el sufijo subordinante *-(e)n* en el verbo o, además, acompañado de la partícula *ote/ea* (si), o del prefijo condicional *ba-* afijado al verbo conjugado de la subordinada. Por influencia del castellano, la partícula *ea* suele ser sustituida por la forma *aber*, de tal manera que, con un funcionamiento similar al descrito en relación a las interrogativas realizadas con pronombre o adverbio interrogativo, la mayoría de las oraciones de este tipo encontradas se construyen mediante una estructura básica del tipo *aber* + X + v. subordinado, con omisión del verbo principal. Esto se puede apreciar claramente si observamos las primeras producciones en uno de los niños de los primeros tramos de edad (487) (488) (489) (490).

- (487) CHI: *aber hemen da(g)o(e)n ,, e ?* (A. 2;10)
a ver aquí está-comp, ¿eh?
“a ver si está aquí, ¿eh?”
- (488) CHI: *miño [: baina] badakizo [/] badakizo [: badakizu] 0ea hola (eg)iten den ?* (A. 2;11)
¿pero sabes así hacer.imperf AintrS3s-comp?
“¿pero sabes si se hace así?”
- (489) CHI: *aber hitze(g)iten don [: duen] ,, e ?* (A. 3;01)
a ver hablar-imperf AtrS1sOD3s-comp, ¿eh?
“a ver si habla, ¿eh?”
- (490) CHI: *bali [/] esan aber eztun [: ez duen] balio .* (A. 3;06)
decir-imp a ver no AtrS3sOD3s-comp valer-imperf
“dí a ver si no vale”

La adquisición de este tipo de completivas se sitúa en los 3;01-3;06, cuando tras la primera aparición en el tramo anterior, vuelven a registrarse ejemplares de estas oraciones. De hecho, la primera oración completa de este tipo la encontramos a los 2;11.

Por otra parte, resulta relevante la presencia frecuente en las primeras edades de unos tipos de estructura que, sin poder ser consideradas como oración complejas, funciona como variante de la estructura básica mencionada para este tipo de oraciones completivas, y cuya diferencia radica en la omisión de algunos elementos de la estructura base, bien del verbo de la subordinada (491) (492), o bien del verbo completivo, como pregunta (493) o para expresar exclamación (494).

- (491) CHI: *b(eg)ira [/] # aitona # b(eg)ira ze(r) polita .* (M. 2;06)
mirar-imp, abuelo, mirar-imp qué bonito
“mira, abuelo, mira qué bonito”

- (492) CHI: *eta b(eg)i(ra)tu nondik* . (A. 2;09)
y mirar-imp dónde-abl
“y mira por dónde”
- (493) CHI: *eske # hola nola rau [: dago] [*] katu bat txaku(rra)ren ondoan*
pues (eg)in b(eh)ar rot [: dut] hola hori . (A. 2;09)
es que, así cómo está gato un perro-el-gen al lado, pues hacer tener-imperf AtrS1sOD3s así ése
“es que, (ves) así cómo hay un gato al lado del perro, pues ése voy a hacerlo a así”
- (494) CHI: *hara non du(e)n begia [= txoriaren begia] !* (A. 2;07)
¡ahí+va-interj dónde tiene-comp ojo-el!
“¡ahí va dónde tiene el ojo!”

Este tipo de estructuras, más sencillas, disminuyen conforme avanza la edad, a diferencia de lo que ocurre con las completivas completas, que se mantienen a lo largo de todas las edades (tabla 103).

Tabla 103. Oraciones completivas con -(e)n (porcentajes)

Edad	completas	con verbo omitido
2;06-3;00	1,27	0,69
3;01-3;06	1,08	0,40
3;07-4;00	0,77	0,33
4;01-4;06	1,31	0,39
4;07-5;00	1,23	0,27

Las oraciones completivas con -(e)la han aparecido ya para los 2;06-3;00 pero en su mayoría se producen omitiendo la frase principal, y esto ocurre en todas las edades. Una de las funciones principales de este tipo de construcciones es la de proporcionar una mayor intensidad expresiva a las declarativas (función expletiva), ya que suponen un 36% de todas las completivas registradas que omiten la oración principal (495).

- (495) CHI: *iguala(k) di(r)ela ho(r)i(e)k !* (A. 3;00)
¡iguales son-comp ésos!
“¡que ésos son iguales!”

Las oraciones completas no aparecen hasta los 3 años (496) (497), aunque una primera producción completa la encontramos a los 2;09, mezclando dos tipos de completivas, *baietz* (que sí) y -(e)la (498).

- (496) CHI: *hemengoa da # eske # zuk esan dozu [: duzu] hemengoa dela*. (A. 3;00)
aquí-loc es, es que, tú-erg decir-perf aquí-los es-comp
“es de aquí, es que tú has dicho que es de aquí”
- (497) CHI: *Mikel # (e)san ama(r)i eztezula[: ez duzula] konejua*. (M. 3;00)
Mikel, decir-imp mamá-dat no tienes-comp conejo-el
“Mikel, dile a mamá que no tienes el conejo”

- (498) CHI: *uste rut [: dut] baietz # hau dela.* (A. 2;09)
 creer-imperf AtrS1sOD3s que sí, éste es-comp
 “creo que sí, que es éste”

Los verbos utilizados en este tipo de completivas son 5 (*esan*, *uste*, *eman*, *ikusi*, *jarri*/decir, pensar, parecer, ver, poner). De nuevo se observa que, conforme avanzan en edad, los niños van ampliando el abanico de verbos completivos. Entre los 2;06-3;00 sólo se registran producciones con *esan* y *uste*, a los 3;01-3;06 aparece *eman*, a los 3;07-4;00 *ikusi* y a los 4;01-4;06 *jarri*.

Otro tipo de completivas son las realizadas con *baietz/ezetz* (que sí/que no), *bai/eskerrak...-(e)la* (sí/gracias a que...), pero son escasas en el corpus o muy formulaicas (499).

- (499) CHI: *uste ret [: dut] baie(t)z .* (A. 2;09)
 creer-imperf AtrS1sOD3s que sí.
 “creo que sí.”

Las oraciones sin conjugar se registran ya para los 2;06-3;00, pero son mucho menos frecuentes que las completivas conjugadas en todas las edades, y su adquisición es posterior a éstas. Las realizadas con *-t(z)en* son las más frecuentes a todas las edades. Hasta los 3;07-4;00 no se registran completivas realizadas con *-t(z)eko* completas. Hasta ese momento, en general, se realizan para repetir una petición o una aserción al interlocutor. Algo más tarde, a los 3;07-4;00, se adquieren las completivas interrogativas indirectas no conjugadas, realizadas mediante pronombre o adverbio interrogativo (*galde hitza*) y participio. Este tipo de oraciones se realizan en todos los casos registrados con un mismo verbo, *jakin* (saber).

Los errores más frecuentes son de tipo morfológico, al omitirse los sufijos subordinantes *-(e)la* y *-(e)n*. En el primer caso, los errores se producen mayoritariamente en las completivas completas (500), mientras que en el caso de *-(e)n* los errores se producen sobre todo en el caso de las completivas interrogativas indirectas realizadas mediante pronombre o adverbio interrogativo (501) (502) (503). Este tipo de errores son muy frecuentes hasta los 3;06 (suponen el 20% de los contextos obligatorios los 2;06-3;00 y el 18% a los 3;01-3;06).

- (500) *CHI: *<e # be(gira)tu # esango du gizonak # ezto [:ez du] <izena hori> [*] > [*]* . (A. 3;00)
 eh, mirar-imp, decir-fut AtrS3sOD3s hombre-el-erg, no tiene nombre-el ése
 “”eh, mira, el señor dirá no tiene ese nombre”
 %err: *ezto [:ez du] izena hori=ez duela izen hori*
- (501) *CHI: *be(g)i(ra)tu nola jaten do [: du] [*]* . (M. 2;06)
 mirar-imp cómo comer-imperf AtrS3sOD3s
 “mira cómo come”
 %err: *du = duen*
- (502) *CHI: *eske # hola nola rau [: dago] [*] katu bat txaku(rra)ren ondoan*
pues (eg)in b(eh)ar rot [: dut] hola hori . (A. 2;09)
 es que, así cómo está gato un perro-el-gen al lado, pues hacer tener-imperf AtrS1sOD3s así ése

“es que, (ves) así cómo hay un gato al lado del perro, pues ése voy a hacerlo a así”

%err: *dago* = *dagoen*

(503) *CHI: *(g)lobo (b)at be(g)i(ra)tu nola lehertu dut [*]* . (It. 3;09)

globo un mirar-imp cómo explotar-perf AtrS1sOD3s

%err: *dut* = *duen*

En síntesis, el proceso de adquisición de las oraciones completivas presenta las siguientes características:

- Las oraciones conjugadas se han adquirido ya para los 2;06-3;00.
- Las oraciones no conjugadas (menos frecuentes que las conjugadas) se adquieren a los 3;01-3;06, pero, entre estas, las más frecuentes (las realizadas con *-t(z)en*) se adquieren antes, a los 2;06-3;00.
- Las oraciones completivas interrogativas indirectas preceden a las realizadas mediante el sufijo *-(e)la* añadido al verbo conjugado.
- En el inicio del proceso de adquisición las oraciones interrogativas indirectas tienden a construirse como “frases fijas” uniproposicionales, en las que mayoritariamente el verbo de la principal es *begiratu*, cuya función es la de atraer la atención, sin contenido proposicional alguno y con una estructura *begiratu* + X + v. subordinado. Este tipo de frases fijas se construyen también con el verbo *jakin* (saber) e *ikusi* (ver) y sólo en edades posteriores se diversifica el tipo de verbos de la oración principal en las oraciones completivas.
- Las completivas con *-(e)la* se realizan generalmente omitiendo la oración principal, y hasta los 3 años no aparecen las primeras oraciones completas. En este tipo de oraciones se vuelve a constatar el carácter uniproposicional inicial de las oraciones completivas⁶⁸.
- Las completivas interrogativas indirectas mediante pronombre o adverbio interrogativo (*zehargaldera zatizkoak*) se han adquirido para los 2;06-3;00, pero los errores morfológicos por omisión de la marca subordinante *-(e)n* persisten de forma notable hasta los 3;06 y sólo a partir de esa edad desaparecen.

Las edades de emergencia y adquisición para los distintos tipos se detallan en la figura 49.

⁶⁸ Aun cuando son formalmente oraciones complejas, semánticamente expresan sólo una proposición.

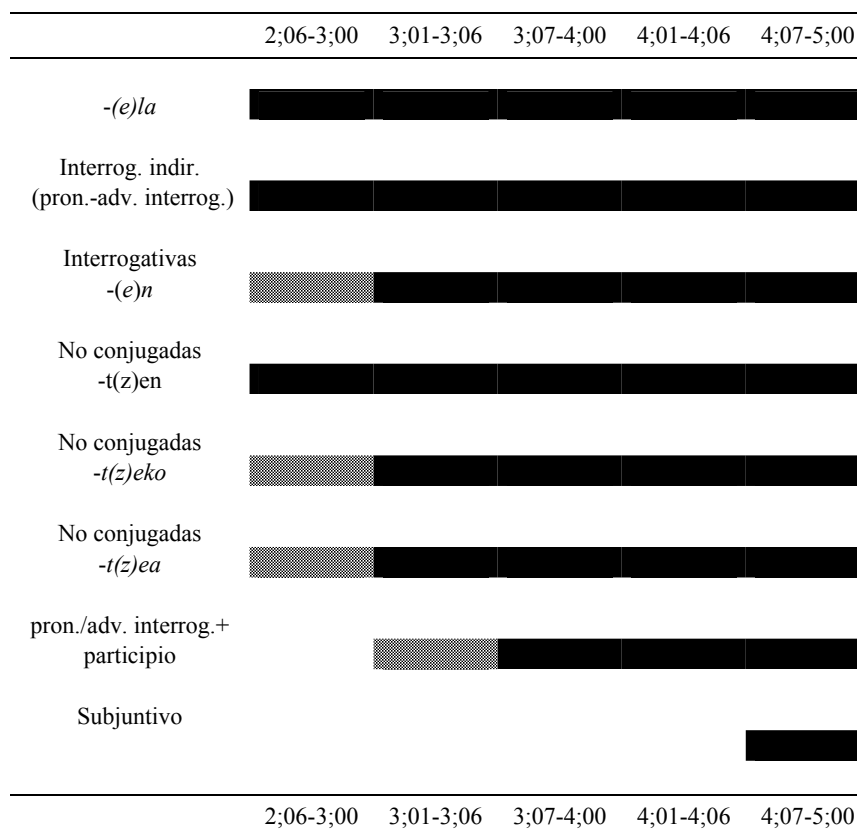


Figura 49. Edades de adquisición de las oraciones completivas

6.3.5.2.2 Causales

Se han registrado un total de 294 oraciones causales hasta los 5 años y se ha encontrado un total de 12 modos distintos de expresar causalidad, algunos de los cuales reflejan el influjo del castellano en su realización.

Se registran 3 posiciones de las marcas o partículas que expresan causalidad en la frase subordinada, inicial, final o en ambas a la vez con una doble marcación.

Por otra parte, se ha analizado el grado de apoyo en el contexto o en una intervención del interlocutor en la producción de estas oraciones y las producciones completas realizadas por el niño, así como aquellas producciones en las que la oración principal y la subordinada se encuentran separadas pero ambas son realizadas por el niño, intercalándose una o varias intervenciones del o de los interlocutores (504).

(504) MOT: *aber # ekarri zuk pisko bat # benga .*

“¡a ver!, trae tú poco un, ¡venga!”

CHI: *(e)karriko iso [: dizut] txiki ba(t) .*

traer-fut AtrS1sOI2sOD3s pequeño un
“te traeré uno pequeño”

MOT: *bai .*

“sí”

CHI: *ezin baitu(t) go(go)rra baita.*

no poder caus-AtrS1sOD3s duro caus-está
“que no puedo, que está duro”

Se constata una preferencia por colocar en situación final la marca o partícula causal (un 72% de las oraciones causales), sobre todo mediante el enclítico *eta* (y), el sufijo *-(e)lako* y el prefijo *bait-*, aunque también se registran, en menor medida, otros modos de expresión de la causalidad en posición final, como *-(e)la eta* y *-(e)la*. La colocación en posición inicial de la subordinada se encuentra en el 24% de las oraciones causales registradas, sobre todo mediante la fórmula *eske* (es que), prestada del castellano, y *zergatik* (porque), aunque también se utiliza en ocasiones en castellano, sobre todo a partir de los 3;01. La doble colocación y marcación se registra en un 4% de las oraciones, mediante *nola...-n* y *zeren...-n*.

Por otra parte, tal y como se refleja en la figura 50, se produce un incremento en la producción de oraciones causales completas por parte de los niños, desde los 2;06-3;01 con un 21% de las oraciones hasta los 4;01-4;06 con un 50%. En cualquier caso, en general predominan las oraciones causales compuestas por una sola frase, que expresa una relación con una oración previa del interlocutor o inferida del contexto conversacional.

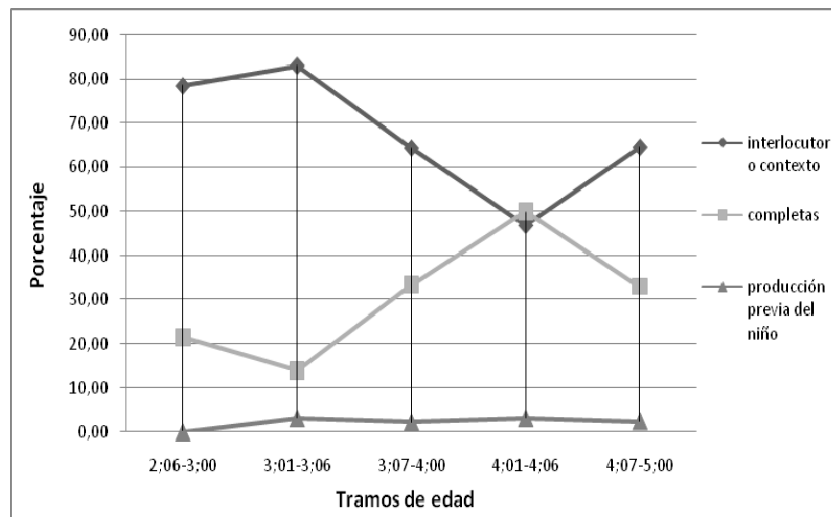


Figura 50. Participación del interlocutor en la producción de oraciones causales.

Las oraciones causales más tempranas y de uso más frecuente son las realizadas mediante el enclítico *eta* en posición final de frase (505). Para los 2;06-3;00 se registran profusamente y suponen el 62% de las oraciones causales pero mantienen una tendencia a disminuir su frecuencia en el conjunto de estas oraciones hasta los 5;00, cuando suponen el 47%.

- (505) CHI: *ama # bestea bota do [: du] (e)ta .* (M. 2;06)
mamá-voc, otro-el tirar-perf AtrS3sOD3s y
“mamá, (por)que ha tirado el otro”

A esta edad ya se utiliza con frecuencia también la forma prestada del castellano *eske*, tanto en oraciones completas como sólo la subordinada (506) (507) (508).

- (506) CHI: *hemengoa da # eske # zuk esan dozu [: duzu] hemengoa dela .*
(A. 3;00)
aquí-loc es, es que tú-erg decir-perf AtrS2sOD3s aquí-los es-comp
“es de aquí, es que tú has dicho que es de aquí”

- (507) CHI: *o(r)ain ezin tzu [: duzu] (eg)in # eske # beste etxe gehi(ag)o behar txia [: dira] txiki(e)ki(n)* . (It. 3;08)
ahora no poder AtrS2sOD3s hacer, es que otras casas más necesitar-imperf AintrS3p pequeñas-las-soc
“ahora no lo puedes hacer, es que, con las pequeñas se necesitan más casas”
- (508) CHI: *eske hola [//]etzanda hola e(g)oten do [: da] hola eta hori eserita # belauneko*. (A. 2;09)
es que así [//], tumbar-part así estar-imperf AintrS3s así y ése sentar-part, de rodillas
“es que está así tumbado y ése sentado, de rodillas”

La realización de la subordinada causal con *bait-* se encuentra ya a los 2;06-3;00 (509), aunque la oración principal no aparece claramente hasta el siguiente tramo de edad (510) (511).

- (509) CHI: *t(r)aba ematen beittit [: baitit] [*] hoiek [: hauek]* . (M. 2;07)
molestia dar-imperf caus-AtrS3sOI1sOD3s éstos
“estos me molesta”
%err: *dit* (AtrS3sOI1sOD3s) = *didate* (AtrS3pOI1sOD3s)
\$MOR;
- (510) CHI: *e(g)iten du tin+tan # hobe beizun [: baitzuen] itza(l)tzia [: itzaltzea]*. (M. 2;08)
hacer-imperf trS3sOD3s tin-tan, mejor caus-tenía apagar
“hace tin-tan, que mejor tenía (más le valía) apagarlo”
- (511) CHI: *ez diot ema(n) ez [//] # ongi ez baitakit* . (It. 3;06)
no AtrS1sOI3sOD3s dar-perf, bien no caus-sabe
“no se lo he dado, porque no sabe bien”

Las oraciones con *-(e)lako* emergen a los 2;10, pero de los datos de la observación se concluye que su adquisición no se produce hasta el siguiente tramo de edad, a los 3;01-3;06 (512) (513).

- (512) CHI: *nahi dualakoz [: dudalako]*. (M. 2;10)
querer AtrS1sOD3s-caus
“porque quiero”
- (513) CHI: *iguala(k) dielakoz [: direlako]*. (A. 3;00)
iguales son-caus
“porque son iguales”

Otro grupo de oraciones que emergen a los 2;06-3;00 es el constituido por subordinadas realizadas mediante *nola...-n*, *zeren...-n* y *-la*, pero resulta difícil establecer la edad de adquisición, dado el escaso número de ejemplares encontrados. Los datos indican que la edad más probable de adquisición de este tipo de causales sería a los 3;01-3;06, aunque este dato debe ser tomado con precaución.

La realización mediante *zergatik* no se registra hasta los 3;07-4;00 (514).

- (514) CHI: *zergatik nahi dut*. (J. 3;01)
porque querer AtrS1sOD3s
“porque quiero”

En resumen, las oraciones causales más tempranas se realizan con *eta* (y), y ya se han adquirido para los 2;06-3;00. Menos frecuentes son las realizadas con *bait-* y la forma castellana *eske* (es que), adquiridas a los 2;06-3;00. El resto de formas empleadas para expresar causalidad se adquieren a partir de los 3;01, siendo la más temprana *-(e)lako*, que se adquiere a los 3;01-3;06.

Las edades de emergencia y adquisición para los distintos tipos se detallan en la figura 51.

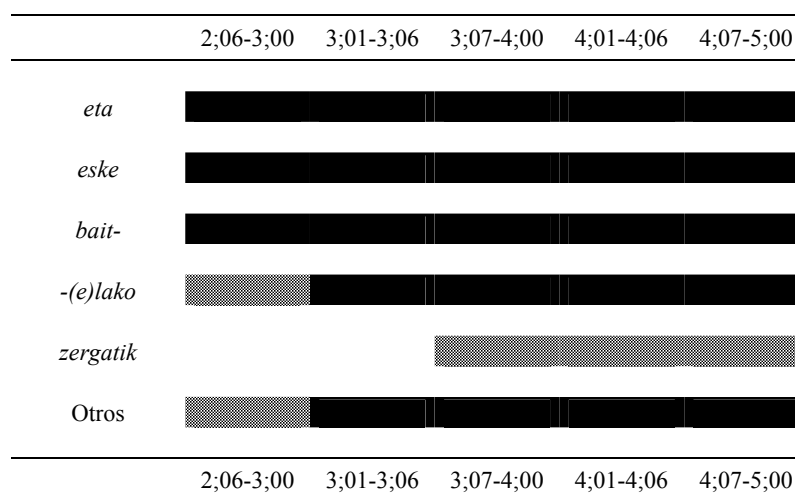


Figura 51. Edades de adquisición de las oraciones causales

6.3.5.2.3 Finales

Se registraron un total de 155 oraciones finales y todas fueron realizadas con formas no conjugadas.

Al igual que con las oraciones causales se analizaron las producciones según fueran enteramente realizadas por los niños o bien hubiera omisión de la oración principal al constituir una respuesta a la pregunta *zertara(ko)* o *zergatik* (para qué o por qué), o al apoyarse en contexto conversacional. A este respecto los datos indican que a todas las edades hay una proporción similar de oraciones constituidas sólo por la subordinada (un promedio del 52% en el corpus) y oraciones completas, sin grandes variaciones de tendencia a lo largo de las edades estudiadas.

Se registraron dos tipos de finales, con *-t(z)era* y con *-t(z)eko*.

Entre los 2;06 y los 3;00 todas las oraciones finales se realizan con la forma nominalizada *-t(z)eko* (515) (516) o *-t(z)ekoa* (517) (518), tanto completas como sólo con la subordinada. Para esta edad ya se consideran adquiridas (algo más tarde la forma nominalizada, cuya frecuencia de uso es, además, más escasa).

(515) CHI: *(e)ka(r)ri a(u)rpe(g)ia (eg)iteko*. (M. 2;07)

traer-imp cara-la hacer-fin
“tráelo para hacer la cara”

(516) CHI: *ni [*] nu(e)n (eg)iteko*. (A. 2;06)

yo tenía hacer-fin
“yo lo tenía para hacer”

(517) CHI: *nun [/] nu[: non] (eg)itekoa da ?* (M. 2;06)

¿dónde hacer-fin-clit es?

“¿dónde hay que hacerlo?”⁶⁹

(518) CHI: *piperra # hola jatekoa* . (M. 2;08)
pimiento-el, así comer-fin-clit
“el pimiento, para comerlo así”

Las finales con *-t(z)era* no aparecen hasta los 3;01-3;06 (519), aunque su presencia en una oración compleja con una subordinada modal hace pensar en que su adquisición se realice antes, de acuerdo con lo señalado en otros estudios (Barreña, 2000a).

(519) CHI: *ama # paseo bat (eg)itera gero hau kenduta* . (M. 3;01)
mamá-voc, paseo un hacer-finadl después ésto quitar-part
“mamá, después de quitar ésto a dar un paseo”

Las edades de emergencia y adquisición para los distintos tipos se detallan en la figura 52.

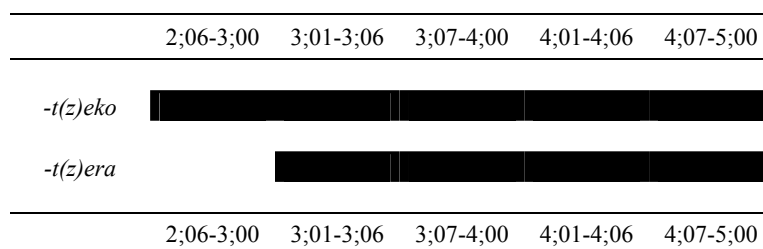


Figura 52. Edades de adquisición de las oraciones finales

6.3.5.2.4 De modo

Las oraciones de modo encontradas en el corpus son de tres tipos. Por un lado, las que se realizan sin conjugar con el verbo subordinado en participio (*-ta*), junto con aquellas realizadas con la marca subordinante *-t(z)en*, que en ocasiones también expresa una proposición de modo. Por otra parte, las oraciones de modo realizadas con el complementador *-(e)la*. Y, finalmente, las oraciones que tienen una estructura de relativo, cuyo núcleo es el adverbio *bezala* (como)⁷⁰.

En total se registraron 96 oraciones de modo, de las cuales la gran mayoría, el 80%, se realizan mediante el verbo subordinado en participio (*-ta*). Este tipo de oraciones se registran hasta en un total de 18 ocasiones a los 2;06-3;00 (520) (521), y desde el principio aparecen producciones de la oración completa (522).

(520) CHI: *ama # hola ezta [: ez da] eserita pa(ra)tzen* . (M. 2;09)
mamá-voc, así no AintrS3s sentar-part poner-imprf
“mamá, no se le pone así sentada”

(521) CHI: *b(eg)ira nola raon [: dagoen] txakur txiki bat +/-*
mirar-imp cómo está perro pequeño un +/-

MOT: *a # ordun egin beharko dozu katue ondoan yartzeko* .

“ah, entonces lo tendrás que hacer para poner el gato al lado”

CHI: *+, txakurr(ar)en [*] ondoan eta b(eg)ira nola raun [:dagoen]*
+, perro-el-gen al-lado y mirar-imp cómo está-comp

⁶⁹ Ver nota 56

⁷⁰ Estas oraciones tienen una estructura de relativa (prenominales con sufijo subordinante *-(e)n* y el núcleo lo constituye el adverbio *bezala*), pero semánticamente son oraciones de modo.

katue[:katua] (eg)inda # pos [: pues] hori # jar(r)i be(h)a(r)ra
gato-el hacer-part, pues eso poner haber-imperf AintrS3s
[: da] katue [: katua] txaku(rra)ren ondoan. (A. 2;09)
gato-el perro-el-gen al-lado
“al lado del perro y mira como está hecho el gato, pues eso,
hay que poner el gato al lado del perro”

- (522) CHI: *hau ra [: da] eramateko hola hartuta .* (A. 2;09)
ésto es llevar-fin así coger-pert
“esto es para llevarlo cogido así”

Las oraciones de modo mediante la estructura de relativo con *bezala* son escasas en el corpus y suponen el 6,5% de las producciones de modo registradas. El ejemplar más temprano aparece a los 2;11 (523) pero en el mismo sujeto vuelve a aparecer la misma subordinada a los 3;00. Las siguientes producciones aparecen a los 3;06 (524) y 4;01 (525).

- (523) CHI: *ordu(a)n toki(a)n jartzen [= zerbait sartzen du bagoi baten barruan] ## nahi (du)zun bezala .* (A. 2;11)
entonces poner-ger sitio-el ines, querer-imperf AtrS2sOD3s-comp como
“entonces poniéndolo, como tú quieras”
- (524) CHI: *Mikelek pa(ra)tu du(e)n bezela [: bezala] .* (M. 3;06)
Mikel-erg poner-perf AtrS3sOD3scomp como
“como lo ha puesto Mikel”
- (525) CHI: *zegoan [: zegoen] bezela [: bezala] !* (J. 4;01)
estaba como
“como estaba”

A partir de estos datos sólo cabe determinar adquisición de esta estructura a partir de los 3;01-3;06.

A pesar de que ya desde los 2;07 se empiezan a registrar usos del adverbio *bezala* (como), las de modo con estructura de relativa y este adverbio, en los mismos niños, tardan casi 6 meses en aparecer, y con un carácter muy formulaico (“*nahi duzun bezala*”).

Con las de modo mediante el sufijo subordinante *-(e)la*⁷¹ ocurre algo similar en cuanto a la escasez de producciones registradas, únicamente una a los 3;08 (526).

- (526) CHI: *e#<zittula [: zituela] jostailu gutxi>[*]pintatu nuen eta horrengatik [:horregatik].* (A. 3;08)
eh, tenía-comp juguetes pocos pintar-perf AtrS1sOD3s y eso-motiv
“eh, lo pinté (por)que tenía pocos juguetes y por eso”

Las edades de emergencia y adquisición para los distintos tipos se detallan en la figura 53.

⁷¹ El sufijo subordinante *-(e)la* funciona de modo similar al gerundio castellano, siendo una forma más bien inespecífica que puede utilizarse en construcciones modales, temporales, causales, completivas, etc.

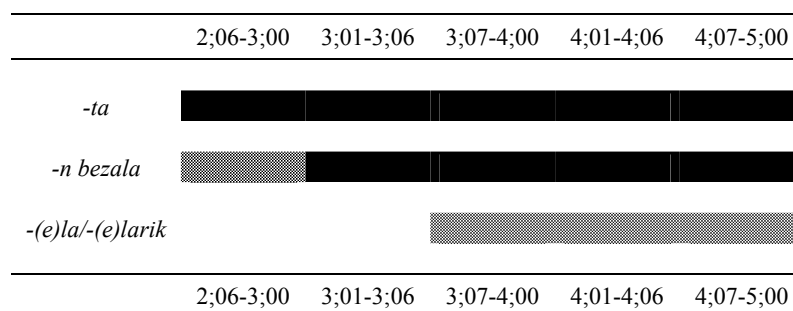


Figura 53. Edades de adquisición de las oraciones de modo

6.3.5.2.5 Temporales

Se registraron 46 oraciones temporales, de las cuales el 71% correspondieron a producciones realizadas mediante el sufijo subordinante *-(e)nean* para expresar simultaneidad. Otras formas de expresión de las relaciones temporales, como las realizadas mediante participio + *artean*, o mediante la nominalización *-t(z)erakoan*, son escasas en el corpus.

Las primeras producciones aparecen a los 2;07 y corresponden a oraciones con formas no conjugadas en uno de los niños, mediante el participio (527) (528).

- (527) CHI: *ama # espetu hau pa(ra)tu arte(a)n*. (M. 2;07)
 mamá-voc, esperar-imp esto poner hasta
 “mamá, espera hasta poner esto”
- (528) CHI: *ama # espetu # haie [: haiek] (er)e ikusita*. (M. 2;07)
 mamá-voc, esperar-imp, ellos también ver-part
 “mamá, espera a que ellos también lo hayan visto”

Posteriormente, de los 2;11 en adelante, aparecen las primeras frases que expresan simultaneidad, mediante *-(e)nean* (529) (530) (531).

- (529) CHI: *ni txikia zanin [*]*. (A. 2;11)
 yo pequeño era-temp
 “cuando yo era pequeño”
- (530) CHI: *gelditzen diane [: direnean] +/-*. (M. 3;00)
 parar-imperf AintrS3p-temp
 “cuando se paren”
- (531) CHI: *txiki [*] nintzanen [: nintzenean]*. (M. 3;01)
 pequeño era-temp
 “cuando (yo) era pequeño”

Sin embargo, este tipo de oraciones de forma completa no aparecen hasta los 3;07 (532).

- (532) CHI: *gero <busti> [//] euri (eg)iten dunin [: duenean] <busti> [//] dena # busti [*]*. (A. 3;07).
 luego, lluvia hacer-imperf AtrS3sOD3s-temp todo mojar-part
 “luego cuando llueva todo mojado”

Las edades de emergencia y adquisición para los distintos tipos se detallan en la figura 54.

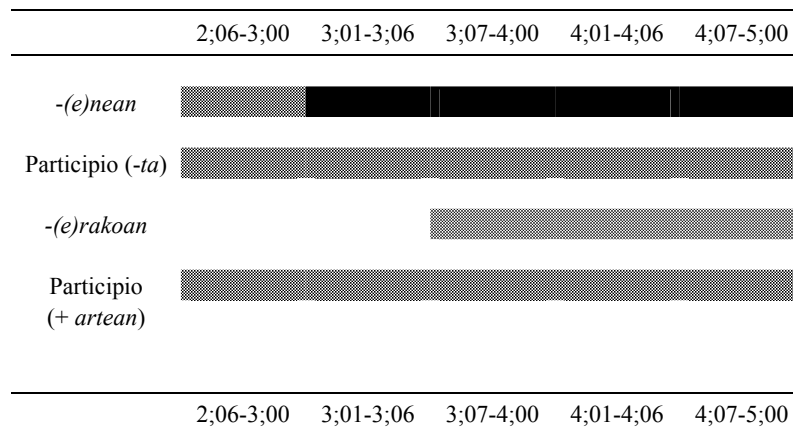


Figura 54. Edades de adquisición de las oraciones temporales

6.3.5.2.6 Relativas

Se han realizado dos tipos de análisis con este tipo de oraciones. De una parte, el análisis de las construcciones registradas atendiendo al componente estructural. Se diferenciaron las relativas pronominales conjugadas (26), las relativas preclíticas o relativas libres (27), las relativas preclíticas como aposición (28) y las relativas no conjugadas realizadas con participio (29) (De Rijk y Coene, 2008). Las conjugadas pronominales se caracterizan por tener el núcleo nominal externo a la relativa, el núcleo y la relativa forman un todo constituyente de la principal, requieren un sufijo de subordinación *-(e)n* y llevan el verbo colocado al final de la relativa. En las relativas preclíticas el núcleo de la relativa es un pronombre clítico constituido por un artículo con función pronominal *(-a)*. Las relativas preclíticas como aposición son en general restrictivas y la oración de relativo preclítica sigue a un sintagma nominal antecedente con el que concuerda en caso.

Además, se diferenciaron las oraciones según estuvieran constituidas por la oración principal y la subordinada o sólo por la subordinada. Por otra parte, se analizaron las oraciones en función del papel del núcleo nominal en la subordinada.

Un total de 69 oraciones relativas fueron registradas hasta los 5 años.

Los datos muestran un incremento en la frecuencia de uso de este tipo de oraciones a lo largo del periodo de edad analizado (figura 55).

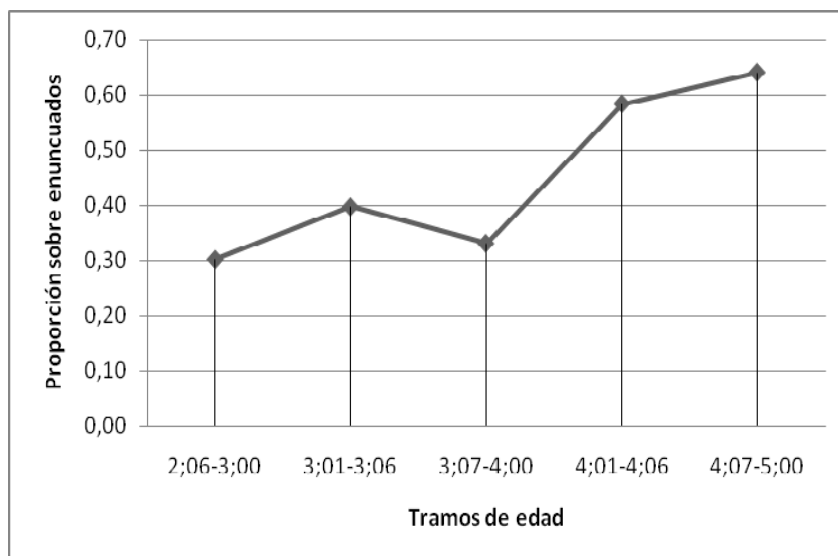


Figura 55. Oraciones de relativo por edades

La primera producción de relativo se registra a los 2;06 (533), pero hasta 3 meses después no se vuelve a registrar la siguiente (534).

(533) CHI: *(eg)in ona [: duguna] # e # afkolan [: eskolan]* . (A. 2;06)
hacer-perf AtrS1pOD3s-comp-clit, eh escuela-la-ines
“el que hemos hecho en la escuela”

(534) CHI: *a # joaten dena* . (A. 2;10)
ah, ir-imperf AintrS3s-com-clit
“ah, el que se va”

Las oraciones de relativo son mayoritariamente conjugadas (un 90% de promedio en el corpus) y, aunque las oraciones de relativo con verbo no conjugado aparecen ya para los 2;10 (535), son escasas en todas las edades.

(535) CHI: *Er(r)ege(e)k ekarritakoa*. (A. 2;10)
los Reyes traer-part-clit
“el que han traído los Reyes

Las oraciones completas (oración principal y subordinada) suponen un 33% a los 2;06-3;00 y se incrementan con la edad hasta llegar al 60% a los 4;01-4;06.

La mayoría de las oraciones de relativo registradas son preclíticas, esto es, llevan un artículo con función pronominal (el núcleo nominal está implícito) que funciona como núcleo de la relativa (*izan ardatza isildua*) (536) (537) (538).

(536) CHI: *eta hemen jartzen dena hori ra [: da]* . (A. 2;10)
y aquí poner-imperf AintrS3s-com-clit ése es
“y ése es el que se pone aquí”

(537) CHI: *a # Hodeik atzo ikusi zu(e)na [=tb.n agertu den zerbait]!*(It. 3;05)
ah, Hodei-erg ayer ver-perf AtrS3sOD3s-comp-clit
“ah, el que vió Hodei ayer”

(538) CHI: *eta ho(r)i # ezpatak [*] du(e)na ?* (A. 2;10)
y ése, espadas-as tiene-comp-clit

“¿y ése, el que tiene las espadas?”

A los 3;01 aparece la primera producción con el núcleo nominal (un pronombre demostrativo) y omitida la oración principal (539) y a los 3;05 aparece la primera relativa cuyo núcleo nominal expresado es un nombre (540).

(539) CHI: *e # puntten [: punta] du(e)n hori* . (A. 3;01)
eh, punta-la-ines tiene-comp eso
“eh, eso que tiene en la punta”

(540) CHI: *tostadan pa(ra)tu b(eh)ar du(da)n mantekiya* . (M. 3;05)
tostada-la-ines poner tener-imperf AtrS1sOD3s-comp
mantequilla-la
“la mantequilla que tengo que poner en la tostada”

Hasta los 4;08 no encontramos la primera oración de relativo completa y con el nexo adverbial en este caso expresado⁷² (541) y hasta los 4;09 no se registra la primera producción completa con el núcleo nominal expresado y siendo éste un nombre (542).

(541) CHI: *nik behar den toki(a)n utzi don [*] [= guraizeak]*
yo-erg tener AintrS3s-comp donde dejar-perf don-agramatical
eta hoxen [: horixe] # plisti plon tiplist . (Ai. 4;07)
y eso, plisti plon tiplist
“yo las dejé en su sitio (en el lugar donde hay que)”

(542) CHI: *nun [: non] da zok [: zuk] utzi dozon [: duzun] bolilafoa*
[: boligrafoa] ? (Ai. 4;09)
¿dónde es tú-erg dejar-perf AtrS2sOD3s-comp boligrafo-el?
“¿dónde está el bolígrafo que te has dejado?”

En relación con el papel del núcleo nominal en la oración principal, los datos corroboran lo hallado en otros estudios que señalan la preponderancia inicial de oraciones en las que la relativa se encuentra adjunta a un predicado nominal⁷³ de una oración copulativa (Diessel, 2004). Este tipo de oraciones, presentacionales y uniproposicionales (543) (544) (545) (546), suponen el 78% a los 2;06-3;00 (figura 56) y el 50% a los 3;01-3;06. Las primeras oraciones de relativo registradas mantienen ese carácter uniproposicional, son prácticamente oraciones simples, y omiten la oración principal que en todos los casos implica un verbo copulativo implícito en el contexto conversacional.

(543) CHI: *(eg)in ona [: duguna] # e # afkolan [: eskolan]* . (A. 2;06)
hacer-perf AtrS1pOD3s-comp-clit, eh escuela-la-ines
“el que hemos hecho en la escuela”

(544) CHI: *a # joaten dena* . (A. 2;10)
ah, ir-imperf AintrS3s-com-clit
“ah, el que se va”

⁷² En este tipo de oraciones el sustantivo se gramaticaliza para convertirse en un adverbio relativo “en donde”.

⁷³ El predicado nominal en las relativas preclíticas lo constituye el artículo con función pronominal que actúa como núcleo de la relativa.

- (545) CHI: *eta ho(r)i # ezpatak [*] du(e)na ?* (A. 2;10)
y ése, espadas-as tiene-comp-clit
“y ése, el que tiene las espadas”
- (546) CHI: *hemen jartzen dena .* (A. 2;10)
aquí poner-imperf AintrS3s-comp-clit
“el que se pone aquí”

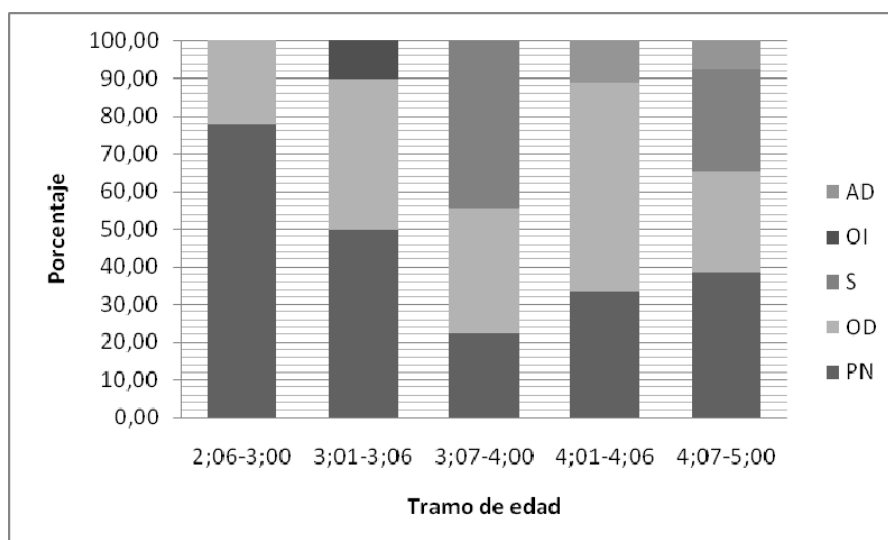


Figura 56. Oraciones de relativo según el papel del núcleo nominal en la oración principal

A partir de los 3;06-4;00 las oraciones en las que el núcleo funciona como objeto directo (OD), y posteriormente también como sujeto (S) son mayoritarias. Las de objeto indirecto (OI) y adverbiales (AD⁷⁴) son escasas a todas las edades.

Por su parte, el análisis del papel del núcleo nominal en la oración relativa indica que entre los 2;06-3;00 la mayoría de las oraciones de relativo son de objeto directo (figura 57), cosa que no ocurre en otras lenguas como el inglés, donde las primeras oraciones en ser adquiridas son las de sujeto, pero sí en el caso del coreano (que tiene un orden canónico SOV, como el euskera). Estos resultados contradicen la la Teoría de la Jerarquía de Accesibilidad (Keenan y Comrie, 1977) que predice una menor dificultad de las relativas de sujeto que la de objeto directo (esto se analiza más detalladamente en el estudio 2).

⁷⁴ Las adverbiales también se denominan en inglés oblicuas, y mantienen una estructura similar al resto de relativas prenominales.

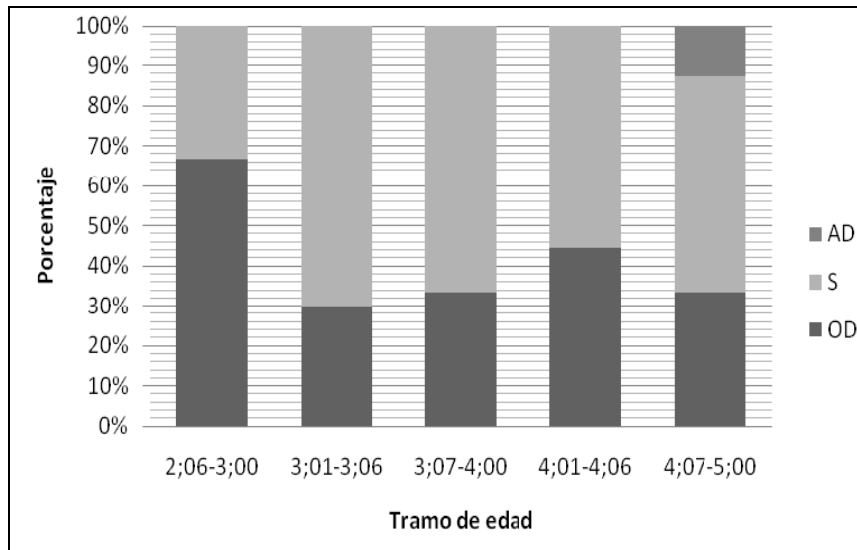


Figura 57. Oraciones de relativo según el papel del núcleo nominal en la oración subordinada

Una última referencia cabe hacer a las oraciones de modo con estructura de relativo *-(e)n bezala*, cuya primera aparición se produce a los 2;11, y que en el tramo siguiente, a los 3;01-3;06 se dan por adquiridas (547) (548).

- (547) CHI: *ordu(a)n toki(a)n jartzen [= zerbait sartzen du bagoi baten barruan] ## nahi (du)zun bezala* . (A. 2;11)
entonces poner-ger sitio-el ines, querer-imperf AtrS2sOD3s-comp como
“entonces poniéndolo, como tú quieras”
- (548) CHI: *Mikelek pa(ra)tu du(e)n bezela [: bezala]* . (M. 3;06)
Mikel-erg poner-perf AtrS3sOD3scomp como
“como lo ha puesto Mikel”

Así pues, los datos permiten concluir en relación con la secuencia de adquisición de las oraciones de relativo lo siguiente:

- Las primeras oraciones emergen a los 2;06 años, y hasta los 3;00 los niños producen mayoritariamente relativas conjugadas preclíticas sin la oración principal, de carácter presentacional, como si fueran oraciones simples. Estas relativas que tienen la función de PN (predicado nominal) son las más tempranas y las más frecuentes en todo el corpus (el 44%; las de objeto directo el 36%; las de sujeto el 14%, las adverbiales el 4% y las de objeto indirecto el 2%).
- A partir de los 3;01 la mayoría de las oraciones son de sujeto (S) en relativas preclíticas y sin oración principal.
- La oración principal aparece en las preclíticas con una presencia considerable (el 60% de las oraciones) a partir de los 4;01. De ahí en adelante las oraciones de relativo son claramente biproposicionales.
- Las relativas que funcionan como aposiciones son escasas y casi siempre conjugadas, como en (549).

(549) CHI: *Enero # eman karamelo bat#zuk nahi zona [:duzuna].* (Ik. 4;10)
 Eneko, dar-imp caramelo-un, tú-erg querer-imperf
 AtrS2sOD3s-clit
 “Eneko, dame un caramelo, el que quieras”

- En lo que respecta a la función del núcleo (nominal o pronominal) en la oración relativa, las oraciones OD se adquieren antes que las de S, aunque a partir de los 3;01 éstas son mayoritarias.
- Las oraciones de relativo se pueden dar por adquiridas a los 3;01-3;06, aunque hay que esperar hasta los 4;01 para considerar adquiridas las oraciones completas (preclíticas libres).

Las edades de emergencia y adquisición se detallan en la figura 58.

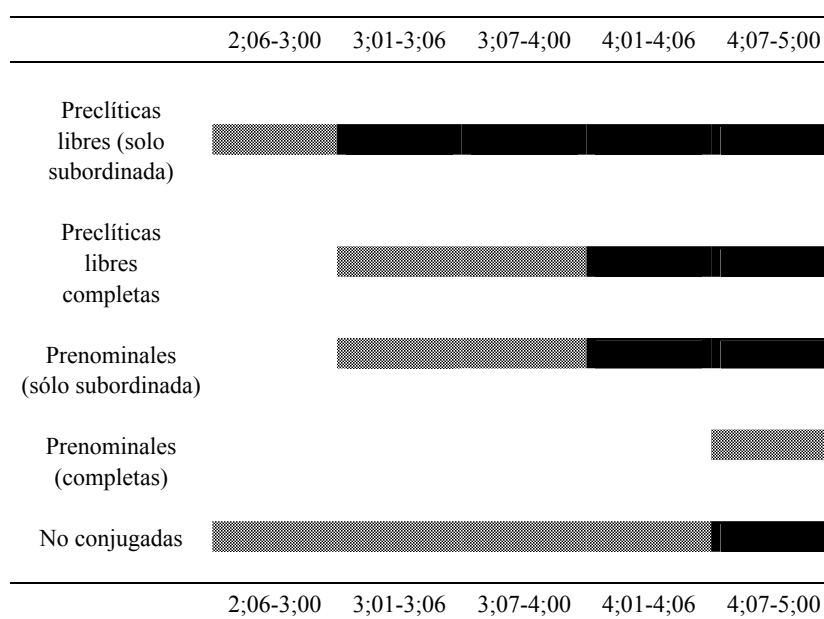


Figura 58. Edades de adquisición de las oraciones relativas

6.3.5.2.7 Comparativas

Únicamente se registraron 14 oraciones comparativas. La primera producción (550) aparece a los 3;01, pero, al igual que la siguiente (551), de una estructura simple y con omisión del verbo de la oración principal. Nótese que en (550) más que una oración subordinada lo que realiza es una yuxtaposición.

(550) CHI: *ala # nik harrapatu duk [: dut] hau zuk baño [: baino] polittoa [: politagoa].* (M. 3;01)
 hala-interj, yo-erg coger-perf AtrS1sOD3s éste tú-erg que bonito-más
 “¡hala!, yo cogido éste, más bonito que tú”

(551) CHI: *zu baino haundi(ag)o [*].* (M. 3;06)
 tú que grande-más
 “más grande que tú”

La primera comparativa, de grado y realizada mediante adjetivo, completa, la encontramos a los 4;07 (552).

(552) CHI: *<kotx> [//] zakurra [: txakurra] haundi(ag)oa da dena meño*

[/: baino] . (Ib. 4;07).
perro-el grande-más es todo que
“el perro es más grande que todo”

Con los pocos datos disponibles sólo podría considerarse los 4;7-5;00 como edad más probable de adquisición de este tipo de oraciones completas. La adquisición de una estructura más simple como la ya mencionada en (546) y (547) del tipo “*X baino -agoa*” se situaría entre los 3;01-3;06.

Las edades de emergencia y adquisición se detallan en la figura 59.

	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00
Comparativas completas					
Comparativas (sin verbo principal)					
	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00

Figura 59. Edades de adquisición de las oraciones comparativas

6.3.5.2.8 Condicionales

Aunque las oraciones condicionales en otras lenguas se adquieren muy tarde (Amidon, 1976; Reilly, 1986; O'Grady, 1997), la edad de aparición el primer registro del prefijo subordinante verbal *ba-* (si) condicional ya se encuentra a los 2;11 (553), coincidiendo con otros estudios realizados (Aparici et al., 2001; Diessel, 2004), que sitúan la emergencia hacia los 3;00.

- (553) CHI: *baño* [/: baina] *poliki(a)go* # *hola* [/] *hola* (eg)iten *bada hauntsi*
[/: hautsi] (eg)ingo *da dena* . (A. 2;11)
pero suave-más, así hacer-imperf cond-AintrS3s romper hacer-fut AintrS3s todo
“pero más suave, si se hace así se romperá todo”

De las 31 oraciones registradas las primeras producciones expresan futuro predictivo (Yu-Shan, 2004), normalmente de tipo causal o correlacional, estableciendo una condición posible y un resultado probable, como en (553), y con el verbo en indicativo (prefijo *ba-*). Estas primeras producciones (y a lo largo del corpus la mayoría de ellas) son oraciones completas. Entre los 3;06 y los 3;11 comienzan a aparecer condicionales muy formulaicas en las que la información proposicional importante no radica en la subordinada (casi una frase hecha) sino en la principal. En este tipo de oraciones la condicional suele estar expresada mediante “*nahi baduzu, ...*” (“si quieres, ...”), como en (554) o (555).

- (554) CHI: *nahi badozo* [/: baduzu] *zuk ze(r) egin behar dozu* [/: duzu] (?).
querer-imperf cond-AtrS2sOD3s tú-erg qué hacer
tener-imperf AtrS2sOD3s
“si quieres tú que vas a hacer”
- (555) CHI: *e(g)in* # *nahi bazo* [/: baduzu] # *puzzle hori* . (It. 3;11)
hacer-imp, querer-imperf cond-AtrS2sOD3s, puzzle ese

“si quieres, haz ese puzzle”

La edad de adquisición de este tipo de oraciones en sus variantes morfológica y cognitivamente más simples se sitúa en los 3;01-3;06.

No se ha registrado ninguna condicional no conjugada en el corpus.

Las edades de emergencia y adquisición se detallan en la figura 60.

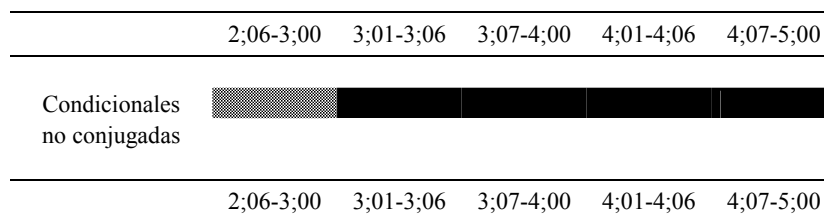


Figura 60. Edades de adquisición de las oraciones condicionales

6.3.5.2.9 Concesivas

Sólo se ha registrado una oración de este tipo a los 3;10 (556).

(556) CHI: *eztikit [: ez dakit] pentsatuta ere* . (It. 3;10)
ez sé pensar-part también
“no lo sé ni pensando”

6.3.5.3 Conclusiones sobre el desarrollo de las oraciones complejas

6.3.5.3.1 Desarrollo general.

Las primeras oraciones complejas (ver figura 61) en aparecer y ser adquiridas (2;06-3;00) son las coordinadas copulativas con *eta*, adversativas con *baina*, las oraciones completivas (interrogativas indirectas, de objeto directo con *-(e)la* y no conjugadas con *-t(z)en*), causales con marcación en final de frase (*eta*, *bait-*), finales no conjugadas (*-t(z)eko*), de modo con participio (*-ta*) y temporales no conjugadas (participio+*artean*).

Posteriormente (3;01-3;06), se diversifican los modos de realización de los tipos aparecidos ya registrados en edades precedentes (temporales con *-(e)nean*, causales con *-(e)lako*, completivas no conjugadas con *-t(z)eko* y *-t(z)ea*, de modo con estructura de relativo) y se adquieren nuevos tipos, como las oraciones de relativo (preclíticas sin la principal, comparativas sin el verbo de la principal y condicionales conjugadas reales con *ba-*).

En el siguiente tramo de edad (3;07-4;00) se adquieren las completivas interrogativas indirectas no conjugadas (participio+pronombre interrogativo). Se registran primeras producciones de causales con *zergatik* (porque), de modo con *-(e)la* y temporales no conjugadas expresando anterioridad inmediata con el sufijo verbal *-t(e)rakoan* (Zubiri y Zubiri, 1995).

A los 4;01-4;06 las oraciones de relativo, que hasta ese momento eran proposicional y formalmente sencillas (sólo preclíticas sin la principal mayoritariamente), se diversifican y complejizan (preclíticas completas y pronominales con núcleo expresado).

A los 4;07-5;00 las producciones comparativas aparecen de forma completa y las completivas se realizan en subjuntivo. Aparecen las primeras oraciones de relativo pronominales completas.

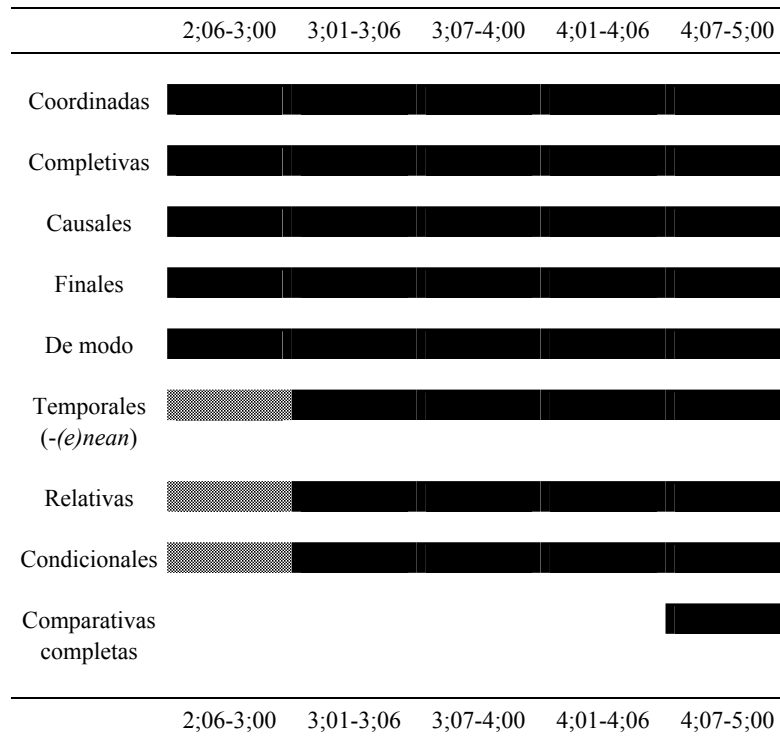


Figura 61. Evolución de las oraciones complejas

6.3.5.3.2 Adquisición y dependencia del contexto.

En lo que respecta a la dependencia del contexto conversacional y al apoyo en el interlocutor, los datos indican que, en el proceso de construcción de las oraciones complejas, las oraciones coordinadas, las causales y, en menor medida, las finales inicialmente se apoyan en la intervención del interlocutor (en el contexto conversacional de forma genérica, si se quiere). Estos resultados son coincidentes con los presentados por Aparici y otros (2001), y contrastan con lo defendido por Barreña (2000b). Lo que se concluye no es que haya una relación directa entre lo realizado por el interlocutor o inferido del contexto y la producción infantil, sino el hecho de que las realizaciones iniciales en el desarrollo de, al menos, ciertas oraciones complejas se ven facilitadas por la no necesidad de producir la oración compleja en su totalidad, omitiendo la principal, y permite ahorrar recursos no sólo lingüísticos sino también cognitivos (no hay que olvidar que las capacidades de memoria, atención y de establecimiento de relaciones semánticas son muy limitadas en las edades en las que las primeras oraciones complejas emergen).

Síntesis de los resultados por tipos de oración:

- Las copulativas con *eta* (y) emergen antes de los 2;06 y para los 2;06-3;00 ya se han adquirido. Inicialmente la conjunción *eta* funciona como conector pragmático. La producción previa del interlocutor es importante en los momentos iniciales y decrece con la edad.
- Edades similares se constatan para las oraciones adversativas con *baina* (pero). Son inicialmente dependientes del interlocutor o del contexto

conversacional. En muchas ocasiones su función es pragmática y sin contenido semántico de oposición.

- Las completivas interrogativas indirectas con pronombre o adverbio interrogativo tienen un carácter uniproposicional y se realizan a partir de formulas fijas con prácticamente sólo dos verbos principales y una estructura fija V. principal+pronombre/adverbio interrog.+V. subordinado conjugado. Esta estructura se va completando con más elementos oracionales conforme aumenta la edad, pero la incorporación de un nuevo verbo principal hace reaparecer la estructura original de nuevo con dicho verbo. También se encuentran variantes más básicas de esta estructura en todas las edades, mediante la omisión del verbo subordinado o principal. Para los 2;06-3;00 ya se han adquirido.
- Otra estructura básica en las interrogativas indirectas es “*aber* + X + v. subordinado”, con omisión del verbo principal. Este tipo de oraciones se adquiere a los 3;01-3;06.
- Las completivas de objeto directo *-(e)la* se adquieren a los 2;06-3;00, pero mayoritariamente se omite la oración principal. Este tipo de oraciones, con omisión de la oración principal, tiene en la mitad de las ocasiones (promedio del 48%) una función expletiva.
- Las completivas conjugadas son anteriores a las no conjugadas o sin conjugar en su conjunto, si bien las no conjugadas con *-t(z)en* se adquieren a edades similares a las conjugadas ($\leq 2;06-3;00$).
- Hasta los 3;06 los errores en la utilización del sufijo subordinante *-(e)n* en las interrogativas indirectas son muy abundantes y a partir de dicha edad desaparecen.
- Las oraciones causales se adquieren para los 2;06-3;00, y predominan las marcadas al final de frase (*eta* y *bait-*). El sufijo *-(e)lako* se adquiere a los 3;01-3;06, aunque aparece anteriormente por primera vez. El préstamo “es que” se utiliza frecuentemente (20% de las causales), aunque a partir de los 4 años pierde importancia en relación al resto de variantes utilizadas.
- Las oraciones causales se realizan mayoritariamente omitiendo la frase principal, y expresan una relación con una oración anterior del interlocutor o apoyada en el contexto.
- Las oraciones finales no conjugadas se adquieren a los 2;06-3;00. Los datos no avalan una mayor dependencia inicial del contexto conversacional en este tipo de oraciones, pero en torno a la mitad de las oraciones producidas, tanto en el primer tramo de edad como en el promedio general, son realizadas sólo mediante la subordinada con apoyo en el interlocutor o el contexto.
- Las oraciones de modo mediante el participio *-(ta)* se han adquirido para los 2;06-3;00. Las realizadas con la relativa *-(e)n bezala* se adquieren a los 3;01-3;06.
- Las oraciones temporales no conjugadas aparecen antes (2;06-3;00) que las conjugadas. Esta últimas, realizadas mediante *-(e)nean*, se adquieren a los 3;01-3;06.
- Las oraciones de relativo preclíticas con omisión de la principal se adquieren a los 3;01-3;06, mientras que las completas no lo hacen hasta los 4;01. Son las más frecuentes en todas las edades, pero inicialmente, a

los 2;06-3;00, tienen un claro carácter uniproposicional. Sólo a partir de los 4;01 son nítidamente biproposicionales.

- A diferencia de otras lenguas del entorno, las relativas de OD (aquéllas en las que el núcleo nominal tiene una función de objeto directo en la relativa) se adquieren antes que las de S.
- Las oraciones comparativas completas se adquieren a partir de los 4;07, aunque formas más básicas del tipo “*X baino -agoa*”, con omisión del verbo principal se adquieren a los 3;01-3;06.
- Las condicionales tanto morfológica como cognitivamente más sencillas, como son las reales, en indicativo, que expresan futuro predictivo y que establecen condición posible y resultado probable, se adquieren a los 3;01-3;06. En todos los casos, son conjugadas.

En la tabla 104 se presentan los resultados completos por tramos de edad.

Tabla 104. Estudio observacional. Edades de emergencia y adquisición de las oraciones complejas.

Complejidad	Tipos de Oraciones	Variante	Emergencia	Adquisición
Coordinación	Copulativas	<i>eta</i>	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00
	Adversativas	<i>baina</i>	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00
Subordinación	Completivas	Completivas-(<i>e</i>) <i>la</i>	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00
		Interrogativas indirectas (pron./adv. interrogativo)	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00
		Interrogativas indirectas (con -(<i>e</i>) <i>n</i>)	2;06-3;00	3;01-3;06
		No conjugadas - <i>t(z)</i> <i>en</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00
		No conjugadas - <i>t(z)</i> <i>eko</i>	2;06-3;00	3;01-3;06
		No conjugadas - <i>t(z)</i> <i>ea</i>	2;06-3;00	3;01-3;06
		Pron./adv. interrogativo + participio	3;01-3;06	3;07-4;00
		Subjuntivo	?	4;07-5;00
	Causales	<i>eta</i>	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00
		<i>eske</i>	2;06-3;00	2;06-3;00
		<i>bait-</i>	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00
		-(<i>e</i>) <i>lako</i>	2;06-3;00	3;01-3;06
		<i>zergatik</i>	3;07-4;00	?
		-(<i>e</i>) <i>la</i>	2;06-3;00	3;01-3;06
		<i>zeren</i>	3;01-3;06	3;07-4;00
	Finales	- <i>t(z)</i> <i>eko</i>	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00
		- <i>t(z)</i> <i>era</i>	?	3;01-3;06
	De modo	- <i>ta</i>	2;06-3;00	2;06-3;00
		- <i>n bezala</i>	2;06-3;00	3;01-3;06
		-(<i>e</i>) <i>la</i> /-(<i>e</i>) <i>larik</i>	3;07-4;00	?
		Participio - <i>ta</i>	2;06-3;00	?
	Temporales	Participio (+ <i>artean</i>)	2;06-3;00	?
		-(<i>e</i>) <i>nean</i>	2;06-3;00	3;01-3;06
		-(<i>e</i>) <i>rakoan</i>	3;07-4;00	?
	Relativas	Preclíticas libres (sólo subordinada)	2;06-3;00	3;01-3;06
		Preclíticas libres completas	3;01-3;06	4;01-4;06
		Prenominales(sólo subordinada)	3;01-3;06	4;01-4;06
		Prenominales (completas)	4;07-5;00	?
		Preclíticas aposición	2;06-3;00	3;01-3;06
		No conjugadas	2;06-3;00	4;07-5;00 (?)
	Comparativas	Comparativas completas	4;07-5;00	4;07-5;00
		Comparativas (sin verbo principal)	3;01-3;06	3;01-3;06
	Condicionales	Condicionales conjugadas	2;06-3;00	3;01-3;06

7 ESTUDIO 2.

7.1 DISEÑO.

Para el segundo estudio se optó por un diseño experimental con el fin de comprobar y completar los resultados del primer estudio. Para ello se mantuvieron las mismos tramos de edad analizados en el estudio observacional, y se utilizó el paradigma experimental de la imitación elicitada, procedimiento analizado de forma pormenorizada al hacer referencia a los procedimientos y técnicas para el estudio del lenguaje en el punto 4.2.3. (p. 66).

Como se detalla más adelante, se adoptaron dos tipos de análisis complementarios, uno cuantitativo, para el que se optó, entre otros, y dada la naturaleza dicotómica de las respuestas obtenidas en la prueba, por realizar análisis de regresión logística; y otro cualitativo, centrado en el análisis de las producciones de los niños y de los errores cometidos, como indicadores de las estrategias evolutivas empleadas en las distintos tramos de edad estudiados.

7.2 MÉTODO

7.2.1 Participantes

Para este estudio se seleccionaron niños y niñas monolingües vascohablantes cuya lengua de uso en el ámbito familiar y escolar fuera exclusivamente el euskera y en el social tuviera una presencia significativa o mayoritaria. Se descartaron aquellos niños que tuvieran contacto con el castellano en el ámbito familiar (alguna persona que conviviera o cuidara de ellos), en el ámbito social tuvieran un contacto fundamentalmente con el castellano (grupo de amigos y lengua de uso en la calle), y en el ámbito escolar no estuvieran matriculados en el modelo D (euskera, lengua vehicular). Los participantes fueron reclutados de centros escolares públicos y escuelas infantiles de Navarra y Gipuzkoa, concretamente de las localidades navarras de Leitza, Goizueta, Areso, Eltzaburu, Suarbe, Zubieta y Amaiur, y de las localidades gipuzcoanas de Zaldibia, Alegi y Hernani.

Para la selección se solicitó a los tutores de los centros un listado de los alumnos y alumnas que, además de cumplir los criterios de edad y lingüísticos ya mencionados, tuvieran un desarrollo cognitivo-lingüístico normal. Finalmente, y tras un análisis de las características de todos los casos propuestos, y la aceptación por parte de las familias, la muestra final quedó compuesta por 85 niños y niñas, que fueron agrupados en 7 tramos de edad de 6 en 6 meses, con un suelo de 2;05 y un techo de 6;04. Se procuró que hubiera en la muestra global una distribución equilibrada por sexos. La distribución de los niños por tramos de edad y sexo queda reflejada en la tabla 105.

Tabla 105. Distribución de la muestra por tramos de edad y sexo. Prueba de imitación.

	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00	5;01-5;06	5;07-6;04	Total
Niño	10	6	8	3	3	5	7	42
Niña	9	6	4	8	7	5	4	43
Total	19	12	12	11	10	10	11	85

7.2.2 Materiales

Para la confección de la prueba se contemplaron 5 variables:

- a) Número de formas meta a valorar por oración: se decidió que fueran dos por oración (con algunas excepciones⁷⁵), o bien dos marcas morfológicas o una marca morfológica y una estructura por oración, si bien ciertas estructuras estables en todos los estímulos (por ejemplo, sintagmas nominales incluidos como estructuras en todos las oraciones) podían igualmente ser objeto de valoración. Valoraciones sobre más de un rasgo en el mismo estímulo las encontramos en otros trabajos utilizando el paradigma de la imitación elicitada, particularmente en procedimientos estandarizados (Gallimore y Tharp, 1981).
- b) Número de oraciones: la cantidad de oraciones de la prueba dependía del número de formas a valorar como consecuencia de los resultados del estudio observacional, pero dadas las edades de los participantes del tramo más bajo, era necesario establecer un límite con el fin de evitar cansancio en los más pequeños. Dado que el número de oraciones en las pruebas utilizadas en una gran parte de los estudios revisados en la literatura, con niños de edades comprendidas entre 2 y 6 años, oscilaba entre 15 ó 16 y 40 oraciones (Jordan y Robinson, 1972; Lust, 1977; Keller-Cohen, 1981; Gallimore y Tharp, 1981; Wong y Johnston, 2004; Valian y Aubry, 2005; Ambridge y Pine, 2006; Friedmann, 2007), finalmente se consideró incluir 34 oraciones en la prueba, 26 oraciones para valoración de formas verbales y casos de la declinación, y 8 para valoración de estructuras sintácticas complejas. A partir de esa batería básica de oraciones (tabla 106) se elaboraron otras dos más, una con igual número de oraciones pero de longitud media más reducida, para los más pequeños (tabla 107) y otra más amplia, de 44 oraciones, en la que se incluyeron ítems para la valoración de oraciones complejas (y de 4 auxiliares) de aparición más tardía según el estudio observacional, y aplicable a partir de 4 años (tabla 108). En estas edades el mayor número de oraciones no implicó mayor dificultad en la aplicación y los niños colaboraron sin ningún problema en la prueba.
- c) Composición léxica: en el diseño de las oraciones se controlaron los factores semánticos (Lust et al., 1996), asegurando la familiaridad del léxico utilizado. Para ello, se utilizaron los datos sobre frecuencia léxica obtenidos en el estudio observacional, fundamentalmente a través de los índices TTR (*Type Token Ratio*) y VOCD, y se seleccionaron aquellas palabras (nombres, verbos, adjetivos y adverbios) con una mayor frecuencia de aparición en las transcripciones en todas las edades. Se evitó la inclusión de adverbios, posposiciones y pronombres, salvo en ciertos casos en los que se quería comprobar la existencia de una marca específica ligada a una categoría gramatical concreta, o bien cuando se quería ajustar la longitud de la oración y siempre que se mantuviera el criterio de familiaridad.
- d) Estructura: se utilizaron oraciones con una estructura en todas ellas del tipo sintagma nominal+sintagma verbal (*izen sintagma+aditz sintagma*).

⁷⁵ Una excepción la constituye la oración condicional hipotética, mediante la que se analizó la estructura sintáctica y los dos auxiliares verbales condicionales (correspondientes a la prótasis y la apódosis) que, en el caso de las oraciones finitas, son obligatorios. Las otras dos excepciones las constituyen las oraciones finitas final y completiva.

Las variaciones en la estructura afectaron al orden de los elementos, tratando de evitar el efecto recencia (Atkinson y Shiffrin, 1968; Brown y Fraser, 1963), y para ello se procuró que aquellas marcas o estructuras que se pretendían valorar en una oración no estuvieran al final, algo que en el caso del euskera es posible hacerlo sin que afecte a la gramaticalidad o genere frases extrañas, al ser una lengua con un orden más bien libre. Esto sobre todo se contempló en el caso de los verbos, que, a pesar de lo dicho, en general tienden a ir en posición final de oración.

Las oraciones diseñadas para la valoración de estructuras sintácticas complejas (tanto las destinadas a toda la muestra como las específicamente aplicadas a partir de los 4 años) presentaban una estructura morfológica simple para que no añadieran mayor complejidad en la repetición.

- e) Longitud: la longitud de las oraciones, como ya se ha señalado en el punto 4.2.3 (p.66) sobre la imitación elicitada, es un elemento crucial en la fiabilidad de los resultados. Para determinar la longitud de las oraciones se tomaron en consideración cuatro criterios. El primero de ellos fue el de evitar el denominado efecto *parrot* o pura repetición, lo que ocurre cuando las oraciones son demasiado cortas y la repetición se produce sin que medie procesamiento alguno. El segundo criterio fue el de evitar una sobresaturación de la memoria de corto plazo que afectara al procesamiento de las oraciones y esto puede ocurrir cuando las oraciones son demasiado largas. El tercer criterio fue el de tomar como punto de partida las longitudes observadas en otros estudios con niños de edades similares a los que componían la muestra en este trabajo. El cuarto criterio fue el relativo a la propia tipología de la lengua de estudio, en este caso el euskera, y las características formales que podían repercutir en el rendimiento en la prueba.

Se tomó como punto de partida el criterio ofrecido por Bley-Vroman y Chaudron (1994), quienes señalan como longitud recomendada entre 7 y 11 palabras. Sin embargo, y considerando el criterio de tipología de la lengua (acumulativa en el caso del euskera), se elaboró una batería inicial para todos los participantes con una longitud media de entre 6 y 8 palabras (entre 14 y 17 sílabas). Esta batería se aplicó previamente a un niño que cumplía los criterios de selección de la muestra y cuya edad, 3 años y 10 meses se situaba en la media de edad del estudio. El rendimiento del niño en la prueba indicó que tanto el efecto *parrot* como la sobresaturación de la memoria de corto plazo se evitaban adecuadamente con la longitud establecida para esa batería y a esa edad media. Sin embargo, al iniciarse la aplicación a los niños más pequeños de la muestra, se observó que dicha longitud en el primer tramo de edad era excesiva para algunos de ellos y dificultaba la tarea de tal modo que en bastantes casos se quedaban callados y no mostraban colaboración alguna. Esto hizo que se revisara la longitud de las oraciones en el primer tramo de edad y se elaborara una batería con oraciones de menor longitud (además de proporcionarles un apoyo contextual mayor) para algunos niños de dicho tramo de edad.

Finalmente, se elaboraron dos baterías de oraciones, una batería inicial con oraciones de entre 6 y 8 palabras (entre 14 y 17 sílabas, con una excepción de una oración con 20 sílabas, y una longitud promedio de 15 sílabas), y una batería con oraciones más cortas en las que se suprimió un elemento irrelevante para ser aplicada a un subgrupo de los participantes más pequeños, dentro del primer tramo de la muestra, con oraciones de entre 4 y 7 palabras (entre 11 y 17 sílabas, con una longitud promedio de 13 sílabas).

Esta longitud se consideró suficiente para evitar el efecto *parrot*, acercándose a la longitud habitualmente utilizada en la mayoría de los experimentos de imitación elicitada con niños preescolares (Hakansson y Hansson, 2000).

Tabla 106. Batería básica de oraciones de la prueba de imitación

DE 3:00 EN ADELANTE		
ORACIONES	Palabras	Sílabas
1. NIK IPUIN POLITAK KONTATZEN DIZKIZUT ETXEAN Yo cuentos bonitos te cuento en casa Yo te cuento bonitos cuentos en casa	6	15
2. TXORIEK JANARIA HARTU DIOTE AMARI ESKUETATIK Los pájaros la comida le han cogido a mamá de las manos Los pájaros le han cogido la comida a mamá de las manos	6	20
3. PILOTA GORRIA ZUK BOTA DIDAZU HANKETARA La pelota roja tú me la has tirado a las piernas Tú me has tirado la pelota roja a las piernas	6	16
4. MARGOA ZUK UTZI DIOZU MIKELI MAHAIAN La pintura tú le has dejado a Mikel en la mesa Tú le has dejado la pintura a Mikel en la mesa	6	15
5. ZUK OPARI HAUNDIAK EMAN DIZKIOZU AINHOARI Tú regalos grandes le has dado a Ainhoa Tú le has dado unos regalos grandes a Ainhoa	6	17
6. ETXEKO GAZTA NIK EMAN NION KATUARI De casa el queso yo le di al gato Yo le di al gato el queso de casa	6	14
7. MARGOAZ PINTATU NIZKION BELARRIAK MIKELI Con la pintura le pinté las orejas a Mikel Le pinté las orejas a Mikel con la pintura	5	16
8. SAGAR BERDEA JARRI NIZUN POLTSA TXIKIAN La manzana verde te puse en la bolsa pequeña Te puse la manzana verde en la bolsa pequeña	6	14
9. AITONARI TXAPELA KENDU GENION BURUTIK Al abuelo la txapela le quitamos de la cabeza Le quitamos la txapela de la cabeza al abuelo	5	15
10. NORK EMAN ZIDAN UMEEN JOSTAILUA? ¿Quién me dio de los niños el juguete? ¿Quién me dio el juguete de los niños?	5	12
11. AITAK GOZOKIAK SARTU ZIZKIDAN POLTSIKOETAN Papá (los) caramelos me metió en los bolsillos Papá (me) metió (los) caramelos en los bolsillos	5	16
12. TXAKURRAK HOZKA EGIN ZION KATUARI SUDURREAN El perro le mordió al gato en la nariz El perro le mordió al gato en la nariz	6	17
13. KATUEK PILOTAK PUSKATU DITUZTE HORTZEKIN Los gatos las pelotas han roto con los dientes	5	15

Los gatos han roto las pelotas con los dientes		
14. PANPINAK ESKOLARAINO EKARRI DITUGU KOTXEAN Las muñecas hasta la escuela hemos traído en el coche Hemos traído las muñecas en el coche hasta la escuela	5	17
15. BASOAN LOREAK HARTU NITUEN AMARENTZAT En el bosque flores cogí para mamá Cogí flores en el bosque para (mi) mamá	5	15
16. UMEEK BERE TXOKORA ERAMAN ZUTEN PANPINA Los niños a su rincón llevaron la muñeca Los niños llevaron la muñeca a su rincón	6	16
17. TXORIEK GOZOKI GUZTIAK JAN ZITUZTEN PATIOAN Los pájaros todos los caramelos comieron en el patio Los pájaros (se) comieron todos los caramelos en el patio	6	16
18. GAUR KOTXE GORRIA ERORI ZAIGU LURRERA Hoy el coche rojo se nos ha caído al suelo Hoy se nos ha caído el coche rojo al suelo	6	14
19. KATU BELTZARI HANKA HAUTSI ZAIO ESKAILERETAN Al gato negro la pierna se le ha roto en las escaleras Se le ha roto la pierna al gato negro en las escaleras	6	16
20. PANPINAK LURRERA ERORI ZAIZKIT ESKOLAN Las muñecas al suelo se me han caído en la escuela Las muñecas se me han caído al suelo en la escuela	5	14
21. MIKELEN ETXEAN EGON NINTZEN ATZO AMAREKIN De Mikel en la casa estuve ayer con mamá Ayer estuve en casa de Mikel con (mi) mamá	6	16
22. LEITZA/ZALDIBI...KO PARKERA JOAN GINEN JOSTAILUEKIN De Leitza/Zaldibia...al parque fuimos con los juguetes Fuimos al parque de Leitza/Zaldibia... con los juguetes	5	14/15
23. AMA ETA AITA BIZIKLETAZ ETORRI ZIREN ATZO Mamá y papá en bicicleta vinieron ayer Mamá y papá vinieron ayer en bicicleta	7	17
24. ANDONIK AZKAR KONPON DEZAKE AITONAREN GURDIA Andoni rápido puede arreglar del abuelo el carro Andoni puede arreglar rápido el carro del abuelo	6	17
25. UMEARI PILOTA ERORI ZITZAION LURRERA Al niño la pelota se le cayó al suelo Al niño se le cayó la pelota al suelo	5	16
26. ETXEAN ZALDI BAT ERE SAR LITEKE ATETIK En casa un caballo también podría entrar por la puerta En casa hasta un caballo podría entrar por la puerta	7	15
27. ASTOA ERREKARA JOAN DA URA EDATERA El burro al río ha ido agua a beber El burro ha ido al río a beber agua	6	15
28. AMAK MAHAIAN UTZI DUEN OGIA KATUAK JAN DU Mamá en la mesa ha dejado (que) el pan el gato ha comido El pan que mamá ha dejado en la mesa se lo ha comido el gato	8	17
29. NIRE ANAIA AULKIAN DAGO MINA DUELAKO Mi hermano en la silla está dolor porque tiene Mi hermano está en la silla porque tiene dolor	6	16
30. ORAIN PLATANOA JANGO DUT, ZEREN EZ DUT GOSALDU Ahora el plátano comeré porque no he desayunado Ahora comeré el plátano porque no he desayunado	8	16
31. TXAKURRA AZKARRAGO IBILTZEN DA DORTOKA BAINO El perro más rápido anda la tortuga que El perro anda más rápido que la tortuga	6	16

32. ANEREN KOTXEA NIREA BAINO HAUNDIAGOA DA De Ane el coche el mío que más grande es El coche de Ane es más grande que el mío	6	17
33. NIK MARRAZKI GEHIAGO EGIN DITUT ZUK BAINO Yo dibujos más he hecho tú que Yo he hecho más dibujos que tú	7	14
34. KATUA ETXEAN DENEAN SAGUA JOATEN DA El gato en casa cuando está el ratón se va Cuando el gato está en casa el ratón se va	6	15

Tabla 107. Batería de oraciones de la prueba de imitación. Niños hasta 3 años.

HASTA 3;00		
ORACIONES	Palabras	Sílabas
1. NIK IPUIN POLITAK KONTATZEN DIZKIZUT Yo cuentos bonitos te cuento Yo te cuento bonitos cuentos	5	12
2. TXORIEK JANARIA HARTU DIOTE AMARI Los pájaros la comida le han cogido a mamá Los pájaros le han cogido la comida a mamá	5	14
3. PILOTA HANKETARA BOTA DIDAZU La pelota me la has tirado a las piernas Me has tirado la pelota a las piernas	4	12
4. MARGOA ZUK UTZI DIOZU MIKELI La pintura tú le has dejado a Mikel Tú le has dejado la pintura a Mikel	5	12
5. OPARI HAUNDIAK EMAN DIZKIOZU ANERI Regalos grandes le has dado a Ane Le has dado unos regalos grandes a Ane	5	15
6. ETXEKO GAZTA KATUARI EMAN NION De casa el queso le di al gato Le di al gato el queso de casa	5	13
7. BELARRIAK MARGOAZ PINTATU NIZKION Con la pintura le pinté las orejas Le pinté las orejas con la pintura	4	13
8. SAGAR BERDEA POLTSAN JARRI NIZUN La manzana verde te puse en la bolsa Te puse la manzana verde en la bolsa	5	11
9. AITONARI TXAPELA KENDU GENION Al abuelo la txapela le quitamos Le quitamos la txapela al abuelo	4	12
10. NORK EKARRI ZIDAN UMEEN JOSTAILUA? ¿Quién me dio de los niños el juguete? ¿Quién me dio el juguete de los niños?	5	23
11. AITAK GOZOKIAK SARTU ZIZKIDAN POLTSIKOETAN Papá caramelos me metió en los bolsillos Papá (me) metió (los) caramelos en los bolsillos	5	16
12. TXAKURRAK HOZKA EGIN ZION KATUARI El perro le mordió al gato El perro le mordió al gato	5	13
13. KATUEK PILOTAK PUSKATU DITUZTE Los gatos las pelotas han roto Los gatos han roto las pelotas	4	12
14. PANPINAK ESKOLARAINO EKARRI DITUGU Las muñecas hasta la escuela hemos traído Hemos traído las muñecas hasta la escuela	4	14
15. LOREAK HARTU NITUEN AMARENTZAT Flores cogí para mamá	4	12

Cogí flores para (mi) mamá		
16. UMEEK TXOKORA ERAMAN ZUTEN PANPINA Los niños al rincón llevaron la muñeca Los niños llevaron la muñeca al rincón	5	14
17. TXORIEK GOZOKI GUZTIAK JAN ZITUZTEN Los pájaros todos los caramelos comieron Los pájaros (se) comieron todos los caramelos	4	13
18. GAUR KOTXEA ERORI ZAIGU LURRERA Hoy el coche se nos ha caído al suelo Hoy se nos ha caído el coche al suelo	5	12
19. KATUARI HANKA HAUTSI ZAIO ESKAILERETAN Al gato la pierna se le ha roto en las escaleras Hoy se le ha roto la pierna al gato en las escaleras	5	15
20. PANPINAK LURRERA ERORI ZAIZKIT Las muñecas al suelo se me han caído Las muñecas se me han caído al suelo	4	11
21. MIKELEN ETXEAN EGON NINTZEN ATZO De Mikel en la casa estuve ayer Ayer estuve en casa de Mikel	5	12
22. PARKERA JOAN GINEN JOSTAILUEKIN Al parque fuimos con los juguetes Fuimos al parque con los juguetes	4	11
23. AMA ETA AITA BIZIKLETAZ ETORRI ZIREN Mamá y papá en bicicleta vinieron Mamá y papá vinieron en bicicleta	6	15
24. ANDONIK AZKAR KONPON DEZAKE GURDIA Andoni rápido puede arreglar el carro Andoni puede arreglar rápido el carro	5	13
25. UMEARI PILOTA ERORI ZITZAION LURRERA Al niño la pelota se le cayó al suelo Al niño se le cayó la pelota al suelo	5	16
26. ETXEAN ZALDI BAT ERE SAR LITEKE En casa un caballo también podría entrar En casa hasta un caballo podría entrar	6	12
27. ASTOA ERREKARA JOAN DA URA EDATERA El burro al río ha ido agua a beber El burro ha ido al río a beber agua	6	15
28. AMAK MAHAIAN UTZI DUEN OGIA KATUAK JAN DU Mamá en la mesa ha dejado (que) el pan el gato ha comido El pan que mamá ha dejado en la mesa se lo ha comido el gato	8	17
29. NIRE ANAIA AULKIAN DAGO MINA DUELAKO Mi hermano en la silla está dolor porque tiene Mi hermano está en la silla porque tiene dolor	6	16
30. PLATANOA JANGO DUT, ZEREN EZ DUT GOSALDU El plátano comeré porque no he desayunado Comeré el plátano porque no he desayunado	7	13
31. TXAKURRA AZKARRAGO IBILTZEN DA DORTOKA BAINO El perro más rápido anda la tortuga que El perro anda más rápido que la tortuga	6	16
32. ANEREN KOTXEA NIREA BAINO HAUNDIAGO DA De Ane el coche el mío que más grande es El coche de Ane es más grande que el mío	6	17
33. NIK MARRAZKI GEHIAGO EGIN DITUT ZUK BAINO Yo dibujos más he hecho tú que Yo he hecho más dibujos que tú	7	14

34. KATUA ETXEAN DENEAN SAGUA JOATEN DA El gato en casa cuando está el ratón se va Cuando el gato está en casa el ratón se va	6	15
---	---	----

Asimismo se confeccionó una batería alternativa para los de 4 años en adelante (tabla 108), mediante la que se pretendía valorar el proceso de adquisición de ciertas construcciones complejas cuya emergencia y desarrollo, a la vista de los datos aparecidos en el estudio observacional, ocurría a partir de esa edad.

Tabla 108. Batería de oraciones de la prueba de imitación. Niños a partir de 4 años.

ORACIONES	Palabras	Sílabas
1. TARTA PRESTATU DUEN GIZONAK EZ DAUKA ILERIK BURUAN Tarta ha preparado (que) el hombre no tiene pelo en la cabeza El hombre que ha preparado la tarta no tiene pelo en la cabeza	8	19
2. HAU DA MIKELEK ATZO MARGOTU ZUEN GAZTELUA Éste es Mikel ayer pintó (que) castillo Éste es el castillo que pintó ayer Mikel	7	16
3. GAUR SOKA KENDU DIOTEN NESKA GUREKIN ETORRI DA Hoy cuerda le han quitado chica con nosotros ha venido La chica a la que le han quitado hoy la cuerda ha venido con nosotros	6	17
4. HORI DA ZALDIARI HOZKA EGIN DION TXAKURRA Éste es el caballo ha mordido (que) el perro Éste es el perro que le ha mordido al caballo	7	16
5. HOTS HAUNDIA ATERATZEN ZUEN MOTORRA GAUR ERAMAN DUTE Mucho ruido hacía (que) la moto hoy han llevado Hoy se han llevado la moto que hacía mucho ruido	8	19
6. KUTXA IREKITZEN DUZUN BITARTEAN URA EDANGO DUT Caja abres mientras agua beberé Mientras abres la caja beberé agua	7	18
7. ERREKAN BAINATU BAINO LEHEN OINEZ IBILI BEHAR DA En el río bañar antes que a pie hay que andar Antes de bañarse en el río hay que andar a pie	8	17
8. BEROKIA IZANGO BANU MENDIRA JOANGO NITZATEKE El abrigo si tuviera al monte iría Si tuviera el abrigo iría al monte	6	18
9. NIRE OSABARI ESKATU DIOT ASTOA EKAR DEZALA A mi tío le he pedido el burro que traiga Le he pedido a mi tío que traiga el burro	7	18
10. JONEK LAGUNARI DEITU DIO FESTARA ETOR DADIN Jon al amigo le ha llamado a la fiesta para que venga Jon le ha llamado a (su) amigo para que venga a la fiesta	7	17

En este caso, el aumento del número de estímulos en la prueba, tal y como se preveía, no supuso ningún problema para los niños de esas edades.

- f) Apoyo contextual: dadas las dificultades encontradas en la aplicación de la prueba al primer grupo de edad, se elaboraron unos dibujos esquemáticos que sirvieran de soporte, aumentarían la motivación de los niños de ese tramo y completarían el contexto comunicativo que el experimentador proporcionaba en el desarrollo de la prueba para cada oración.

7.2.3 Procedimiento

Para la realización de la prueba, además del investigador principal, se seleccionó a 7 estudiantes de la Facultad de Psicología de la UPV-EHU, matriculados en la asignatura Psicología del Pensamiento y del Lenguaje del penúltimo curso de la licenciatura. Para anular la variable experimentador se les proporcionó por escrito instrucciones precisas sobre el sentido y el modo de aplicación de la prueba. Además, se llevó a cabo un entrenamiento en aspectos prácticos tanto del manejo del material como sobre cuestiones relevantes para la correcta administración de la prueba (velocidad de las oraciones, anotaciones, posibles dificultades, etc.). A cada experimentador se le asignó un tramo de edad, salvo para el grupo de menor edad que contó con dos experimentadores, dado que por razones metodológicas el número de niños en este tramo fue mayor.

La aplicación se llevó a cabo, en la mayor parte de los casos, en los centros escolares y, excepcionalmente, en el propio hogar y siempre a media mañana. El lugar era una habitación o clase no ocupada para eliminar estímulos distractores en el ambiente y que, en caso de los más pequeños, estaba cerca del aula de referencia con el fin de proporcionarles seguridad y confianza.

Antes de la aplicación de la prueba el experimentador entraba en clase como mínimo una sesión (con los más pequeños dos o más) con el fin de que se familiarizaran con él.

En la fase de realización de la prueba el experimentador presentaba una marioneta a los niños y les indicaba que se trataba de enseñarle a hablar, para lo cual ellos le tenían que repetir a la marioneta exactamente lo que el experimentador les iba a decir. Tras 3 intentos de prueba para asegurarse de que el niño entendía lo que debía de hacer, se procedía a la fase de realización. Las instrucciones a los niños eran las siguientes:

“Kaixo _____. Begira, hau Pintxo da, gure lagun jator eta atsegina. Asko

“Hola _____. Mira, éste es Pintxo, nuestro divertido amigo. Le gusta gustatzen zaio umeein egotea, baina oso txikia da eta ez daki hitzegiten, ez du

mucho estar con los niños, pero no sabe hablar, no dice nada. Así que le vamos

ezer esaten. Orduan lagunduko diogu. Begira, nik zuri esango dizut gauza bat

a ayudar. Mira, te voy a decir una cosa y tú la tienes que decir igual igual para

eta zuk esan behar duzu berdin-berdin berak entzuteko, eta horrela ikasiko du,

que él la oiga y así aprenderá. ¿Vale?. Lo que yo diga tú lo tienes que decir bale? Nik esango dudana zuk esan behar duzu berdin-berdin. Froga bat igual igual. Vamos a hacer una prueba.”

egingo dugu”.

1. **“Ni haundia naiz”** (yo soy grande)

Errepikatzen ez badu, berriro azaltzen zaio, ziurtatu arte ondo errepikatzen duela.

Ondo errepikatzen badu: “oso ongi egin duzu, horrela ikasíko du Pintxok, gure lagunak. Orain beste bat”.

(si no repite se le dice de nuevo, hasta asegurarnos de que la repite correctamente)

2. “Eskola polita da” (la escuela es bonita)

Ondo errepikatzen badu: “oso ongi egin duzu, horrela ikasíko du Pintxok, gure lagunak. Orain beste bat”.

(Si lo repite correctamente: “lo has hecho muy bien, así aprenderá nuestro amigo Pintxo. Ahora otra más”)

3. “Hori nire pilota da” (ésa es mi pelota)

“Ondo errepikatzen badu: “oso ongi egin duzu, horrela horrela. Orain beste beste batzuk esango ditut eta zuk berdin berdin”.

(Si lo repite correctamente: “lo has hecho muy bien, así, así. Ahora te diré algunas más y tú igual igual”)

Durante la fase de ejecución de la prueba el experimentador decía cada oración una sola vez, siguiendo el criterio procedimental utilizado en otros experimentos (Valian y Aubry, 2005; Diessel y Tomasello, 2005). Sólo podía repetirla una segunda vez si observaba que el sujeto se había distraído por cualquier razón y no había prestado atención en el momento de emitirla o algo interrumpía la administración de la prueba.

Todas las producciones fueron grabadas en audio mediante una grabadora de reducidas dimensiones de la marca Olympus (mod. WS-3000M). En una hoja de registro se anotaban las producciones dudosas o cualquier incidente reseñable durante la aplicación (interrupciones no previstas, cansancio del sujeto, repetición sin prestar atención en sucesivos intentos, etc.).

7.2.3.1 Transcripción de las grabaciones

Las grabaciones de este estudio, al igual que en el observacional, fueron transcritas siguiendo las normas y el formato del sistema CHILDES (MacWhinney, 2000), mediante el programa CLAN.

Todas las producciones fueron primero transcritas por los experimentadores que habían participado en la aplicación de la prueba, y posteriormente fueron revisadas todas por el autor de este trabajo. Los casos dudosos fueron, al igual que en el estudio observacional, sometidos a una nueva revisión por un tercer juez. En el caso de persistir dudas o discrepancias se codificaba como producción no analizable.

En el proceso de revisión y transcripción de las producciones se procedió a eliminar aquellas grabaciones que no respetaban las normas mínimas establecidas para la administración de la prueba (por ejemplo, el experimentador decía la oración a imitar con una velocidad excesiva o repetía más de una vez la oración a imitar sin que mediara un problema de atención en la tarea por parte del niño) y que, en consecuencia, podían alterar los resultados finales y afectar a su validez.

7.2.3.2 Puntuación.

En las producciones se distinguieron dos niveles de análisis; por un lado, la imitación de la oración en su totalidad, y por otro lado, la imitación de aquellas marcas o estructuras específicas objeto de valoración insertadas en la oración a

imitar. Las producciones fueron codificadas como correctas o incorrectas, y, en consecuencia, cada oración era puntuada como correcta o incorrecta tanto respecto a la imitación global como a la imitación de la marca o estructura que incorporara. Eso implicaba que una oración podía ser a la vez codificada como incorrecta en su repetición global y como correcta si una marca o estructura incorporada en dicha oración (objeto de valoración en el estudio) había sido correctamente repetida. Esto ocurría por ejemplo si el sujeto repetía una oración como (557).

- (557) CHI: *txakurrak egin zion katuari sudurrean*
perro-el-erg hacer-perf AtrS1sOI3sOD3s gato-el-dat
nariz-la-ines
“el perro le hizo al gato en la nariz”

Dicha producción era considerada incorrecta desde el punto de vista de la repetición global (la oración era “*txakurrak hozka egin zion katuari sudurrean*”), pero correcta respecto al auxiliar verbal *zion*, objeto de valoración en dicha oración.

La repetición global de una oración se consideró correcta sólo si era exacta o había una sustitución léxica mínima (por ejemplo, el sujeto decía *amatxo* en lugar de *ama* y el resto de la oración estaba correctamente repetida).

En el caso de las oraciones complejas la repetición se consideró correcta si mantenía la estructura básica del tipo de oración, aun cuando hubiera errores y siempre que no alteraran dicha estructura, o hubiera modificaciones sustanciales del contenido. En este caso, sin embargo, la repetición global de la oración se consideraba incorrecta de cara al cálculo de los índices globales en la prueba.

Los errores fueron codificados según el tipo y marca-estructura en el que aparecían. Se codificaron para su análisis los siguientes: omisiones (de una marca morfológica, bien marca de caso o del auxiliar verbal), omisiones completas de la palabra que incorpora la marca o de la estructura meta, sustituciones (de marcas morfológicas y sustituciones léxicas) y errores específicos de una estructura.

Las producciones no inteligibles también fueron codificadas como tales.

Más adelante se expone una relación más precisa de los tipos de errores codificados y analizados.

7.2.3.3 Medidas y formas analizadas

Como ya se ha señalado anteriormente, los resultados previos del estudio observacional fueron el punto de partida para seleccionar aquellas marcas y estructuras que serían objeto de análisis en el segundo estudio. Dos fueron los criterios utilizados para la toma de decisiones a este respecto. Por un lado, se seleccionaron ciertas formas del desarrollo morfológico y sintáctico sobre las que los datos del estudio observacional eran poco consistentes o escasos o simplemente no aparecían. Por otro, había otras formas sobre las que los datos del observacional planteaban dudas razonables y no permitían establecer un tramo de edad determinado como punto de adquisición, sin que hubiera escasez de datos.

Además, se restringió el análisis a ciertos elementos del desarrollo morfosintáctico que, por la tipología y características particulares del euskera y por el peso que tienen en el desarrollo del lenguaje, podían aportar una información

significativa y contribuir de un modo más directo a la consecución de los objetivos de este estudio.

Respecto al desarrollo morfológico, el análisis en el estudio experimental se centró en la adquisición de la morfología verbal y la adquisición de la morfología del caso.

En lo que al desarrollo sintáctico de refiere, se analizó el desarrollo de la oración compleja.

7.2.3.3.1 Índices

Con el fin de poder valorar el rendimiento en el conjunto de la prueba y analizar la evolución en las distintas edades se calcularon los siguientes índices generales:

- Índice de oraciones completas correctamente repetidas (repetición literal).
- Índice de palabras correctamente repetidas (repetición literal).
- Índice de oraciones completas omitidas.
- Longitud Media del Enunciado, en palabras, de las oraciones repetidas.

7.2.3.3.2 Morfosintaxis

Estas fueron las formas analizadas:

a. Morfología verbal: se analizaron flexiones verbales de los auxiliares *izan* (ser) y *edun* (tener) en los 4 sistemas verbales para tiempo presente y pasado, mostrando concordancia con sujeto, con objeto directo y con objeto indirecto, junto a dos formas del potencial y dos formas del subjuntivo con realización de concordancia con el sujeto (verbo intransitivo) y con el objeto directo (verbo transitivo). La tabla 109 muestra los auxiliares verbales objeto de análisis en este segundo estudio, un total de 31 formas verbales.

Tabla 109. Auxiliares verbales analizados en la prueba de imitación

	Persona	Nor (S.intrans)		Nor-nori (OI) 3s		Nor-nori (OI) 3p		Nor-Nork (S.trans-OD) 3s		Nor-Nork (OD) 3p		Nor-Nori-Nork (S-OD-OI) 3s		Nor-Nori-Nork (S-OD-OI) 3p	
		Presente	Pasado	Presente	Pasado	Presente	Pasado	Presente	Pasado	Presente	Pasado	Presente	Pasado	Presente	Pasado
Indicativo	1s	nintzateke	nintzen			zaizkit		banu		ditut	nituen	didazu/diozu	nion/nizun	dizkizut	nizkion
	2s														
	3s														
	1p		ginen	zaio	zitzaion					ditugu			zidan/zion		zizkidan
	2p			zaigu									genion		
	3p		ziren						zuten	dituzte	zituzten	diote			
Potencial	3s	liteke						dezake							
Subjuntivo	3s	dadin						dezan							

b. Declinación: dado que los datos respecto al uso y adquisición de las formas de plural de bastantes casos en el estudio observacional eran escasos, se optó por incluirlos en el estudio con el fin de proporcionar una imagen más global del proceso de adquisición de esta categoría morfológica. Así, los casos objeto de análisis en este segundo estudio fueron:

Ergativo: 14 ítems.
Instrumental: 2 ítems
Adlativo plural: 1 ítem
Adlativo final singular: 1 ítem.
Sociativo plural: 2 ítems.
Ablativo plural: 1 ítem.
Inesivo plural: 2 ítems.

c. Oraciones complejas: para tratar de completar los resultados del estudio observacional, y comprobar algunas de la hipótesis planteadas en este estudio, el conjunto de las oraciones complejas incorporadas en este segundo estudio estuvo compuesto por:

- Relativas: 6 oraciones de relativo, de sujeto, objeto directo y objeto indirecto (según la función del núcleo nominal⁷⁶ en la oración de relativo). En todas ellas el núcleo (*izen ardatza*) estaba explicitado.

- Finales: 2 oraciones, una conjugada (en este caso con verbo en subjuntivo) y una sin conjugar (verbo nominalizado con marca “-t(z)era”).

- Causales: 2 oraciones conjugadas, una con la partícula *zeren* y una con el morfema “-lako” sufijado al auxiliar verbal.

- Comparativas: 3 oraciones, todas ellas expresando desigualdad, dos de ellas de grado mediante las marcas morfológicas “*baino -ago*” y una de cantidad mediante la partículas comparativas “*baino gehiago*”.

- Temporales: 3 oraciones, expresando anterioridad, duración y simultaneidad.

- Completivas: 1 oración conjugada de objeto directo, con auxiliar verbal en modo subjuntivo.

- Condicionales: 1 oración conjugada irreal no perfectiva, de futuro.

En el tabla 110 se muestran todos los elementos morfosintácticos analizados junto con las oraciones utilizadas para su análisis (en negrita las marcas y estructuras valoradas en este estudio).

⁷⁶ A diferencia del castellano o el francés, las oraciones de relativo son pronominales y el nombre al que preceden se denomina *izen ardatza* o núcleo nominal (*head* en la gramática inglesa). En este sentido no es equiparable al *antecedente* en la gramática castellana, ya que en euskera el nombre va después de la relativa y no antes.

Tabla 110. Elementos morfosintácticos evaluados en la prueba de imitación

ORACIONES	Marcas/Formas/Estructuras	
1. NIK IPUIN POLITAK KONTATZEN DIZKIZUT ETXEAN	dizkizut	Ergativo
2. TXORIEK JANARIA HARTU DIOTE AMARI ESKUETATIK	diote	Abl. Plural Ergativo
3. PILOTA GORRIA ZUK BOTA DIDAZU HANKETARA	didazu	Adl. Plural
4. MARGOA ZUK UTZI DIOZU MIKELI MAHAIAN	diozu	Ergativo
5. ZUK OPARI HAUNDIAK EMAN DIZKIOZU AINHOARI	dizkiozu	Ergativo
6. ETXEKO GAZTA NIK EMAN NION KATUARI	nion	Ergativo
7. MARGOAZ PINTATU NIZKION BELARRIAK MIKELI	nizkion	Instrum.
8. SAGAR BERDEA JARRI NIZUN POLTSA TXIKIAN	nizun	
9. AITONARI TXAPELA KENDU GENION BURUTIK	genion	
10. NORK EMAN ZIDAN UMEEN JOSTAILUA?	zidan	
11. AITAK GOZOKIAK SARTU ZIZKIDAN POLTSIKOETAN	zizkidan	Inesivo plur. Ergativo
12. TXAKURRAK HOZKA EGIN ZION KATUARI SUDURREAN	zion	Ergativo
13. KATUEK PILOTAK PUSKATU DITUZTE HORTZEKIN	dituzte	Ergativo Sociativo plural
14. PANPINAK ESKOLARAINO EKARRI DITUGU KOTXEAN	ditugu	Adlativo final
15. BASOAN LOREAK HARTU NITUEN AMARENTZAT	nituen	Destinativo
16. UMEEK BERE TXOKORA ERAMAN ZUTEN PANPINA	zuten	Ergativo
17. TXORIEK GOZOKI GUZTIAK JAN ZITUZTEN PATIOAN	zituzaen	Ergativo
18. GAUR KOTXE GORRIA ERORI ZAIGU LURRERA	zaigu	
19. KATU BELTZARI HANKA HAUTSI ZAIO ESKAILERETAN	zaio	Inesivo plural
20. PANPINAK LURRERA ERORI ZAIZKIT ESKOLAN	zaizkit	
21. MIKELEN ETXEAN EGON NINTZEN ATZO AMAREKIN	nintzen	
22. _____KO ⁷⁷ PARKERA JOAN GINEN JOSTAILUEKIN	ginen	Sociativo plural
23. AMA ETA AITA BIZIKLETAZ ETORRI ZIREN ATZO	ziren	Instrumental
24. ANDONIK AZKAR KONPON DEZAKE AITONAREN GURDIA	dezake	
25. UMEARI PILOTA ERORI ZITZAION LURRERA	zitzaion	

⁷⁷ Según el lugar de residencia del niño se incluía un nombre u otro.

26. ETXEAN ZALDI BAT ERE SAR LITEKE ATETIK	liteke	
27. ASTOA ERREKARA JOAN DA URA EDATERA		Final
28. AMAK MAHAIAN UTZI DUEN OGIA KATUAK JAN DU		Relativa Ergativo
29. NIRE ANAIA AULKIAN DAGO MINA DUELAKO		Causal -lako
30. ORAIN PLATANOA JANGO DUT, ZEREN EZ DUT GOSALDU		Causal zeren
31. TXAKURRA AZKARRAGO IBILTZEN DA DORTOKA BAINO		Comparativa grado
32. ANEREN KOTXEA NIREA BAINO HAUNDIAGO DA		Comparativa grado
33. NIK MARRAZKI GEHIAGO EGIN DITUT ZUK BAINO	ditut	Comparativa cantidad Ergativo
34. KATUA ETXEAN DENEAN SAGUA JOATEN DA		Temporal simultaneidad
1. TARTA PRESTATU DUEN GIZONAK EZ DAUKA ILERIK BURUAN		Relativa
2. HAU DA MIKELEK ATZO MARGOTU ZUEN GAZTELUA		Relativa
3. GAUR SOKA KENDU DIOTEN NESKA GUREKIN ETORRI DA		Relativa
4. HORI DA ZALDIARI HOZKA EGIN DION TXAKURRA		Relativa
5. HOTS HAUNDIA ATERATZEN ZUEN MOTORRA GAUR ERAMAN DUTE		Relativa
6. KUTXA IREKITZEN DUZUN BITARTEAN URA EDANGO DUT		Temporal duración
7. ERREKAN BAINATU BAINO LEHEN OINEZ IBILI BEHAR DA		Temporal anterioridad
8. BEROKIA IZANGO BANU MENDIRA JOANGO NITZATEKE	banu nintzateke	Condicional
9. NIRE OSABARI ESKATU DIOT ASTOA EKAR DEZALA	dezan	Compleitiva
10. JONEK LAGUNARI DEITU DIO FESTARA ETOR DADIN	dadin	Final

7.2.3.3 Errores

Igualmente se computaron y analizaron los errores que afectaban a la morfología verbal, a la construcción del sintagma nominal y a la declinación. Se diferenciaron tres grandes tipos de errores: errores de omisión, de sustitución y producciones no identificables. Los errores de omisión fueron codificados según la omisión fuera de la palabra entera (un elemento del sintagma nominal, un auxiliar verbal o la palabra que lleva el caso a analizar) o de la marca objeto de análisis (omisión de la marca de caso en una palabra). Las omisiones de partes de una oración que no eran objeto de análisis se contabilizaron únicamente a efectos de

cómputo global de las repeticiones. Las sustituciones fueron codificadas según afectaran al componente léxico o al componente morfosintáctico.

1. Errores de la morfología verbal:
 - a. Omisión de auxiliar verbal.
 - b. Sustitución morfológica.
2. Errores relativos al sintagma nominal:
 - a. Omisión de un componente del sintagma nominal.
 - Sustitución de un elemento del sintagma nominal.
 - Separación.
 - Cambio de orden.
 - Producción dudosa.
3. Errores relativos a la marca de caso:
 - Omisión de palabra que incorpora la marca.
 - Omisión de marca.
 - Sustitución de marca.
 - Producción dudosa.
 - Sustitución con formas no regladas.
4. Otros errores:
 - Sustituciones léxicas
 - Producciones dudosas

7.2.3.3.4 Tratamiento estadístico y criterio de adquisición

Para el análisis estadístico se recurrió a un modelo de regresión logística, que permite pronosticar la pertenencia a un grupo a partir de una o varias variables independientes cuando se dispone de una variable dependiente dicotómica (Pardo y Ruiz Díaz, 2002), como en este caso (imitación exacta o no). Para la estimación de la muestra se tomaron en cuenta las recomendaciones que otros autores hacen al respecto y que establecen en un mínimo de 10 participantes por cada variable independiente (Peduzzi, Concato, Kemper, Holford y Feinstein, 1996). Dicho análisis se realizó mediante los programas XLSTAT 2009 y S-plus v.6.1. Los resultados fueron complementados y contrastados con los obtenidos mediante el cálculo de algunos estadísticos descriptivos e inferenciales (Newcombe, 1998a; 1998b; 1998c; 2008), lo que permitió ajustar los resultados definitivos. Para el cálculo de estos estadísticos, así como de otros apropiados para el análisis de los índices y de los errores (análisis de varianza, comparaciones entre muestras independientes, etc.), se utilizó el paquete SPSS v.17.

Para determinar la edad de adquisición se consideraron cuatro resultados:

- Proporción de imitaciones correctas de las formas meta y el intervalo de confianza de las proporciones en la población.
- Parámetro de dificultad y de discriminación del ítem y curva característica.
- Análisis de regresión logística.
- Comparaciones intergrupos de edad.

Para cada resultado se definieron los criterios específicos para determinar niveles de logro, quedando especificados de la siguiente manera:

1.- A partir de la proporción de niños que imitaran correctamente la marca o estructura en un tramo de edad se determinaron tres niveles en el proceso de adquisición:

- edad de emergencia, cuando la proporción se situara entre el 1% y el 25% de los casos de un tramo de edad
- presencia frecuente, cuando la proporción se situara entre el 25% y el 70% de los casos de un tramo de edad.
- edad de adquisición, cuando la proporción se situara entre el 70% y el 100% de los casos de un tramo de edad

El criterio del 70% de imitaciones correctas se adoptó, además, teniendo en cuenta que el límite superior del intervalo de confianza de dicha proporción para la población (IC de la proporción) se situaba aproximadamente entre 0,90 y 1. Para corroborarlo se calculó dicho intervalo en cada ítem⁷⁸.

2.- Tomando como base para el análisis la Teoría de la Respuesta al Ítem, se calculó la curva característica del ítem (CCI) u ojiva logística, función matemática que establece la relación existente entre las puntuaciones de las personas en la variable medida (θ) y la probabilidad de responder correctamente al ítem ($P_i(\theta)$). Para ello se partió de un modelo de dos parámetros (dificultad y discriminación) y se calcularon los coeficientes B_0 (constante), B_1 , o parámetro de discriminación (pendiente) y el coeficiente B , parámetro de posición o dificultad (Baker y Kim, 2004), que identifica el punto en la variable independiente en el que la probabilidad de una respuesta correcta es de 0,5, siendo el rango de valores 0-1. Para la estimación de los parámetros se utilizó la técnica de la Estimación de Máxima Verosimilitud. El parámetro a o pendiente suele tener un rango que oscila entre 0 y 2 y, en consecuencia, una pendiente con valor próximo a 2 indica que el ítem tiene un gran poder de discriminación entre los participantes de la prueba. Un ítem que tiene un valor de 0 o negativo tiene un poder de discriminación nulo. En nuestro caso, esto ocurrirá cuando no haya diferencias en las respuestas de los niños de los distintos tramos de edad (por ejemplo, si un auxiliar verbal es adquirido ya antes del primer tramo de edad, nos encontraremos con que no discrimina la respuesta de imitación entre los tramos de edad posteriores, dado que en todos la probabilidad de respuesta correcta estará por encima de 0,5). Baker propone una escala teórica (tabla 111), que permite clasificar el parámetro de discriminación en distintos niveles (Baker, 2001).

Tabla 111. Niveles de discriminación del parámetro B1

Nula	0
Muy baja	0,01 a 0,34
Baja	0,35 a 0,64
Moderada	0,65 a 1,34
Alta	1,35 a 1,69
Muy alta	mayor a 1,7

⁷⁸ En algunos casos se consideró el total de la muestra como una serie temporal global sin tramos y se aplicó el criterio base del 70% sobre una muestra mínima de 10 niños, que era el tamaño mínimo de los tramos de la muestra inicial. Entonces se buscaba aquel punto de la serie en el que, computados al menos 10 niños, un 70% de ellos imitara correctamente la forma o estructura objeto de análisis, independientemente de los tramos de edad predeterminados.

Se consideró como edad de adquisición el tramo de edad que superaba el punto de corte establecido por el parámetro de dificultad para un valor de probabilidad de 0,5, dado el carácter dicotómico de la variable dependiente, siempre y cuando el valor del parámetro de discriminación fuera al menos moderado.

3.- Mediante el análisis de regresión logística se calculó el estadístico χ^2 de Wald y la significación de la probabilidad de ocurrencia de respuesta correcta en los diferentes tramos de edad, considerando la variable edad (independiente) como categórica.

4.- Se calcularon las diferencias entre los grupos de edad para cada forma meta, mediante tablas de contingencia, para comprobar la existencia o no de diferencias significativas y ajustar la determinación del grupo de edad de adquisición.

La fiabilidad de la prueba fue valorada mediante el estadístico alfa de Cronbach, incluido en el SPSS.

La determinación de la edad de emergencia se realizó considerando las producciones más tempranas de la marca o estructura en cuestión. En el caso de marcas o estructuras valoradas mediante más de un ítem, se eligió la edad más temprana en la que aparecían imitaciones correctas.

La determinación de la edad de uso frecuente se estableció cuando la proporción de imitaciones correctas estaba entre un 25% y un 70% de los niños en un tramo de edad.

La determinación de la edad de adquisición se llevó a cabo comparando y contrastando los resultados proporcionados por los distintos análisis estadísticos. No hay que olvidar que a priori se determinaron criterios de adquisición para los diferentes tratamientos estadísticos. La no concordancia en algunos casos, el análisis de los errores, así como análisis cualitativos y de caso, hicieron que la aplicación de dichos criterios y, por tanto, la valoración global, estuviera basada en su complementariedad.

7.3 RESULTADOS

7.3.1 Análisis preliminares

Como ya se ha indicado anteriormente, durante la aplicación de la prueba a los más pequeños (primer tramo de edad) se observó que en muchos casos la longitud de las oraciones podía estar influyendo de modo decisivo en su grado de colaboración, de ahí que se optara por incrementar la muestra hasta 19 casos, y disponer, inicialmente, de dos subgrupos dentro de este tramo, un primer subgrupo a quienes se aplicó la plantilla con oraciones más cortas y con soporte contextual (utilización de imágenes de apoyo para facilitar la accesibilidad a la tarea), compuesto por 12 niños, y un subgrupo a quienes se aplicó la plantilla estándar y sin soporte contextual, compuesto por 7 niños.

Para comprobar los efectos de esa transición entre ambos subgrupos y valorar la conveniencia o no de considerarlos como un único grupo se procedió a calcular el estadístico U de Mann-Whitney. Para este contraste se compararon, por separado y en su conjunto, los índices Repetición de oraciones, Repetición de palabras, Omisión de oraciones y LME en la prueba, de ambos grupos. Los resultados concluyeron la

no existencia de diferencias significativas entre ambos subgrupos ($U=39.000$; $p=0.800$). En consecuencia, todos los análisis posteriores se llevaron a cabo considerando el grupo del primer tramo de edad como un único grupo, en este caso con un total de 19 niños.

Por otra parte, se valoró la consistencia interna del instrumento mediante la prueba alfa de Cronbach y se obtuvo un valor de 0.971, superando ampliamente el valor habitualmente recomendado de 0.70 (Nunnally y Bernstein, 1994), lo que indica una alta confiabilidad. Aun así, y dado que por defecto este método deja fuera del análisis cualquier caso con valor perdido, hubo 43 casos perdidos por lo que se volvió a realizar la prueba reemplazando dichos valores perdidos, mediante el método de la media de puntos adyacentes. En este caso el valor alfa de confiabilidad global fue de 0.970. Se puede afirmar, por tanto, que la prueba presenta una confiabilidad elevada.

7.3.2 Índices generales

Los índices generales se obtuvieron a partir de los resultados en la prueba con la plantilla simple, aplicada en todos los tramos de edad. Cabe reseñar que si bien la muestra global estuvo compuesta por 85 participantes, 4 casos fueron excluidos de este cómputo por la imposibilidad de aplicar la prueba completa.

La tabla 112 muestra la evolución por edad del rendimiento en la prueba para los tres primeros índices, expresados en porcentajes medios respecto al total por tramo, y la evolución de la LME en palabras en la prueba.

Tabla 112. Rendimiento en la prueba de imitación

Tramos de edad	N	Oraciones repetidas correctamente (%)	Palabras repetidas correctamente (%)	Omisión de oraciones completas (%)	LME (palabras)
2;06-3;00	18	5,78	41,31	13,56	3,163
3;01-3;06	11	19,59	65,00	1,07	5,013
3;07-4;00	11	24,43	69,69	2,67	5,144
4;01-4;06	10	50,18	85,43	,29	5,661
4;07-5;00	10	57,35	84,62	1,76	5,457
5;01-5;06	10	70,15	92,87	,00	5,779
5;07-6;00	11	72,45	91,53	,00	5,758

- Repetición exacta de oraciones completas: este índice informa tanto del grado de dificultad de la prueba y complejidad de los ítems valorados como del riesgo de efecto *parrot*, y por supuesto del progreso general en la realización de la prueba.

Como se puede ver en la tabla 112, mientras que entre los 2 y medio y los 3 años el porcentaje medio de oraciones completas correctamente repetidas es del 5% respecto al total de oraciones, para los 4 años dicho porcentaje alcanza la mitad de las oraciones de la prueba, situándose en un 50,18%. Existe una menor variabilidad en los porcentajes obtenidos hasta los 3 años y medio, y ésta se incrementa notablemente a partir de esta edad (figura 62).

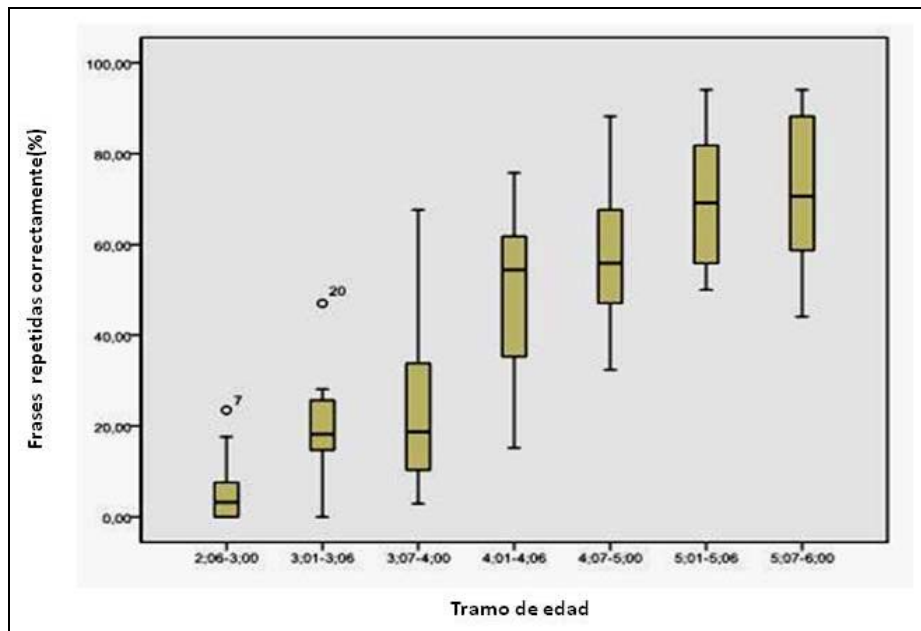


Figura 62. Repetición exacta de oraciones por tramos de edad

Con el fin de valorar la influencia de la edad en el porcentaje de oraciones completas correctamente repetidas se realizó un análisis de varianza univariado, observándose que, efectivamente, dicho porcentaje varió significativamente con la edad ($F_{(6,72)} = 32.085$; $p = 0.000$; $\eta^2 = 0.742$). Además, tal y como se intuía en la lectura de los estadísticos descriptivos, los análisis post-hoc confirmaron un cambio significativo en el rendimiento en la prueba entre los tramos de edad 3 y 4 (diferencia de medias = -25.756; $p = 0.038$), con un tamaño del efecto asociado a esa diferencia de gran magnitud (d de Cohen = -1.31). Tal y como muestra la tabla 113, la clasificación de subconjuntos homogéneos definió dos grupos claramente diferenciados, uno hasta los 4 años y otro de 4 años en adelante. Se puede afirmar, por tanto, que la edad de cambio significativo en el rendimiento en la prueba se sitúa en los 4 años de edad.

Tabla 113. Oraciones repetidas correctamente (%)

Tramo de edad		N	Subconjunto para Alfa = 0.05	
			1	2
Scheffé	2;06-3;00	16	5,7806	
	3;01-3;06	11	19,5882	
	3;07-4;00	11	24,4273	
	4;01-4;06	10		50,1830
	4;07-5;00	10		57,3480
	5;01-5;06	10		70,1480
	5;07-6;00	11		72,4373
Sig.			,266	,100

Como se puede observar, en ningún tramo de edad se alcanza el total de repeticiones literales posibles. Sin embargo, un análisis de los tipos de errores en los distintos tramos de edad mediante regresión lineal indica que, mientras que en el primer tramo de edad son los errores de omisión los únicos que contribuyen a explicar la variabilidad observada en el índice ($R^2=0.562$; $p=0.001$), quedando fuera de la ecuación el resto de variables analizadas, los errores de sustitución no léxica (de caso, errores de concordancia en los auxiliares verbales, de sustituciones de algún elemento en el sintagma nominal, etc.) son los que tienen un peso más significativo en el resto de edades.

Dado que los errores de omisión únicamente informan de la no repetición de un elemento en la oración pero no de si el error se debe a dificultades ligadas a la propia tarea o de capacidad lingüística propiamente dicha, se realizó un análisis de regresión lineal diferenciando los errores de omisión de verbos, de omisión de sintagmas nominales (menos relevantes para el objetivo de este trabajo), de omisión de casos, además de errores morfológicos de verbos (fundamentalmente sustituciones por formas más simples o errores en la triple concordancia), errores que afectaban al sintagma nominal (omisión de un elemento, sintagma nominal dividido, sustituciones con cambio de categoría gramatical de un componente del sintagma, etc.), errores de sustitución de la marca de caso u omisión sólo de la marca y errores de sustitución léxica (sin afectar al componente morfológico o sintáctico).

Los resultados indican que de 2;06 a 3;00 sólo las omisiones de palabras que incorporan las marcas de casos influyen significativamente en la varianza del índice ($R^2=0.570$; $p=0.001$), explicando el 57% de dicha varianza y quedando el resto de variables fuera de la ecuación. De los 3;01 a 3;06 son los errores que afectan al sintagma nominal los que tienen más influencia en el rendimiento en la prueba, explicando por sí solos el 60% de la varianza ($R^2=0.604$; $p=0.008$). De 3;07 a 4;00 nos encontramos con dos variables que explican prácticamente el 80% de la varianza del índice, los errores morfológicos en la producción de los auxiliares verbales ($R^2=0.512$; $p=0.014$) y sustituciones léxicas (R^2 tras incorporación de esta variable= 0.791 ; $p=0.011$). De 4;00 a 4;06 son los errores en la marca de caso ($R^2=0.681$; $p=0.003$), las sustituciones léxicas ($R^2=0.662$; $p=0.004$) y los errores en la morfología verbal ($R^2=0.636$; $p=0.006$) los que más afectan en el rendimiento en la prueba. Sin embargo, una vez incorporadas una a una en la ecuación las tres variables, los errores en la morfología verbal tienen un peso mayor (Beta= 0.517) en relación a los otros tipos de errores (Beta= 0.395 para los errores en la marca de caso y Beta= 0.312 para las sustituciones léxicas), siendo los errores de sustitución léxica los que tienen una menor incidencia (de hecho, si se incorporan a la ecuación sólo los errores de la morfología verbal y de caso, la varianza explicada es de 93%, mientras que la incorporación de los errores de sustitución léxica aumenta poco la varianza explicada, un 97%). A partir del tramo 5 de edad, de 4;07 en adelante, son los errores en la morfología verbal y en la marca de caso los más significativos. En resumen, los resultados indican que en las edades más tempranas, entre los 2;06 y 3;00, las omisiones son los errores que más influyen en la no imitación literal de las oraciones, si bien no todos los tipos de omisiones tienen igual relevancia. De hecho, son las omisiones de las palabras que llevan sufixada la marca de caso las que influyen en mayor medida en la no repetición de la oración, y esto es debido a la dificultad de algunos de los casos declinativos incorporados en las oraciones de la prueba, que en general tienden a ser adquiridos tardíamente, así como al hecho de la irrelevancia

desde el punto de vista sintáctico y semántico de algunas de las palabras que incorporaban la marca de caso a analizar (marca de caso ergativo en sujetos pronominales cuya omisión no afecta ni al componente sintáctico, al ser el euskera una lengua pro-drop, ni al semántico ya que el verbo lleva marca de persona). A partir de los 3;06 son los errores en la morfología verbal (tanto sustituciones de auxiliar como errores de concordancia) y los errores en las marcas de caso (sustituciones) los que afectan de una manera más estable a la repetición.

- Repetición exacta de palabras: se calculó el porcentaje medio de palabras repetidas respecto del total de la prueba, por tramo de edad. La comparación con los resultados obtenidos mediante el índice de oraciones completas exactamente repetidas, proporciona una imagen más ajustada del rendimiento de los niños en la prueba, con porcentajes medios de repetición más elevados y diferencias menos acusadas entre los tramos de edad, salvo entre el primer tramo y los demás. Un dato a tener en cuenta es que las desviaciones estándar revelan notables diferencias individuales entre los niños desde los 2;06 hasta los 4;00, mientras que el rendimiento a partir de los 4 años es más homogéneo (figura 63).

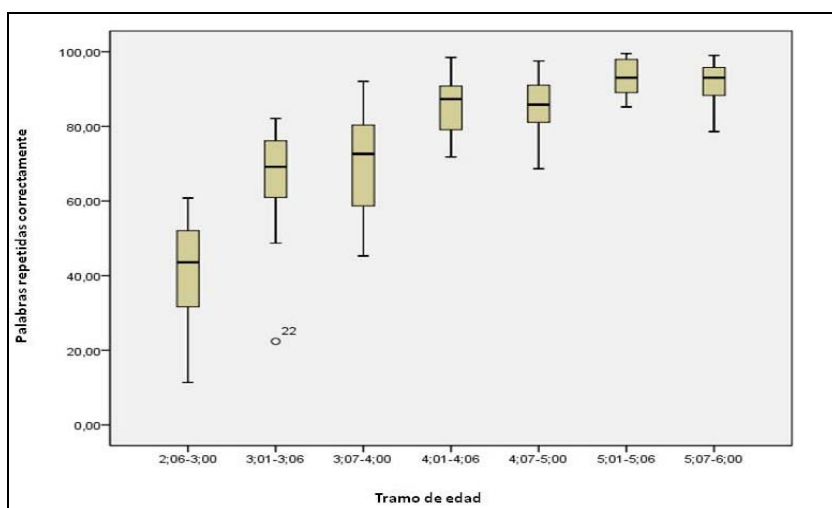


Figura 63. Repetición exacta de palabras por tramos de edad

El análisis de varianza confirmó el efecto de la edad sobre la cantidad de palabras correctamente repetidas ($F_{(6,74)}=36.911$; $p=0.000$; eta cuadrado=0.734). A diferencia de lo observado en el índice anterior, los análisis post-hoc proporcionaron una imagen algo más dispersa de la evolución del rendimiento en la prueba y revelaron diferencias significativas entre los participantes de los tramos 1 y 2 (diferencia de medias=-23.685; $p=0.018$), y entre los participantes de los tramos 2 y 4 (diferencia de medias =-20.433; $p=0.043$), estableciéndose en este caso tres edades de cambio significativo, los 3 años, los 4 años y los 5 años, quedando los tramos de edad agrupados con mucho solapamiento los grupos 3 y 4, tal y como muestra la tabla 114.

Tabla 114. Palabras repetidas correctamente (%)

Tramo de edad		N	Subconjunto para Alfa = 0.05			
			1	2	3	4
Scheffé	2;06-3;00	18	41,3150			
	3;01-3;06	11		65,0000		
	3;07-4;00	11		69,6900	69,6900	
	4;07-5;00	10			84,6210	84,6210
	4;01-4;06	10			85,4330	85,4330
	5;07-6;00	11				91,5336
	5;01-5;06	10				92,8700
	Sig.		1,000	,990	,161	,851

Para confirmar la magnitud de las diferencias se calculó el tamaño del efecto, que resultó ser de gran magnitud, tanto entre los tramos 1 y 2 ($d=1.53$) como entre los tramos 3 y 4 ($d=-1.28$).

Al igual que para el índice anterior, se analizó la relación entre los errores y la cantidad de palabras correctamente repetidas. Mediante una regresión lineal se comprobó que de 2;06 a 3;00, al igual que ocurría con el índice de oraciones repetidas, eran los errores de omisión de palabras que incorporaban marca de caso los que influían significativamente en la varianza ($R^2=0.812$; $p=0.000$), explicando algo más del 80% de la varianza. En el segundo tramo de edad (3;01-3;06) los resultados confirmaban la importancia de los errores relativos a la declinación, ya que entre los errores de omisiones de la palabra completa que incorporaba la marca a analizar y los errores morfológicos (de sustitución de marca de caso, omisión de marca de caso, formas no regladas, etc.), quedaba explicado casi el 93% de la varianza del índice (para las omisiones, $R^2=0.756$; $p=0.001$, y para los errores morfológicos ligados a la declinación, $R^2=0.928$; $p=0.005$), si bien era mayor el peso de las omisiones ($Beta=0.896$) que el de los errores morfológicos ($Beta=0.415$). De 3;07 a 4;00 se incorporan a la ecuación tres variables que explican el 96% de la varianza, los errores ligados a la construcción del sintagma nominal ($R^2=0.798$; $p=0.001$), las omisiones de palabras completas que incorporaban marca de caso ($R^2=0.912$; $p=0.012$) y errores en la morfología verbal ($R^2=0.960$; $p=0.023$), siendo las omisiones las que más influencia tienen entre las tres variables ($Beta=0.650$, $Beta=0.376$ y $Beta=0.260$, respectivamente). En el tramo 4 (4;01-4;06) se confirma la tendencia apuntada en el tramo anterior respecto al progresivo peso de los errores morfológicos en detrimento de los errores de omisión (no imitación de las palabras), ya que las variables que influyen en el número de palabras correctamente repetidas son los errores en la morfología de caso ($R^2=0.739$; $p=0.001$), la variable de mayor peso ($Beta=0.693$), y los errores en la morfología verbal ($R^2=0.871$; $p=0.032$; $Beta=0.399$), que explican el 90% de la varianza. A partir del quinto tramo (4;07-5;00) siguen siendo preponderantes en distinto grado según la edad los errores en la morfología de caso.

En resumen, el índice de palabras correctamente repetidas proporciona una imagen más detallada del comportamiento en la prueba que la que ofrece el índice de oraciones correctamente repetidas, un índice éste algo más grosero al computar como

oración no repetida una oración completa por un solo error en una palabra. Sin embargo, en el cómputo por palabras un error en una palabra no invalida el resto de palabras de la oración en la que va incorporada, y se obtiene en consecuencia un índice que permite discriminar mejor los grupos de edad en la prueba.

Se observa que el número de palabras correctamente repetidas evoluciona con la edad y su evolución está explicada en un primer momento por los errores de omisión. Posteriormente, hacia los 3 años, y de forma significativa, aparece claramente una mejora en el rendimiento en la prueba, a la par que un incremento de la influencia de los errores morfológicos en dicho rendimiento, pasando a ser los errores de omisión prácticamente irrelevantes. A partir de los 4 años, el 85% de las palabras son repetidas correctamente, y por tanto el rendimiento a partir de esa edad mejora de forma notable. En esta edad el peso de los errores morfológicos se estabiliza y sólo en los dos tramos finales (a partir de los 5 años) aparecen de forma significativa las sustituciones léxicas, irrelevantes para el análisis del desarrollo morfológico en este trabajo.

Del análisis de este índice podemos concluir que tanto los 3 años como los 4 años son edades en las que aparecen mejoras significativas en el rendimiento en la prueba. A los 3 años esta mejora reflejaría un progresivo desarrollo de la morfología. A esta edad los niños no recurren a las omisiones como estrategia de afrontamiento de las dificultades en la tarea de repetición, sino que recurren a formas de las que ya disponen en su repertorio lingüístico, lo que se refleja en el aumento de los errores de sustitución. A los 4 años, esta mejora se observa ya, no por el cambio en la tipología de los errores, sino por una disminución significativa de éstos y una mejora significativa en la imitación respecto a edades anteriores, con un dominio mayor del componente morfológico.

- Oraciones completas omitidas: mediante el cálculo de las oraciones completas omitidas se pretendió terminar de definir la visión global del rendimiento en la prueba. Este índice nos informa sobre el grado de dificultad que percibieron los niños en la tarea y su decisión al afrontarla (por dificultades de tipo lingüístico y por la dificultad cognitiva que podía implicar). Los resultados indican que la proporción de oraciones completas omitidas tiene cierta relevancia en el tramo de 2;06-3;00, cuando por término medio los niños omiten el 13% de las oraciones, pero que a partir de los 3 años esta proporción se reduce drásticamente. Sin embargo, se observa que ese porcentaje en el primer tramo de edad se ve incrementado notablemente por la influencia de dos casos atípicos cuyas edades se sitúan en el suelo del tramo. Dado que la desviación típica tenía un tamaño muy elevado (semejante a la media) se calcularon los estadísticos descriptivos de dicho tramo prescindiendo de ambos casos. Tras dicha exclusión el porcentaje medio de oraciones omitidas en el primer tramo descendió al 9% (figura 64), con una notable disminución de la desviación típica de los datos.

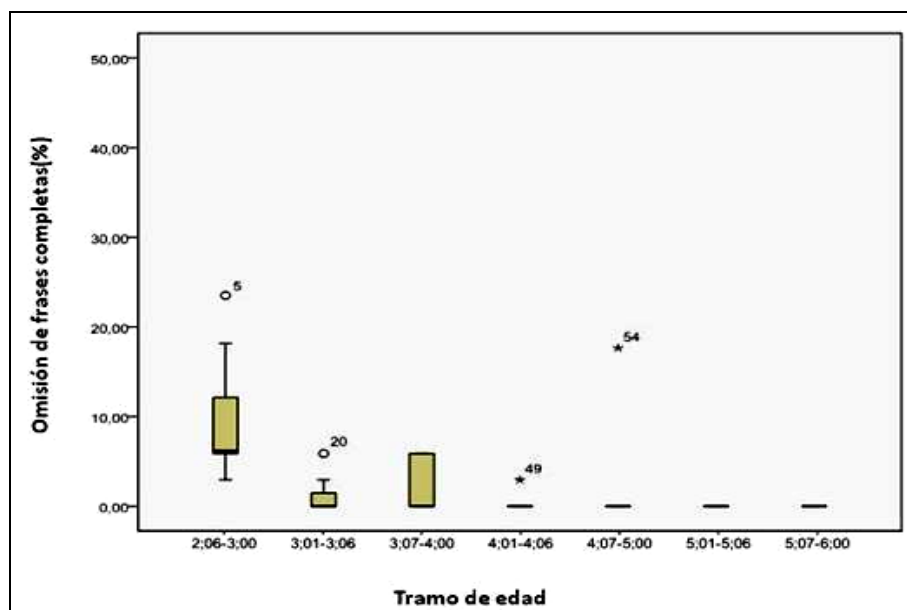


Figura 64. Oraciones completas omitidas

El análisis de varianza mostró que la cantidad de oraciones completas omitidas varió de forma significativa con la edad ($F_{(6,72)} = 9.466$; $p = 0.000$; $\eta^2 = 0.441$). Los análisis post-hoc con el método Games-Howell mostraron que el cambio más importante ocurría entre el grupo de 2;06 a 3;00 y el grupo de 3;01 a 3;06 (diferencia de medias = 12.493; $p = 0.013$), con un tamaño del efecto elevado ($d = 1.33$). La clasificación de los subconjuntos homogéneos (tabla 115) muestra con claridad los dos grandes grupos de edad, el primero hasta los 3 años, y el segundo a partir de los 3 años.

Tabla 115. Omisión de frases completas (%)

Tramo de edad		N	Subconjunto para Alfa = 0.05	
			1	2
Scheffé	2;06-3;00	16	13,5619	
	3;01-3;06	11		2,6727
	3;07-4;00	10		1,7640
	4;07-5;00	11		1,0691
	4;01-4;06	10		,2940
	5;07-6;00	11		,0000
	5;01-5;06	10		,0000
Sig.			1,000	,982

- En resumen, los resultados muestran que sólo los participantes de 2 y medio a 3 años muestran una cierta tendencia a omitir la oración a repetir completa y que a partir de los 3 años esta conducta disminuye drásticamente. Esto hace pensar que ciertos niños a estas edades más tempranas encontraron ciertos ítems de la prueba (ya sea por su longitud y/o complejidad o ya sea por la exigencia cognitiva que conlleva) excesivamente difícil, ante lo cual optaron por no imitarlos. Pero, en

general, los datos apoyan la premisa de que este tipo de procedimiento es adecuado para niños de edades tempranas, incluso de 2 años y medio, como en este estudio, sin que su rendimiento se vea interferido estrictamente por la dificultad de la tarea.

- Longitud Media del Enunciado (LME): mediante este índice se valoró el ajuste de la prueba a las capacidades de repetición de los niños. La longitud media de las oraciones repetidas se computó a partir de los enunciados producidos al margen de los errores de imitación que pudieran cometer, excluyendo del cómputo las producciones dudosas. Por tanto, no se trata de una medida del desarrollo de la morfosintaxis y sí de una medida para determinar la bondad del diseño de las oraciones en cuanto a la longitud. Discrepancias grandes entre la LME de los niños en la prueba y la LME de las oraciones a imitar indicarían una sobrecarga de la memoria de trabajo que afectaría al rendimiento en la prueba y que restaría validez a los resultados obtenidos. Una discrepancia nula podría dar lugar a pensar que la repetición se ha producido sin procesamiento (*rote repetition*). Tal y como queda reflejado en la tabla 116 y en la figura 65, la longitud media de los enunciados repetidos tuvo un incremento en todas las edades salvo en el tramo de 4;07 a 5;00 años. En el primer tramo de edad la longitud media de las producciones fue de 3 palabras, pasando en siguiente tramo de edad a ser de 5 palabras. Este dato es relevante desde el punto de vista del diseño de la prueba, dado que la diferencia entre la longitud media de las producciones repetidas por los niños y la longitud media de las oraciones estímulo fue de 1 palabra en el global de la muestra y de 2 respecto a la longitud media del primer tramo de edad.

Tabla 116. Longitud media, desviación típica y rango de las oraciones repetidas

Tramo de edad	Media	Desv. típica	Rango
2;06-3;00	3,16	1,061	1,50-4,64
3;01-3;06	5,01	,843	2,76-5,84
3;07-4;00	5,14	,492	4,14-5,73
4;01-4;06	5,66	,255	5,35-6,18
4;07-5;00	5,46	,440	4,61-5,88
5;01-5;06	5,78	,158	5,51-5,94
5;07-6;00	5,76	,209	5,32-6,00
Prueba	5,97	0,834	5-8

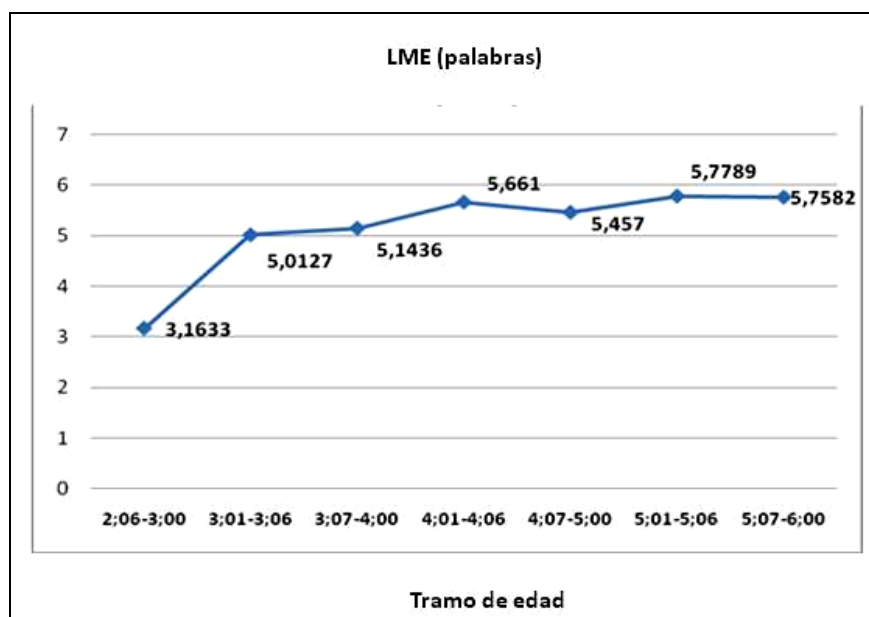


Figura 65. Longitud media de las oraciones repetidas

Se constata un incremento en la longitud media de los enunciados producidos al repetir las oraciones conforme aumenta la edad ($F_{(6,74)}=40.145$; $p=0.000$; $\eta^2=0.716$). Es de resaltar la diferencia observada entre los grupos 1 y 2 (diferencia de medias=1.849; $p=0.000$), con un tamaño del efecto elevado ($d= -1.88$). Este dato refleja un aumento significativo en la longitud de los enunciados a partir de los 3 años.

Las diferencias entre la longitud media de las oraciones de la prueba y la longitud media de las oraciones producidas por los niños en la prueba se sitúan entre 1 y 2 palabras, lo que se puede considerar como un buen ajuste en el diseño de la prueba, no sobrepasando en exceso sus capacidades productivas.

7.3.3 Morfosintaxis

Para cada uno de los elementos morfológicos (auxiliares verbales y marcas de casos) analizados en este estudio se presentan:

- Los resultados obtenidos del análisis estadístico realizado (proporción de imitaciones correctas por tramo de edad, cálculo de los parámetros para la obtención de la curva característica de cada ítem, análisis de regresión logística y, en su caso, comparaciones intergrupos).
- El análisis de los errores cometidos en los tramos de edad analizados.
- Las conclusiones finales, sintetizadas en un cuadro resumen en el que se especifican las edades de emergencia, uso frecuente y adquisición, y para cuya determinación se cotejaron los resultados obtenidos mediante los diferentes procedimientos utilizados en el análisis estadístico, tomando como base el criterio 1 señalado en el punto 8.2.3., y contrastándolo con

los criterios 2⁷⁹ y 3⁸⁰. Finalmente, y en caso de duda o discrepancia (p.ej., cuando en un tramo de edad no se llegaba al criterio base y sí en el siguiente pero sin diferencias significativas entre ambos grupos), la edad final se ajustaba utilizando el criterio 4 del mismo punto. Si este último criterio no proporcionaba información suficiente o las diferencias entre los distintos procedimientos eran muy extremas se adoptaba como decisivo el criterio base.

En la presentación de los resultados sobre las formas sintácticas exploradas y, más en concreto, a las oraciones complejas, las conclusiones finales se exponen asimismo en un cuadro-síntesis en el que se diferencian la edad de la primera imitación correcta, la edad que se determina como de adquisición a partir de los análisis cuantitativos y cualitativos, y, finalmente, la edad más temprana en la que se considera que hay adquisición, tomada la muestra en su conjunto sin considerar los tramos predeterminados.

7.3.3.1 Morfología verbal

Un total de 31 auxiliares verbales fueron analizados, de los cuales 27 eran del modo indicativo (14 de pasado, 11 de presente y 2 del condicional), 2 del potencial y 2 del subjuntivo. Casi la mitad de ellos eran auxiliares que incorporaban la triple concordancia S-OD-OI, esto es, formas del paradigma *nor-nori-nork*, cuya adquisición es la más tardía y con una presencia escasa en las edades más tempranas (Ezeizabarrena, 1996a).

Además se analizaron otros dos auxiliares incorporados en una oración compleja condicional (tabla 117).

Tabla 117. Auxiliares verbales valorados en la prueba de imitación

Nor (conc. S intran.)		Nor-Nori (conc. S-OI intran.)		Nor-Nork (conc. OD 3ª tran.)		Nor-Nori-Nork (conc. S-OD-OI tran.)	
Presente	Pasado	Presente	Pasado	Presente	Pasado	Presente	Pasado
	nintzen ginen ziren	zaio zaigu	zitzaion		zuten	didazu diozu diote	nion/nizun zidan zion genion
		zaizkit		ditut ditugu dituzte	nituen zituzten	dizkizut dizkiozu	nizkion zizkidan
liteke				dezake			
dadin				dezan			
Consecuencia				Condicional			
nintzateke				banu			

⁷⁹ Una baja discriminación del punto de corte determinado por el parámetro de dificultad indica que a partir de dicho punto todavía son frecuentes las imitaciones incorrectas. En estos casos disminuye el peso de este procedimiento en la determinación de la edad de adquisición.

⁸⁰ Si no hay diferencias significativas entre grupos (por ejemplo, porque es una forma verbal que es adquirida desde edades muy tempranas, el estadígrafo χ^2 de Wald calculado mediante la regresión logística no proporciona información suficiente para determinar la edad de adquisición.

7.3.3.1.1 Concordancia con sujeto con verbo intransitivo en pasado

- *nintzen* (AintrSls)

Resultados del análisis estadístico (tablas 118⁸¹ y 119; figura 66)

Tabla 118. Proporción de imitaciones correctas del ítem *nintzen*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
nintzen 2;06-3;00	16	2	0,125	0,035	0,360
3;01-3;06*	11	8	0,727	0,434	0,902
3;07-4;00	11	8	0,727	0,434	0,902
4;01-4;06	10	10	1,000	0,722	1,000
4;07-5;00	10	10	1,000	0,722	1,000
5;01-5;06	10	9	0,900	0,596	0,982
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

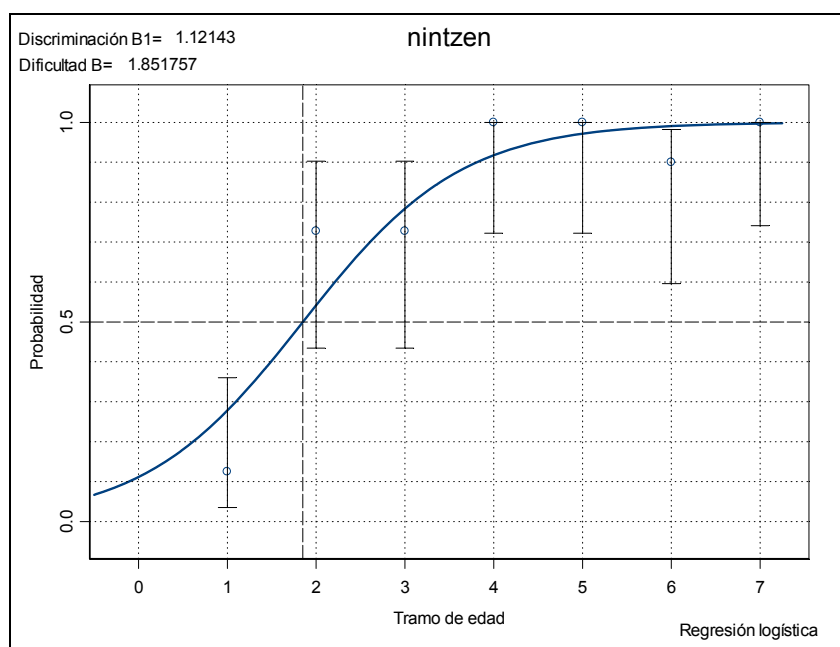


Figura 66. Curva característica del ítem *nintzen*.

Tabla 119. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*nintzen*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
Emergencia	Frecuente	Adquisición	B=1.8517	B ₁ =1.1214 (moderada)	6.181	0.013	
Edad	2;06-3;00	-	3;01-3;06	3;02		3;01-3;06 ⁸²	

⁸¹ Con (*) se indica el tramo de edad que cumple con el criterio del 70% de imitaciones correctas, previo al contraste con los datos obtenidos mediante los otros procedimientos estadísticos.

⁸² Edad más temprana en la que la variable independiente (tramos de edad) influye significativamente en un cambio en la variable dependiente (imitación incorrecta/correcta). Esto es, edad mínima en la que los sujetos imitarán correctamente la forma o marca meta.

Se encontró diferencia significativa entre el grupo 1, de 2;06 a 3;00, y el grupo 2, de 3;01 a 3;06 ($\chi^2=10.139$; $p = 0.001$).

Errores

Los errores en este ítem en el primer tramo de edad fueron de tres tipos, por un lado, errores de omisión (bien únicamente del auxiliar o bien de la oración entera en la que va incorporado), con un 43% de los errores totales, por otro, (en la mitad de ellos con cambio del rasgo de tiempo, pasado por presente) con un 36% del total de errores y, finalmente, las producciones no regladas, que supusieron el 21% de los errores totales.

Resumen

Los datos obtenidos en la prueba para el auxiliar *nintzen* sitúan la edad de emergencia en los 2;06 y la edad de realización estable en los 3 años de edad.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>nintzen</i>	2;06-3;00		3;01-3;06

- *ginen* (AintrS1p)

Resultados del análisis estadístico (tablas 120 y 121; figura 67)

Tabla 120. Proporción de imitaciones correctas del ítem *ginen*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>ginen</i> 2;06-3;00	18	7	0,389	0,203	0,614
3;01-3;06*	12	9	0,750	0,468	0,911
3;07-4;00	12	9	0,750	0,468	0,911
4;01-4;06	10	9	0,900	0,596	0,982
4;07-5;00	10	10	1,000	0,722	1,000
5;01-5;06	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

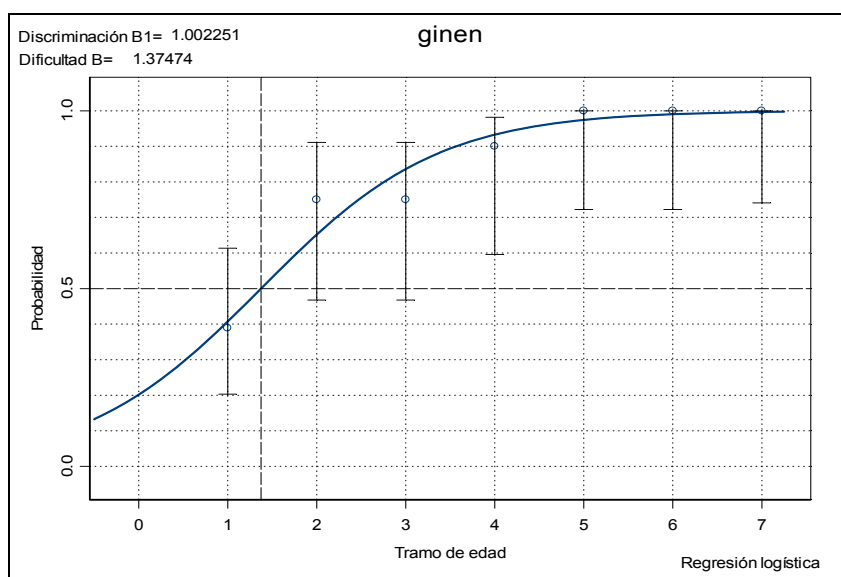


Figura 67. Curva característica del ítem *ginen*

Tabla 121. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*ginen*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B=1.3747	B ₁ = 1.0022 (moderada)	4.764	0.029
Edad	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06	3;00		4;01-4;06	

Existen pocas diferencias entre los niños a partir de los 3;01-3;06, por ello la regresión logística no permite encontrar un tramo de edad a partir del que haya una probabilidad significativa de cambio en la variable dependiente (imitación). Sólo a partir de los 4;01 aparece esa probabilidad, cuando la casi totalidad de los niños responde correctamente.

Errores

En el primer tramo de edad los errores que cometen los participantes son principalmente omisiones, que alcanzan un 64% de los errores, junto con sustituciones (de persona todas ellas) que suponen el 18%.

Resumen

Los datos indican que la edad de emergencia del auxiliar *ginen* se situaría en torno a los 2 años y medio, es decir antes del primer tramo de edad (2 años y medio a 3 años), dado que para entonces ya tendría una presencia frecuente; de hecho, las primeras repeticiones correctas las encontramos en algunos de los más jóvenes de la muestra del primer tramo. La edad de adquisición, sin embargo, se situaría entre los 3 y los 3 años y medio. Habría que considerar la edad de 4 años como un periodo en el que el uso de este auxiliar se incrementaría significativamente en el habla infantil.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>ginen</i>	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

- *Ziren* (Aintr3p)

Resultados del análisis estadístico (tablas 122 y 123; figura 68)

Tabla 122. Proporción de imitaciones correctas del ítem *ziren*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
ziren 2;06-3;00	16	10	0,625	0,386	0,815
3;01-3;06*	11	10	0,909	0,623	0,984
3;07-4;00	11	10	0,909	0,623	0,984
4;01-4;06	10	8	0,800	0,490	0,943
4;07-5;00	10	8	0,800	0,490	0,943
5;01-5;06	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

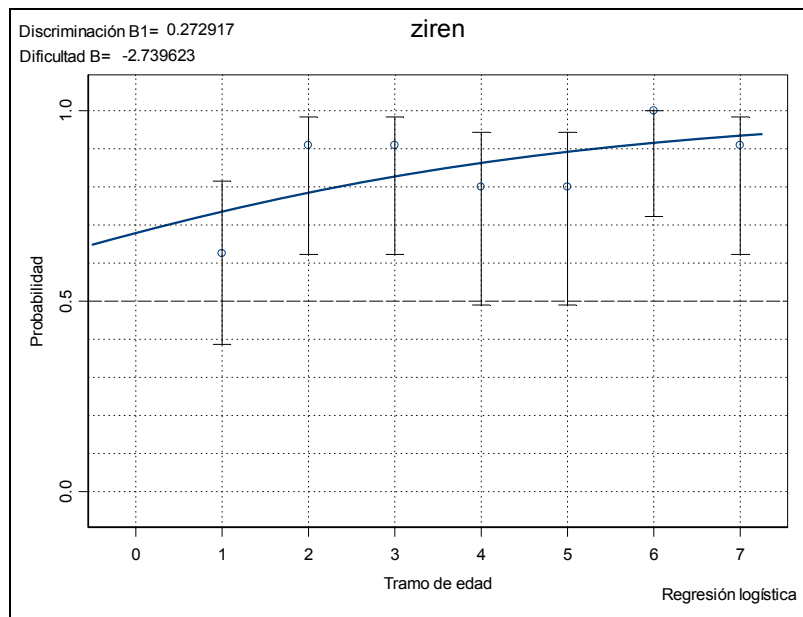


Figura 68. Curva característica del ítem *ziren*

Tabla 123. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*ziren*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B=-2.7396	B ₁ = 0.2729 (muy baja)	-	-
Edad	<2;06	2;06-3;00	3;01-3;06	<2;06		-	

El análisis de los coeficientes proporcionados por la regresión logística para la variable independiente (edad) y por la curva del ítem pone de manifiesto que no hay una edad determinada que prediga con claridad la imitación correcta, debido a que ya desde las edades más tempranas hay una realización correcta de la repetición.

La comparación entre edades, en efecto, no muestra diferencias significativas entre los distintos tramos de edad.

Errores

Los errores son escasos en la muestra global. En el primer tramo de edad, en el que son más frecuentes, son casi en su totalidad por omisión, con un 64% del total en ese tramo.

Resumen

De los resultados podemos concluir que entre los 2½ y los 3 años el auxiliar *ziren* es correctamente imitado por un alto porcentaje de participantes y la edad de emergencia la podemos situar como mínimo en este periodo. A partir de los 3 años (2º tramo de edad, 3-3½ años) podemos considerar dicha forma como adquirida.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>ziren</i>	<2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

7.3.3.1.2 Concordancia con objeto indirecto con verbo intransitivo en presente

- *Zaio* (AintrS3sOI3s)

Resultados del análisis estadístico (tablas 124 y 125; figura 69)

Tabla 124. Proporción de imitaciones correctas del ítem *zaio*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
zaio 2;06-3;00*	10	7	0,700	0,397	0,892
3;01-3;06	10	8	0,800	0,490	0,943
3;07-4;00	11	10	0,909	0,623	0,984
4;01-4;06	10	9	0,900	0,596	0,982
4;07-5;00	10	7	0,700	0,397	0,892
5;01-5;06	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	9	0,818	0,523	0,949

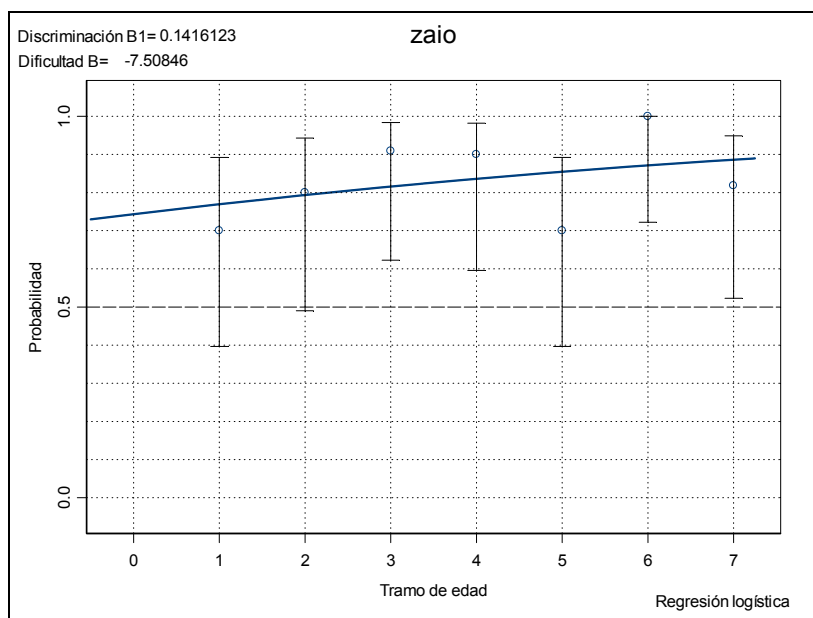


Figura 69. Curva característica del ítem *zaio*

Tabla 125. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*zaio*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B=-7.5084	B ₁ = 0.1416 (muy baja)	-	-
Edad	<2;06	-	2;06-3;00	<2;06		-	

Los coeficientes obtenidos mediante regresión logística indican que no hay diferencia significativa en la imitación del auxiliar en las distintas edades.

La comparación entre los distintos tramos de edad mediante tablas de contingencia corrobora lo anteriormente señalado.

Errores

Los errores son escasos en toda la muestra y mayoritariamente se producen por sustitución por otro auxiliar (al principio de concordancia con OD, *du*, dado que el verbo principal al que acompaña, *hautsi*, puede funcionar como transitivo; “se le ha roto” o “ha roto”), y posteriormente por el auxiliar pero concordando con sujeto en 3ªp (*zaizkit*) o bien modificando el tiempo (*zitzaion*).

A partir de los 3;07 la práctica totalidad de los niños lo repiten sin errores.

Resumen

En conclusión, los resultados obtenidos en la prueba indican que entre los 2;06 y los 3;00 el auxiliar *zaio* es repetido correctamente por la mayoría de los niños, situándose la edad de emergencia antes de los 2;06.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>zaio</i>	<2;06		2;06-3;00

- *Zaigu* (AintrS3sOI1p)

Resultados del análisis estadístico (tablas 126 y 127; figura 70)

Tabla 126. Proporción de imitaciones correctas del ítem *zaigu*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
zaigu 2;06-3;00	17	10	0,588	0,360	0,785
3;01-3;06*	11	9	0,818	0,523	0,949
3;07-4;00	11	10	0,909	0,623	0,984
4;01-4;06	11	11	1,000	0,741	1,000
4;07-5;00	10	8	0,800	0,490	0,943
5;01-5;06	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

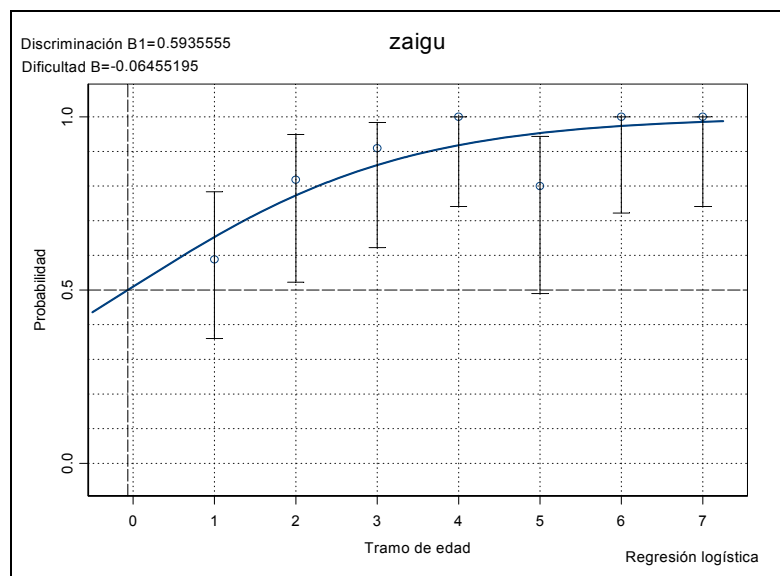


Figura 70. Curva característica del ítem *zaigu*

Tabla 127. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*zaigu*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 0.0645	B ₁ = 0.5935 (baja)	-	-
Edad	2;06-3;00	2;06-3;00	3;01-3;06	2;06		-	

Los análisis mediante tablas de contingencia concluyen la no existencia de diferencias significativas entre los distintos tramos de edad. Por tanto, la regresión logística no asocia de forma significativa la probabilidad de imitación correcta con ningún tramo de edad en concreto.

Errores

Los errores en el primer tramo son de omisión en un 43%, de sustitución por otro auxiliar en un 29% y dos casos con producción no reglada o indescifrable. La tendencia a partir de los 3;01 es sustituir este auxiliar por otro de concordancia simple de Sujeto (*da*).

Resumen

El auxiliar *zaigu* emergería para los 2 años y medio, presentando una frecuencia considerable entre los 2½ y los 3 años y pudiendo considerarse adquirido a partir de los 3 años.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>zaigu</i>	<2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

- *Zaizkit* (AintrS3pOI1s)

Resultados del análisis estadístico (tablas 128 y 129; figura 71)

Tabla 128. Proporción de imitaciones correctas del ítem *zaizkit*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
zaizkit 2;06-3;00	16	3	0,187	0,066	0,430
3;01-3;06	10	6	0,600	0,313	0,832
3;07-4;00	11	7	0,636	0,354	0,848
4;01-4;06*	10	9	0,900	0,596	0,982
4;07-5;00	10	9	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

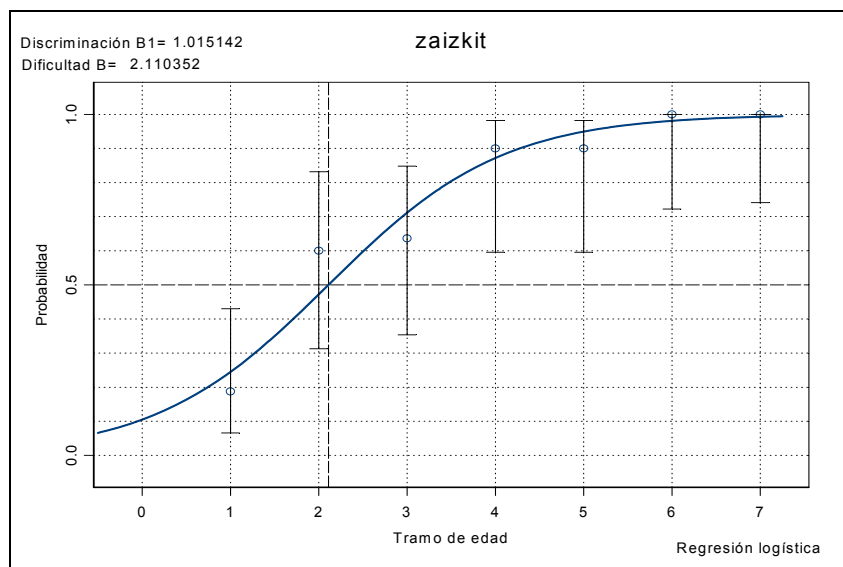


Figura 71. Curva característica del ítem *zaizkit*

Tabla 129. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*zaizkit*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.1718	B ₁ =1.0342 (moderada)	7.356	0.007
Edad	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06	3;05		4;01-4;06	

En las comparaciones entre los grupos de edad mediante tablas de contingencia sólo se aprecian diferencias significativas ($\chi^2= 5.632$; $p= 0.018$) entre el tramo 1 y el tramo 3 en adelante, lo que le da una mayor relevancia al periodo de edad de los 3½ a los 4 años en el proceso de adquisición de este auxiliar.

Errores

Los errores con este auxiliar en el primer tramo son mayoritariamente formas no regladas (por ejemplo, "... *erori zidazi*"), con un total del 38% del total de errores; las sustituciones suponen un 31% y las omisiones otro 31% del total. En el segundo tramo de edad son las sustituciones y las formas no regladas los errores que aparecen, con un 50% para cada tipo. Cabe resaltar que, en toda la muestra, del total de errores cometidos en la imitación, la gran mayoría (52%) son por producción de formas no regladas; es decir, hay un intento de producción literal de una forma verbal que se desconoce en lugar de optar por la sustitución por una forma más sencilla (por ejemplo, *zait* en lugar de *zaizkit*).

Resumen

Resulta ciertamente complicado establecer una edad de uso estable del auxiliar *zaizkit* a partir de los resultados obtenidos en la prueba. En tanto que la edad de emergencia parece claramente situarse entre los 2½ y los 3 años, se aprecia un uso bastante generalizado a partir de los 3½ años, pero es sólo a partir de los 4 años cuando de un modo significativo se observa una correcta imitación de esta forma

verbal entre la práctica totalidad de los participantes. El hecho de que ya los niños de 3½ años en adelante muestren una realización en la prueba netamente diferenciada respecto a los que pertenecen al tramo 1 (señalado como de emergencia del auxiliar) hace pensar que el cambio fundamental en el proceso se da en esa edad y que debe ser considerado como el momento de adquisición.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>zaizkit</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00

7.3.3.1.3 Concordancia de objeto indirecto con verbo intransitivo en pasado

- *Zitzaion* (AintrS3sOI3s)

Resultados del análisis estadístico (tablas 130 y 131; figura 72)

Tabla 130. Proporción de imitaciones correctas del ítem *zitzaion*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
zitzaion 2;06-3;00	18	1	0,056	0,010	0,257
3;01-3;06	11	2	0,182	0,051	0,477
3;07-4;00	12	4	0,333	0,138	0,609
4;01-4;06*	10	8	0,800	0,490	0,943
4;07-5;00	10	10	1,000	0,722	1,000
5;01-5;06	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

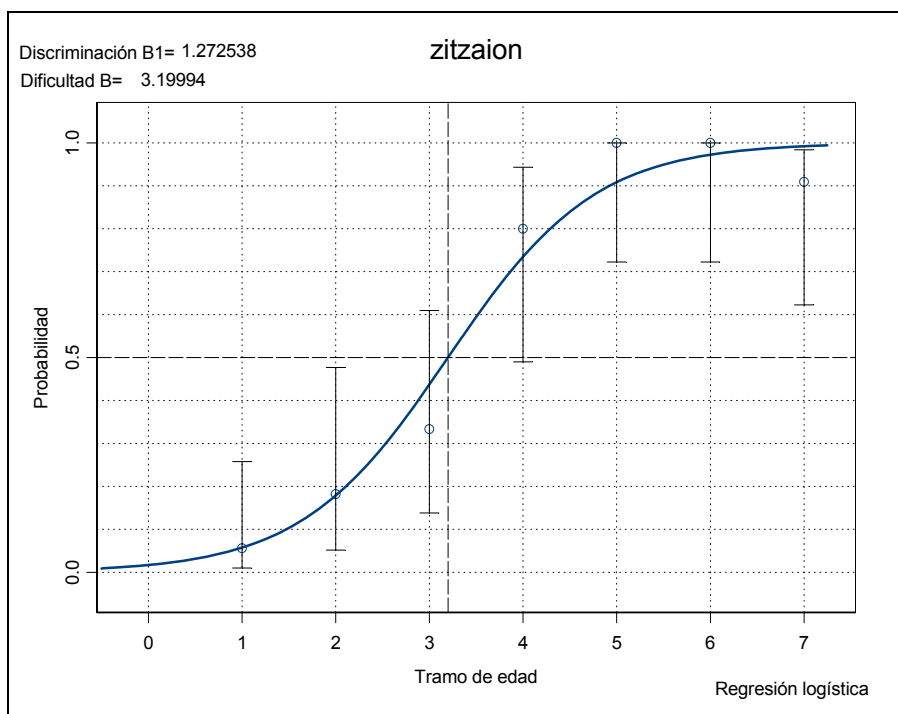


Figura 72. Curva característica del ítem *zitzaion*

Tabla 131. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (zitzaion)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 3.1999	B ₁ = 1.2533 (moderada)	10.191	0.001
Edad	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06	3;11		4;01-4;06	

Parece plausible establecer un subgrupo homogéneo de niños con edades comprendidas entre 2½ y 3½ años ($\chi^2 = 4.000$; $p = 0.046$, tramos 1 y 3), otro subgrupo con los niños de entre 3½ y 4 años ($\chi^2 = 4.791$; $p = 0.029$, tramos 3 y 4), y finalmente un subgrupo compuesto por los niños con edades a partir de los 4 años.

Errores

El patrón de errores en los distintos tramos de edad se caracteriza por una presencia mayoritaria de las omisiones en el primer tramo, con casi el 53% del total, y de las producciones no regladas, con casi el 30%, mientras que en el segundo tramo de edad el tipo mayoritario de error son las sustituciones (siempre con cambio de tiempo pasado a presente), con casi un 63% de los errores, si bien las producciones no regladas alcanzan un 33% de los errores, y, de hecho, éste es el error mayoritario en los siguientes tramos de edad.

Resumen

Podemos concluir que la edad de emergencia de esta forma se sitúa en los 3 años, siendo de un uso algo más frecuente entre los 3½ y los 4 años. A partir de los 4 años encontramos una imitación correcta más frecuente de este auxiliar, cumpliendo los criterios establecidos para considerarla como adquirida.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>zitzaion</i>	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06

7.3.3.1.4 Concordancia con sujeto-objeto directo con verbo transitivo en presente con OD=3ª plural

- *Ditut* (AtrS1sOD3p)

Resultados del análisis estadístico (tablas 132 y 133; figura 73)

Tabla 132. Proporción de imitaciones correctas del ítem *ditut*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
ditut 2;06-3;00	18	3	0,167	0,058	0,392
3;01-3;06	12	5	0,417	0,193	0,680
3;07-4;00	12	7	0,583	0,319	0,807
4;01-4;06*	11	10	0,909	0,623	0,984
4;07-5;00	10	10	1,000	0,722	1,000
5;01-5;06	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

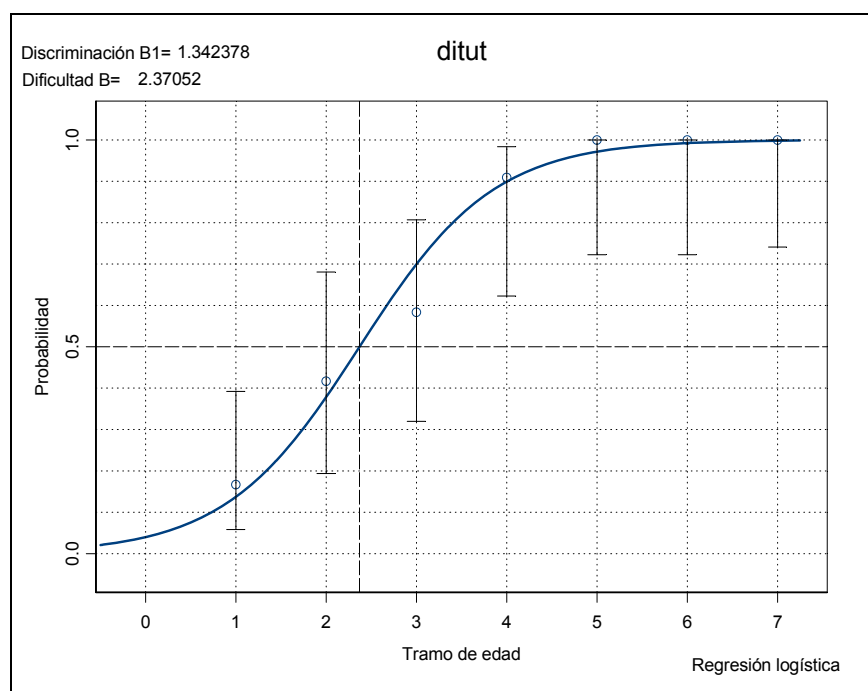


Figura 73. Curva característica del ítem *ditut*

Tabla 133. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*ditut*)

Criterios							
Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística		
≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p	
Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.3705	B ₁ = 1.3423 (moderada)	4.098	0.043	
Edad	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06	3;06		3;07-4;00	

La comparación entre los tramos de edad mediante tablas de contingencia proporcionaron diferencias significativas entre los tramos 1 y 3 ($\chi^2=5.625$; $p=0.018$) y entre los tramos 2 y 4 ($\chi^2=6.135$; $p=0.013$), no hallándose diferencias significativas entre los tramos 3 y 4. Si se contrastan estos datos con las probabilidades encontradas en la regresión logística, todo induce a pensar que, en efecto, el cambio significativo realmente se produce entre los 3;06 y los 4;00.

Errores

Los errores son mayoritariamente de omisión en el primer tramo de edad (80%) y de sustitución en el segundo tramo de edad (86%) y siguientes, aunque ya con menor peso en el rendimiento global. Cabe resaltar que de los errores de sustitución de este auxiliar en el conjunto de la muestra la mayoría (casi el 60%) consistían en la producción de formas con pérdida del pluralizante y por tanto con concordancia con OD de 3^{as}.

Resumen

Los resultados obtenidos en los diferentes análisis indican que la edad de emergencia del auxiliar *ditut* se sitúa en el periodo de edad entre los 2½ y los 3 años

de edad. Entre los 3 y los 3½ años se constata a un aumento progresivo en el número de casos que repiten el auxiliar de forma correcta. Aunque el criterio establecido para considerar la edad de adquisición sólo es alcanzado a partir de los 4 años, el hecho de que a partir de la regresión logística y de la curva del ítem la probabilidad significativa de imitación correcta señale el periodo de edad entre los 3½ y los 4 años, así como la no existencia de diferencias significativas entre los grupos 3 y 4, hace que se considere que la adquisición de este auxiliar se produce a partir de los 3½ años.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>ditut</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00

- *Ditugu* (AtrS1pOD3p)

Resultados del análisis estadístico (tablas 134 y 135; figura 74)

Tabla 134. Proporción de imitaciones correctas del ítem *ditugu*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
ditugu 2;06-3;00	17	8	0,471	0,262	0,690
3;01-3;06	11	4	0,364	0,152	0,646
3;07-4;00	10	6	0,600	0,313	0,832
4;01-4;06*	10	7	0,700	0,397	0,892
4;07-5;00	10	6	0,600	0,313	0,832
5;01-5;06	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,983

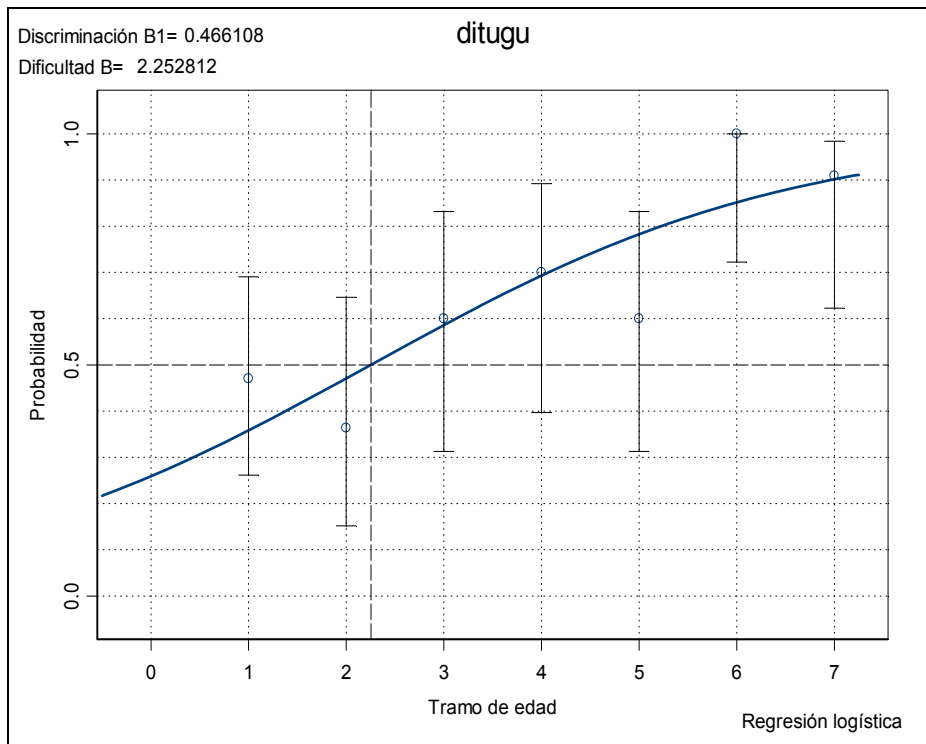


Figura 74. Curva característica del ítem *ditugu*

Tabla 135. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*ditugu*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.2528	B ₁ = 0.4661 (baja)	-	-
Edad	≤2;06	2;06-4;00	4;01-4;06	3;05		-	

No hay diferencia significativa entre los tramos 2, 3 y 4, y además el ítem tiene una baja capacidad de discriminación en el punto de edad obtenido al calcular el parámetro de dificultad. El análisis pormenorizado de las respuestas, independientemente de la organización en tramos, sitúa en torno a los 3;11 la edad aproximada de adquisición, correspondiendo, en consecuencia, a un punto intermedio entre el obtenido mediante el análisis de las proporciones y el obtenido mediante el cálculo de la curva logística.

Errores

Los errores en el primer tramo de edad son principalmente de omisión (67%) y el resto de sustitución, igualmente con pérdida del pluralizante, y, por tanto, de concordancia con OD. A partir del segundo tramo de edad son las sustituciones casi exclusivamente los errores cometidos en la repetición, y en su mayoría por auxiliares que mantienen la concordancia de OD pero con cambio de persona.

Resumen

El auxiliar *ditugu* emergería en torno a los 2½ años, dado que en nuestra muestra entre esta edad y los 3 años la mitad de los participantes ya la han repetido correctamente. El hecho de que entre los 3½ y los 4 años un 60% realizara una imitación correcta, sin diferencia significativa entre ese tramo de edad y el siguiente, y que los resultados de la estimación paramétrica, reflejada en la curva característica, situaran la probabilidad de respuesta correcta a los 3;05, refuerza la tesis de que la edad de adquisición de este auxiliar es entre los 3½ y los 4 años.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ditugu</i>	2;06	2;06-3;06	3;07-4;00

- *Dituzte* (AtrS3pOD3p):

Resultados del análisis estadístico (tablas 136 y 137; figura 75)

Tabla 136. Proporción de imitaciones correctas del ítem *dituzte*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
dituzte 2;06-3;00	19	1	0,053	0,009	0,246
3;01-3;06	11	5	0,454	0,213	0,720
3;07-4;00	11	4	0,364	0,152	0,646
4;01-4;06	9	5	0,556	0,267	0,811
4;07-5;00*	10	8	0,800	0,490	0,943
5;01-5;06	10	6	0,600	0,313	0,832
5;07-6;00	11	9	0,818	0,523	0,949

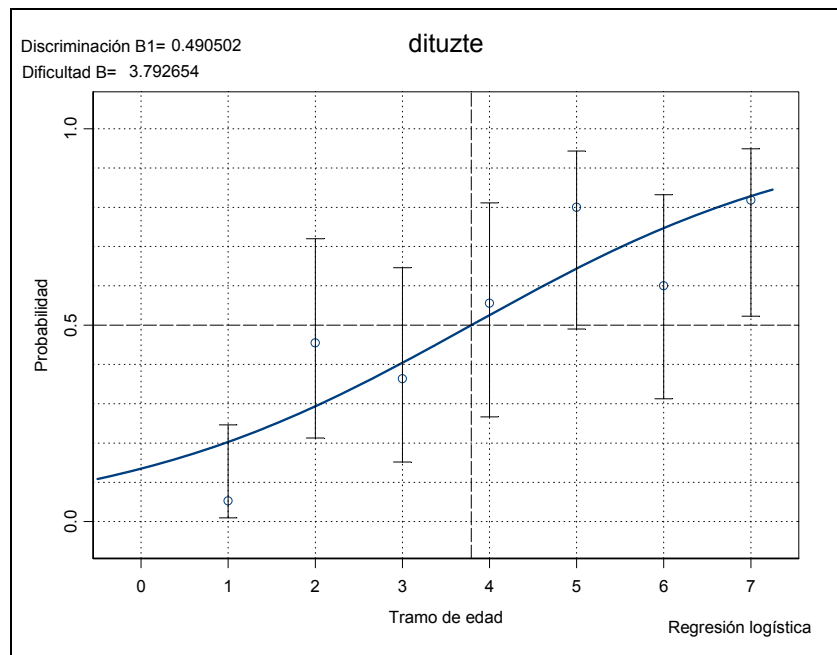


Figura 75. Curva característica del ítem *dituzte*

Tabla 137. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*dituzte*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 3.7926	B ₁ = 0.4905 (baja)	5.289	0.021
Edad	2;06-3;00	3;01-4;06	4;07-5;00	4;02		3;01-3;06	

Las comparaciones entre los distintos grupos de edad mostraron diferencias significativas entre el tramo 1 y siguientes ($\chi^2=7.033$; $p=0.008$), estableciendo la edad de emergencia entre los 2½ y los 3 años. Asimismo se encontraron diferencias significativas entre el tramo 5 y el tramo 3 ($\chi^2=4.073$; $p=0.044$) pero no así entre el tramo 4 y el 3. Esto indica que hay un periodo de transición entre los 3;01 y los 4;00 y un periodo de adquisición a partir de los 4 años.

Errores

En la evolución de la imitación de este auxiliar aparecen 3 periodos de edad diferenciados. Por una parte, en el primer tramo, hasta los 3 años de edad, cuando en el 32% de los casos se omite el auxiliar, mientras que en el 63% se sustituye por otro auxiliar, en dos casos con errores de concordancia, como en (558) y (559),

(558) *CHI: *katuek pilota puskatu ziozun* (2;08)
gatos-los-erg pelota-la romper-perf AtrS2sOI3sOD3s
“los gatos la pelota le rompiste”
%err: *ziozun* (AtrS2sOI3sOD3s) = *dituzte* (AtrS3pOD3p)

(559) *CHI: *hortzekin hautsi dute pelotak* (2;11)
dientes-los-soc romper-perf AtrS3pOD3s pelotas-las

“han⁸³ roto las pelotas con los dientes”

%err: *dute* (AtrS3pOD3s) = *dituzte* (AtrS3pOD3p)

o bien mediante la producción de formas no regladas. En un segundo periodo, que va de los 3 a los 4½ años, encontramos una notable disminución en la proporción de errores, con un porcentaje medio del 50%. En este periodo los errores de omisión del auxiliar prácticamente desaparecen y son las sustituciones por otro auxiliar las que constituyen la casi totalidad de los errores. Hay que resaltar que entre los 3½ y los 4 años encontramos un aumento en los errores de concordancia de OD en las producciones de los niños, mediante la sustitución de *dituzte* por *dute* incluso manteniendo el objeto nominal plural, como se ve en (560).

(560) *CHI: *katuek puskatu dute* [*] *pilotak hortzekin* (3;09)

gatos-los-erg romper-perf AtrS3pOD3s pelotas-las
dientes-los-soc

“los gatos han roto las pelotas con los dientes”

%err: *dute* (AtrS3pOD3s) = *dituzte* (AtrS3pOD3p)

A partir de los 4½ años, los errores son escasos y en general por sustitución del este auxiliar por otro con cambio del OD plural a singular.

Resultados

En consecuencia, podemos establecer para el auxiliar *dituzte* una edad de emergencia a partir de los 2½-3 años, un periodo de uso frecuente entre los 3 y los 4 años y una edad de adquisición a partir de los 4 años.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Dituzte</i>	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06

7.3.3.1.5 Concordancia con sujeto-objetodirecto verbo transitivo en pasado con OD=3ª singular

- *Zuten* (AtrS3pOD3s)

Resultados del análisis estadístico (tablas 138 y 139; figura 76)

Tabla 138. Proporción de imitaciones correctas del ítem *zuten*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
zuten 2;06-3;00	18	1	0,056	0,010	0,258
3;01-3;06	11	6	0,545	0,280	0,787
3;07-4;00	11	7	0,636	0,354	0,848
4;01-4;06*	10	10	1,000	0,722	1,000
4;07-5;00	10	4	0,400	0,168	0,687
5;01-5;06	10	8	0,800	0,490	0,943
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

⁸³ Conviene recordar de nuevo que la traducción al castellano o al francés no permite distinguir el número singular o plural del objeto directo (“han roto” puede referirse a uno o varios objetos, pero en euskera un caso y otro sí aparecen diferenciados morfológicamente (*puskatu dute*, para objeto directo singular, o *puskatu dituzte*, para objeto directo plural).

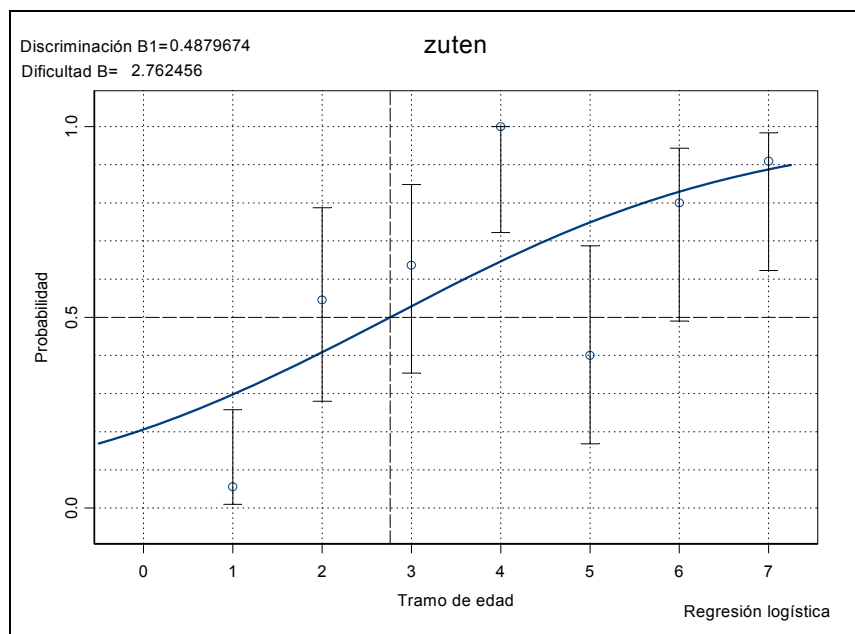


Figura 76. Curva característica del ítem *zuten*

Tabla 139. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*zuten*)

Criterios							
Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística		
≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p	
Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.7624	B ₁ = 0.4879 (baja)	6.035	0.014	
Edad	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06	3;08		3;01-3;06	

El hecho de que la proporción encontrada en el tramo 3 sea cercana al criterio establecido de proporción mínima del 70%, y la del tramo 4 ya se sitúe en el 100%, así como la edad establecida al calcular la curva característica del ítem, hace que se considere como el periodo de adquisición de este auxiliar verbal de los 3½ a los 4 años. No se encuentra una explicación plausible para una proporción tan baja como la que aparece en el tramo 5, y la tendencia observada en los tramos de edad anteriores parece lo suficientemente estable como para no invalidar la propuesta de adquisición entre los 3½ a los 4 años.

Errores

Los resultados en la prueba para este auxiliar de pasado muestran que hasta los 3 años pocos (un 5%) son capaces de repetir correctamente esta forma. En este tramo las omisiones son los errores más frecuentes (53%), junto con las sustituciones por otro auxiliar (35%), fundamentalmente de persona, siendo escasas las formas no regladas (12%).

A partir de los 3 años y hasta los 3½ años la disminución de los participantes que cometen errores a esta edad va aparejada con una disminución casi absoluta de los errores de omisión (sólo 1 niño omite el auxiliar) y formas no regladas, y son las sustituciones los errores más frecuentes en la repetición del auxiliar (3 de 5 que cometen algún error).

Resumen

Se puede describir la evolución del auxiliar *zuten*, señalando un periodo de emergencia entre los 2½ y los 3 años, con un incremento rápido en el uso entre los 3 y los 3½ años, considerando que a partir de los 3½ años este auxiliar es adquirido por la mayoría de los participantes.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>zuten</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00

7.3.3.1.6 Concordancia con sujeto-objeto directo en verbo transitivo en pasado con OD=3ª plural

- *Nituen* (AtrS1sOD3p)

Resultados del análisis estadístico (tablas 140 y 141; figura 77)

Tabla 140. Proporción de imitaciones correctas del ítem *nituen*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
nituen 2;06-3;00	18	3	0,167	0,058	0,392
3;01-3;06	11	6	0,545	0,280	0,787
3;07-4;00*	10	7	0,700	0,397	0,892
4;01-4;06	10	10	1,000	0,722	1,000
4;07-5;00	10	10	1,000	0,722	1,000
5;01-5;06	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

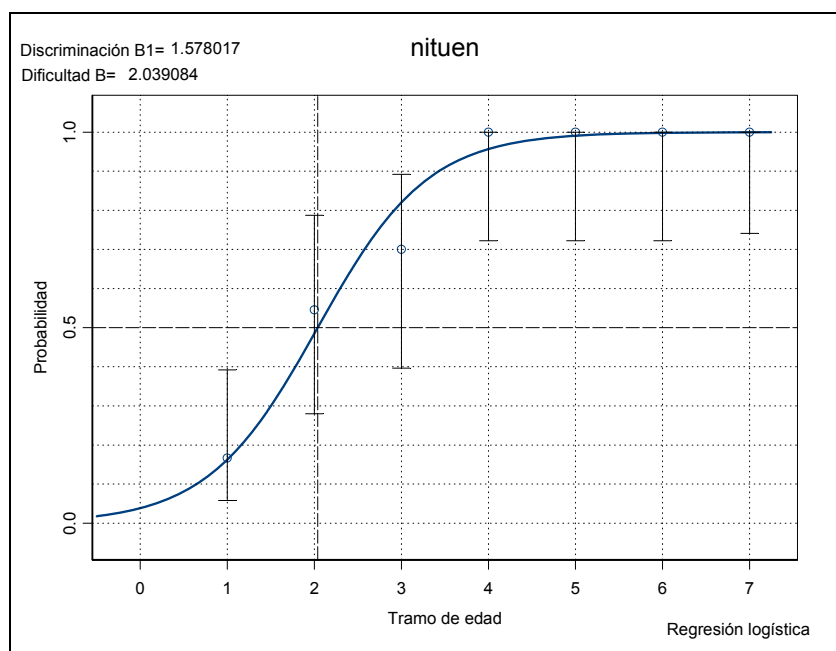


Figura 77. Curva característica del ítem *nituen*

Tabla 141. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*nituen*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.0390	B ₁ = 1.5780 (alta)	6.297	0.012
Edad	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	3;04		3;07-4;00	

Errores

Los errores entre los 2;06 y los 3 años consistieron principalmente en omisiones (53%) y sustituciones (33%), junto con errores por producción de formas no regladas.

En el segundo tramo de edad, las omisiones disminuyen y se incrementan las sustituciones (40% y 40%), mediante el auxiliar sin pluralizante (concordancia con OD singular).

En el tramo 3 los errores, ya escasos, son exclusivamente por omisión del auxiliar.

Resumen

A partir de los resultados obtenidos podemos establecer un periodo de edad de emergencia del auxiliar *nituen* entre los 2½ y los 3 años de edad. De los 3 a los 3½ años se observa un fuerte incremento en el uso del auxiliar, considerando la adquisición de este auxiliar entre los 3½ a los 4 años.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>nituen</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00

- *Zituzten* (AtrS3pOD3p)

Resultados del análisis estadístico (tablas 142 y 143; figura 78)

Tabla 142. Proporción de imitaciones correctas del ítem *zituzten*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
zituzten 2;06-3;00	16	3	0,187	0,066	0,430
3;01-3;06	11	3	0,273	0,097	0,566
3;07-4;00	11	3	0,273	0,097	0,566
4;01-4;06	9	3	0,333	0,121	0,646
4;07-5;00*	10	8	0,800	0,490	0,943
5;01-5;06	10	9	0,900	0,596	0,982
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

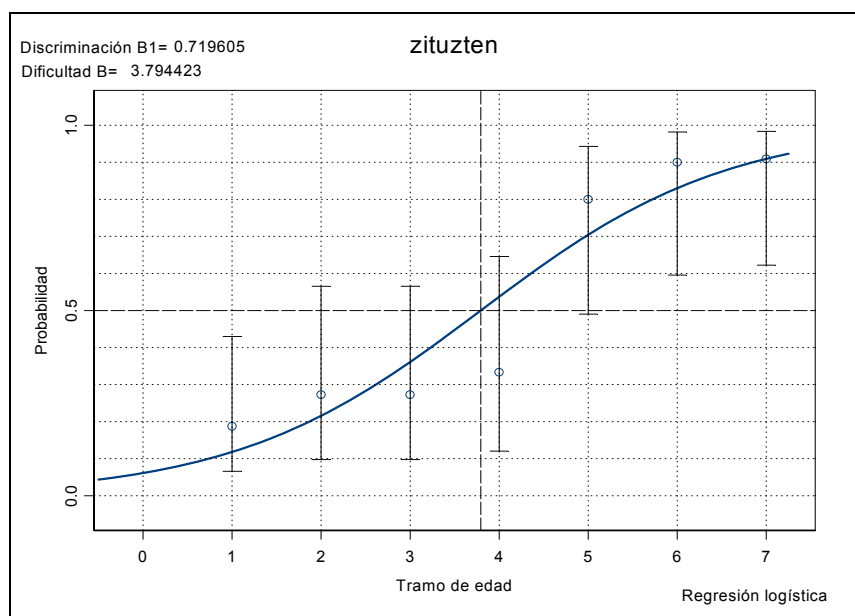


Figura 78. Curva característica del ítem *zituzten*

Tabla 143. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*zituzten*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 3.7944	B ₁ = 0.7196 (moderada)	7.133	0.008
Edad	2;06-3;00	3;01-4;06	4;07-5;00	4;02		4;07-5;00	

Las comparaciones entre los grupos de edad constatan la existencia de dos subgrupos homogéneos, los que agrupan a los niños cuyas edades van de los 2½ a los 4½ años y los grupos de edad siguientes. Las diferencias significativas aparecen concretamente entre los tramos 4 y 5 ($\chi^2=4.232$; $p=0.040$), donde se establece el punto de separación entre ambos subgrupos.

Errores

En el primer tramo de edad sólo 3 casos de 16 realizan una imitación correcta y los errores que aparecen son en su mayoría sustituciones (por otro auxiliar un 39% y por una forma no reglada un 15%), además de omisiones (46%). La tipología de los errores en los siguientes tramos de edad se reduce casi exclusivamente a las sustituciones por otro auxiliar, encontrando en no pocos casos errores de concordancia, como en (561) y (562).

(561) *CHI: *txoriek gozokiak jan egin zuten* (3;03)
 pájaros-los-erg caramelos-los comer-perf AtrS3pOD3s
 “los pájaros comieron⁸⁴ los caramelos”
 %err: *zuten* (AtrS3pOD3s) = *zituzten* (AtrS3pOD3p)

⁸⁴ La marca de concordancia con OD plural debería ir marcada en el verbo (*z-it-uzten*, en lugar de *zuten*).

- (562) *CHI: *txoriek gozoki guzti(a)k jan zitu(e)n patioan* (4;02)
 pájaros-los-erg caramelos todos-los comer-perf AtrS3sOD3p
 patio-el-ines
 “los pájaros comió todos los caramelos en el patio”
 %err: *zituen* (AtrS3sOD3p) = *zituzten* (AtrS3pOD3p)

Resumen

Se constata un patrón de evolución en el proceso de adquisición del auxiliar *zituzten* caracterizado, en términos de edad, por el comienzo de uso entre los 2½-3 años de edad, con frecuentes casos en los que el auxiliar se omite o se sustituye. Posteriormente se produce un incremento entre los 3 y los 4 años y medio, un periodo largo en el que el progresivo dominio de la morfología verbal lleva a los niños a dejar de lado las omisiones del verbo (abundantes en el primer tramo) y adoptar claramente una estrategia de producción del auxiliar que, al no estar todavía incorporado en su repertorio, origina un incremento de los errores de sustitución. A pesar de que ya a partir de los 4;02 se observa un cambio en la tendencia de las imitaciones correctas, hay que esperar hasta los 4 años y medio para encontrar un uso generalizado de este auxiliar.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>zituzten</i>	2;06-3;00	3;01-4;06	4;07-5;00

7.3.3.1.7 Concordancia triple con sujeto-objeto directo-objeto indirecto en verbo transitivo en presente con OD=3ª singular

- *Didazu* (AtrS2sOI1sOD3s)

Resultados del análisis estadístico (tablas 144 y 145; figura 79)

Tabla 144. Proporción de imitaciones correctas del ítem *didazu*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
didazu 2;06-3;00	18	9	0,500	0,290	0,710
3;01-3;06	12	8	0,667	0,391	0,862
3;07-4;00*	11	8	0,727	0,434	0,902
4;01-4;06	10	9	0,900	0,596	0,982
4;07-5;00	10	10	1,000	0,722	1,000
5;01-5;06	9	8	0,889	0,565	0,980
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

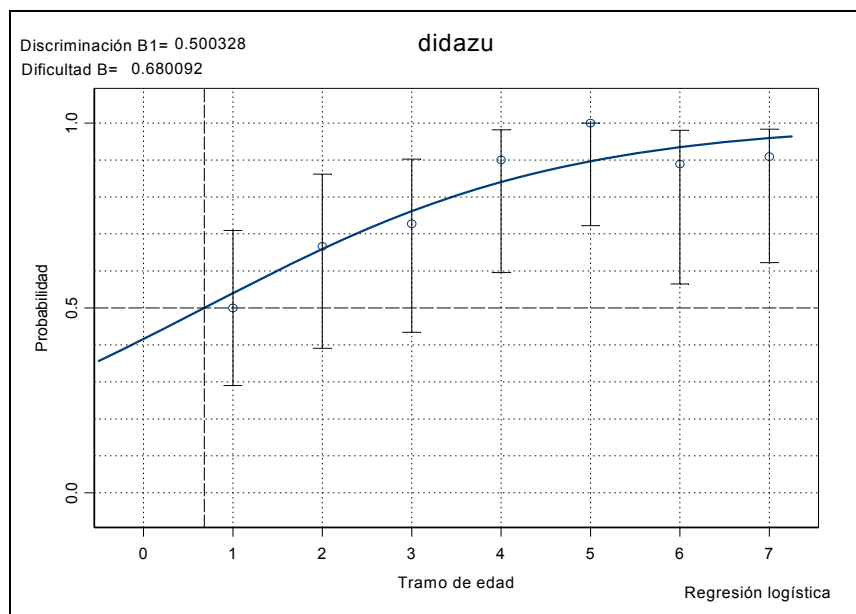


Figura 79. Curva característica del ítem *didazu*

Tabla 145. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*didazu*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 0.6800	B ₁ = 0.5003 (baja)	-	-
Edad	≤2;06	2;06-3;06	3;07-4;00	2;08		-	

La comparación entre los distintos grupos de edad sólo muestra diferencias significativas entre el grupo de edad 4 y el grupo de edad 1.

Errores

Los tipos de errores observados en esta forma difieren según el tramo de edad. En el tramo de 2½ a 3 años, la mayoría de errores son de omisión (el 60% del total de errores), ya sea del auxiliar o de la oración en la que va incorporado, en tanto que sólo un 30% de ellos son sustituciones. Es de resaltar que en las tres sustituciones observadas las formas producidas son auxiliares con triple concordancia y en oraciones gramaticalmente correctas (aunque no iguales a las de la prueba, claro está).

A partir del segundo tramo de edad, entre 3 y 3½ años, el tipo de error que encontramos con más frecuencia es la sustitución por otro auxiliar.

Resumen

De los análisis realizados se concluye que el auxiliar *didazu* es una forma verbal cuya presencia está bastante extendida entre los 2½ y los 3 años (no hay que olvidar que entre los participantes cuya edad es exactamente 2;06, un 62% repitió correctamente el auxiliar). El hecho de que el parámetro de dificultad sitúe en este tramo la probabilidad de respuesta correcta, junto al hecho de que ya entre los 3;01 y 3;06 sean un 67% quienes realizan una imitación correcta (cercana al criterio básico

establecido), hace que se determine éste periodo como el de adquisición.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>didazu</i>	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

- *Diozu* (AtrS2sOI3sOD3s)

Resultados del análisis estadístico (tablas 146 y 147; figura 80)

Tabla 146. Proporción de imitaciones correctas del ítem *diozu*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
diozu 2;06-3;00	17	2	0,118	0,033	0,343
3;01-3;06	11	4	0,364	0,152	0,646
3;07-4;00*	11	8	0,727	0,434	0,902
4;01-4;06	10	7	0,700	0,397	0,892
4;07-5;00	10	7	0,700	0,397	0,892
5;01-5;06	10	9	0,900	0,596	0,982
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

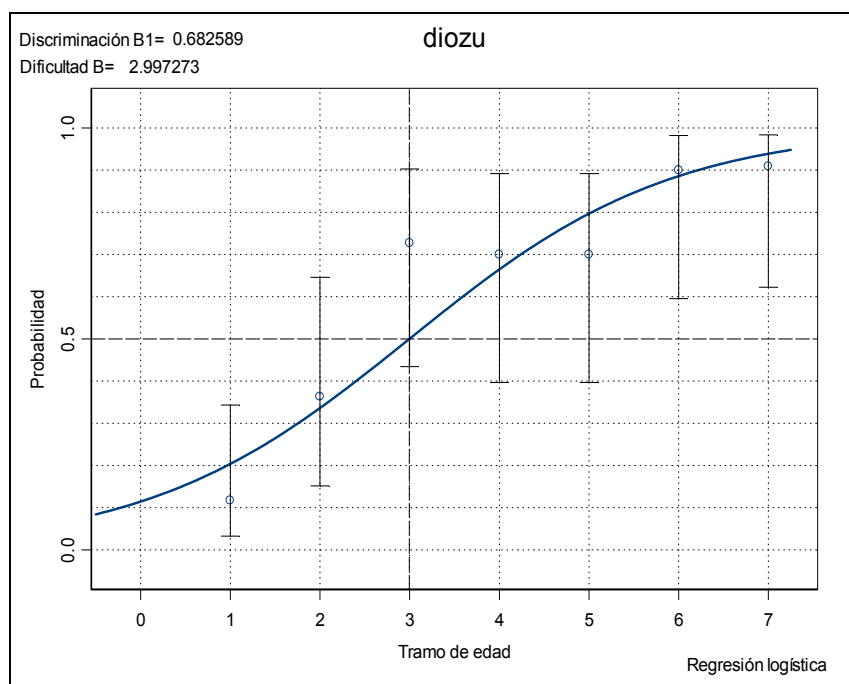


Figura 80. Curva característica del ítem *diozu*

Tabla 147. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*diogu*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.9972	B ₁ = 0.6825 (moderada)	8.121	0.004
Edad	2;06-3;00	3;01-3;07	3;07-4;00	3;09		3;07-4;00	

La comparación entre los grupos de edad da una diferencia significativa entre los grupos de edad 2 y 3 ($\chi^2=4.545$; $p=0.033$), no así entre los grupos 1 y 2 ($\chi^2=1.095$; $p=0.295$), lo que efectivamente confirma la existencia de dos subgrupos, un grupo en el que se incluirían los niños con edades comprendidas entre los 2;06 y los 3;06, y un grupo con los de 3;07 años en adelante.

Errores

Los errores en el tramo de edad inicial son mayoritariamente las omisiones, con un 60% del total de errores, y las sustituciones, que suponen el 40% de los errores observados a esta edad. En el segundo tramo de edad y posteriores los errores son casi exclusivamente de sustitución por otro auxiliar. En todas las edades las sustituciones se realizan casi siempre manteniendo la triple concordancia.

Resumen

Los resultados de la prueba para el auxiliar *diozu* indican que en la evolución del uso de esta forma aparece un periodo de emergencia entre los 2½ y los 3 años de edad, este uso se va ampliando entre los 3 y los 3½, y se puede establecer una edad de adquisición generalizada a los 3½-4 años de edad, cuando 7 de cada 10 responden correctamente en la prueba.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>diozu</i>	2;06-3;00	3;01-3;07	3;07-4;00

- *Diote* (AtrS3pOI3sOD3s)

Resultados del análisis estadístico (tablas 148 y 149; figura 81)

Tabla 148. Proporción de imitaciones correctas del ítem *diote*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
diote 2;06-3;00	18	6	0,333	0,163	0,562
3;01-3;06	11	4	0,364	0,152	0,646
3;07-4;00	11	6	0,545	0,280	0,787
4;01-4;06*	10	8	0,800	0,490	0,943
4;07-5;00	10	9	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	9	7	0,778	0,453	0,937
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

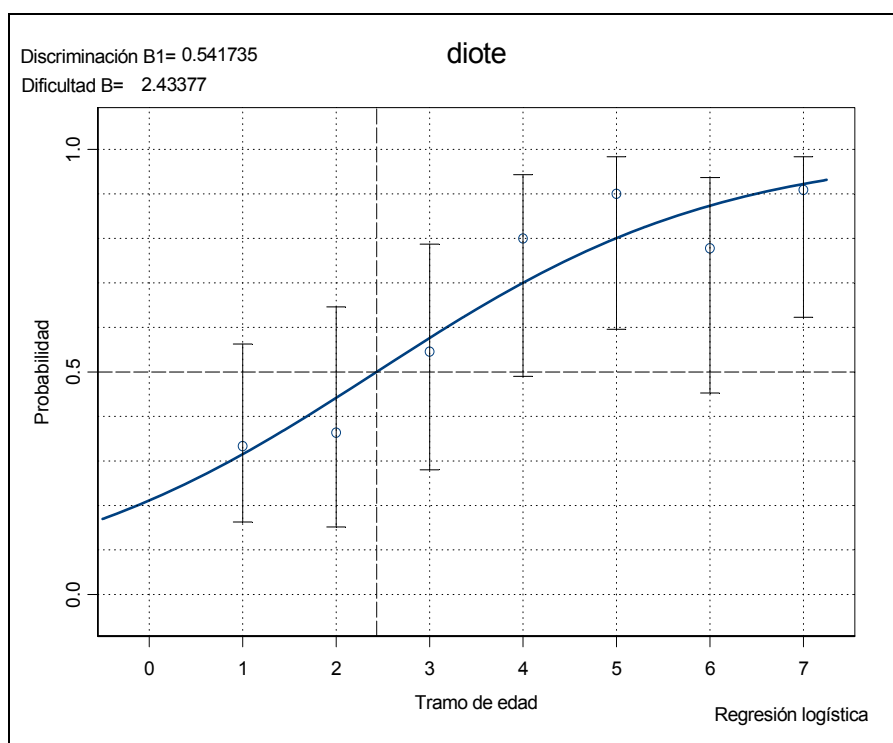


Figura 81. Curva característica del ítem *diote*

Tabla 149. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*diote*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.4337	B ₁ = 0.5417 (baja)	4.768	0.029
Edad	≤2;06	2;06-4;00	4;01-4;06	3;06		4;01-4;06	

La comparación entre grupos de edad muestra diferencia significativa entre los tramos 4 y 2 ($\chi^2=4.073$; $p=0.044$), lo que hace pensar en el tramo 3 como el más ajustado para situar el momento de adquisición.

Errores

Al igual que ocurre con otros auxiliares, los errores en el primer tramo son de dos tipos, las omisiones, que constituyen el 50% del total, y las sustituciones, que suponen un 42% y que incluyen errores de concordancia de diverso tipo, como se observa en (563) o (564).

(563) *CHI: *txoriek hartzen du amari janaria* (2;05)
pájaros-los-erg coger-imperf AtrS3sOD3s mamá-la-dat
comida-la
“los pájaros coge la comida a mamá”
%err: *du* (atrS3sOD3s) = *diote* (AtrS3pOI3sODs)

(564) *CHI: *txoria hartu dute janaria amatxori...* (2;07)
pájaro-el coger-perf AtrS3pOD3s comida-la mamá-la-dat

“el pájaro han cogido la comida a la mamá”

%err: *dute* (AtrS3pOD3s) = *diote* (AtrS3pOI3sODs)

En el segundo tramo los errores son principalmente (un 57% aproximadamente) sustituciones, pero ahora en todos los casos incorporan errores de concordancia. Las omisiones se reducen en este tramo a un 29% del total. En el tramo 3 sólo se producen errores de sustitución aunque ahora las sustituciones en su mayoría no implican también errores de concordancia.

Para concluir, cabe señalar que los errores en el total de la muestra son predominantemente las sustituciones por auxiliares realizados con errores de concordancia bien con el S, con el OD o con el OI, con un total del 45%, seguido de omisiones, con un 29%, sustituciones sin error de concordancia, con un 16% y formas agramaticales o no regladas, con un 10%.

Resumen

En definitiva, de los resultados en la prueba de repetición para el auxiliar *diote* podemos concluir que la emergencia de esta forma se sitúa entre los 2;06 y los 3;00 (las primeras repeticiones correctas aparecen a los 2;08), con un periodo de transición y extensión del uso en la población entre los 3;00 y los 3;06 , y finalmente un periodo de adquisición entre los 3;07 y los 4;00. A pesar de que, siguiendo el criterio base y los resultados de la regresión logística, esta edad debería retrasarse, el hecho de que el punto de corte de dificultad esté en el tramo 2, los resultados obtenidos en la comparación intergrupos y la constatación de que las respuestas de los niños a partir de los 3;09 son correctas de forma generalizada, proporcionan consistencia suficiente como para poder situar en dicho tramo el periodo de adquisición.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>diote</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00

7.3.3.1.8 Concordancia con sujeto-objeto directo-objeto indirecto en verbo transitivo en presente con OD=3ª plural

- *Dizkizut* (AtrS1sOI2sOD3p)

Resultados del análisis estadístico (tablas 150 y 151; figura 82)

Tabla 150. Proporción de imitaciones correctas del ítem *dizkizut*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
dizkizut 2;06-3;00	16	2	0,125	0,035	0,360
3;01-3;06	11	2	0,182	0,051	0,477
3;07-4;00	11	5	0,454	0,213	0,720
4;01-4;06*	10	8	0,800	0,490	0,943
4;07-5;00	10	9	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	10	8	0,800	0,490	0,943
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

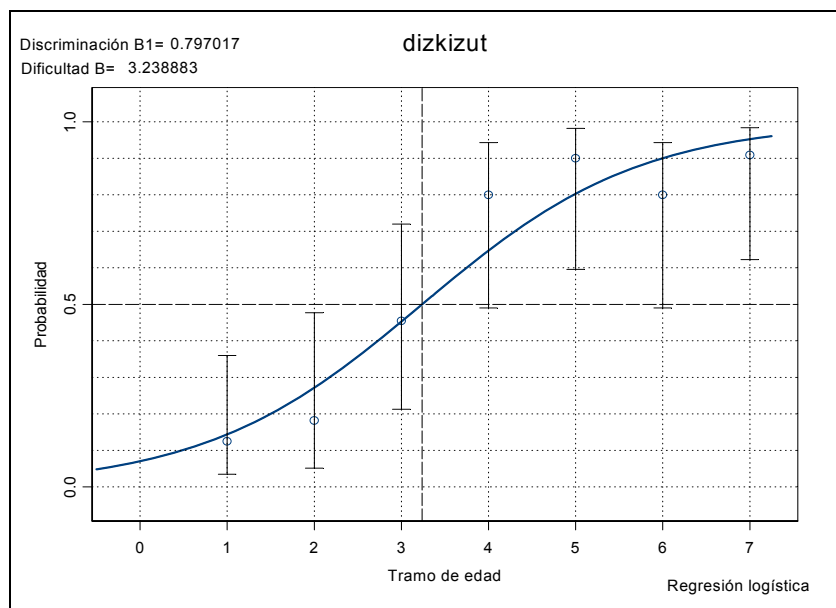


Figura 82. Curva característica del ítem *dizkizut*

Tabla 151. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*dizkizut*)

Criterios							
Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística		
≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p	
Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 3.2388	B ₁ = 0.7970 (moderada)	8.332	0.004	
Edad	2;06-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06	3;11		4;01-4;06	

A pesar de que las comparaciones entre grupos de edad muestran diferencias significativas entre el tramo 4 y el 2 ($\chi^2=8.025$; $p=0.005$), el hecho de que en el tramo 3 no se cumpla el criterio inicial del 70%, es un argumento suficientemente fuerte para determinar la edad de adquisición en el tramo 4, a partir de los 4 años.

Errores

El patrón evolutivo de los errores se caracteriza por un inicio en el que los niños tienden a omitir el auxiliar (la mitad de los errores entre los 2;06 y los 3;00 son de este tipo) y la sustitución por otros auxiliares, preferentemente reduciendo la complejidad morfológica mediante la eliminación del pluralizante *-zki-* (*dizut* en lugar de *di-zki-zut*). Este tipo de error es ya mayoritario y casi exclusivo entre los 3;01 y los 3;06, cuando las omisiones del auxiliar desaparecen. Sin embargo, la sustitución en general conlleva la realización de errores de concordancia y esta tendencia se mantiene entre los 3;07 y los 4;00.

Resumen

Se puede establecer para el auxiliar *dizkizut* una edad de emergencia, prolongada, con primeros usos entre los 2;06 y 3;06, un periodo de expansión entre los 3;07 y los 4;00, para finalmente considerar su uso generalizado a partir de los 4 años.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>dizkizut</i>	2;06-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06

- *Dizkiozu* (AtrS2sOI=3sOD3p)

Resultados del análisis estadístico (tablas 152 y 153; figura 82)

Tabla 152. Proporción de imitaciones correctas del ítem *dizkiozu*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
dizkiozu 2;06-3;00	18	1	0,056	0,010	0,258
3;01-3;06	11	0	0,000	0,000	0,259
3;07-4;00	11	1	0,091	0,016	0,377
4;01-4;06*	10	7	0,700	0,397	0,892
4;07-5;00	10	8	0,800	0,490	0,943
5;01-5;06	10	9	0,900	0,596	0,982
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

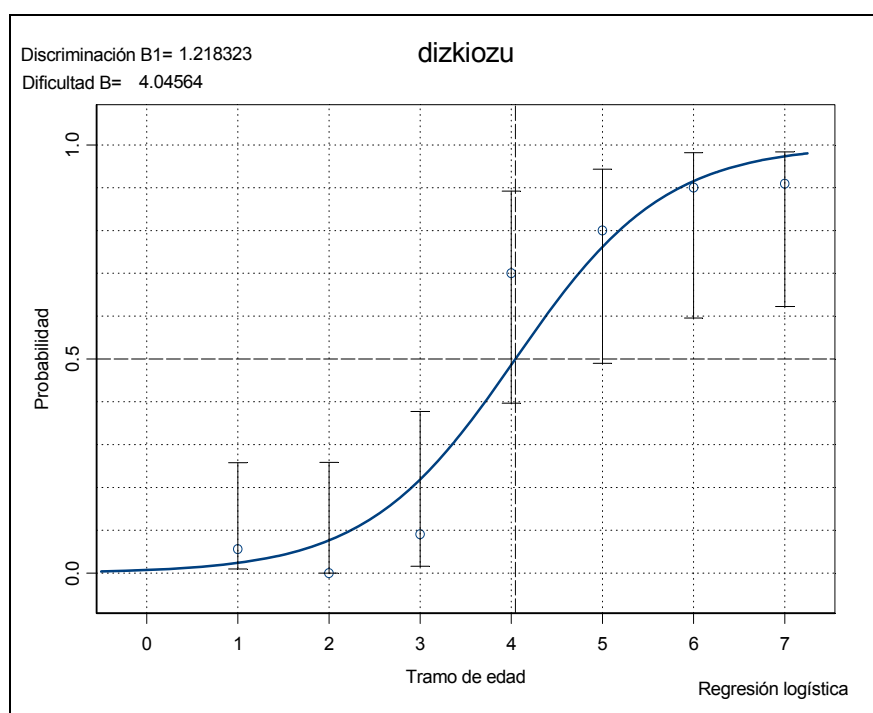


Figura 83. Curva característica del ítem *dizkiozu*

Tabla 153. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*dizkiozu*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 4.0456	B ₁ = 1.2183 (moderada)	8.365	0.004
Edad	2;06-4;00	-	4;01-4;06	4;04		4;01-4;06	

Errores

Los errores siguen el mismo patrón evolutivo que otros auxiliares con triple concordancia. En el primer tramo, las omisiones son el tipo de error más frecuente,

con un 59% del total, seguido de las sustituciones (con y sin errores de concordancia), con un 35%, y un 6% de errores por producción no reglada o agramatical. En el tramo 2, las omisiones prácticamente desaparecen y son los errores de sustitución, con el 82% del total, los más frecuentes, y fundamentalmente por la desaparición del pluralizante (en unos casos con errores de concordancia al mantener el sintagma nominal de OD plural, y en otros sin error de concordancia al producir OD singular). En el tramo 3, siguen siendo las sustituciones los errores mayoritarios pero se reducen los errores de concordancia al producir la sustitución (a los 3;00-3;06 eran un 64% y en este tramo suponen el 30% de los errores). Esta evolución de los errores en los tres primeros periodos de edad respondería a una mayor conciencia de la corrección gramatical en las producciones de los niños, dependiente sin lugar a dudas de un mayor dominio del componente morfológico. La imposibilidad de producir un auxiliar que no dominan les lleva a sustituirlo por otro pero modificando otras marcas morfológicas (en este caso el sintagma nominal OD del plural al singular) para no producir oraciones no gramaticales (aquí con errores de concordancia).

Resumen

De los datos obtenidos en la prueba para el auxiliar *dizkiozu* podemos identificar un periodo de emergencia que se inicia entre los 2½ y los 3 años (si bien las imitaciones correctas de este verbo son prácticamente residuales) y que se prolonga hasta los 4 años de edad, no pudiendo establecerse un tramo de edad transitorio definido. La edad de adquisición aparece claramente situada entre los 4 y los 4½ años de edad.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>dizkiozu</i>	2;06-3;00		4;01-4;06

7.3.3.1.9 Concordancia con sujeto-objeto directo-objeto indirecto en verbo transitivo en pasado con OD=3ª singular

- *Nion* (AtrS1sOI3sOD3s)

Resultados del análisis estadístico (tablas 154 y 155, figura 83)

Tabla 154. Proporción de imitaciones correctas del ítem *nion*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
nion 2;06-3;00	18	9	0,500	0,290	0,710
3;01-3;06*	12	9	0,750	0,468	0,911
3;07-4;00	11	8	0,727	0,434	0,902
4;01-4;06	10	10	1,000	0,722	1,000
4;07-5;00	10	10	1,000	0,722	1,000
5;01-5;06	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

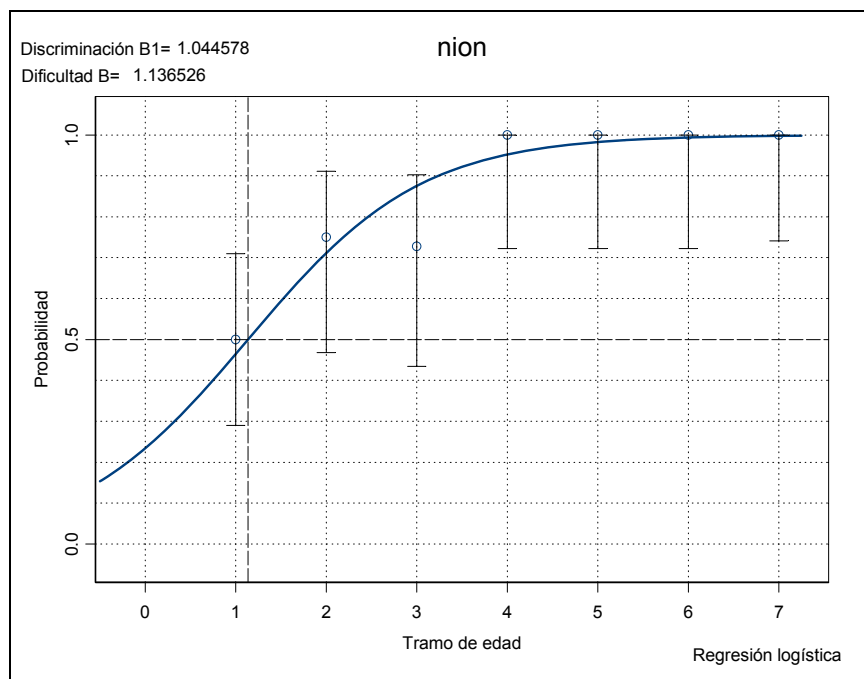


Figura 84. Curva característica del ítem *nion*

Tabla 155. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*nion*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 1.1365	B ₁ = 1.0445 (moderada)	3.954	0.047
Edad	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06	2;10		4;01-4;06	

De los 5 niños de 2;05-2;06 del tramo 1, 4 de ellos realizaron una imitación correcta del auxiliar. Esto indica que la emergencia de dicho auxiliar podría situarse en esa edad o antes incluso, y que su uso se generalizaría entre los niños rápidamente (esta forma tiene una alta presencia en el lenguaje adulto).

Errores

Los errores en este auxiliar en el primer tramo de edad son fundamentalmente las omisiones, constituyen el 67% del total. Entre los 3 y 3½ años, las sustituciones son, aunque escasas, los errores más frecuentes (67%) y tienden a consistir en el cambio a tiempo presente, manteniendo la triple concordancia. Analizados los errores globalmente, es mayoritaria la omisión respecto a la sustitución, aunque su proporción es escasa y su desaparición rápida.

Resultados

En síntesis, el perfil evolutivo para este auxiliar estaría, por tanto, caracterizado por una edad de emergencia situada en los 2½ años, con una rápida extensión en su uso entre los 2½ y los 3 años y una edad de adquisición entre los 3 y los 3½ años. Un cuarto momento clave, tal y como se desprende de los resultados de

la regresión logística, parece constituirlo los 4 años de edad, ya que a partir de ese momento su uso está presente en todos los casos sin excepción.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>nion</i>	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

- *Nizun* (AtrS1sOI2sOD3s)

Resultados del análisis estadístico (tablas 156 y 157; figura 85)

Tabla 156. Proporción de imitaciones correctas del ítem *nizun*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
nizun 2;06-3;00	17	1	0,059	0,010	0,270
3;01-3;06	11	6	0,545	0,280	0,787
3;07-4;00	12	7	0,583	0,319	0,807
4;01-4;06*	9	9	1,000	0,701	1,000
4;07-5;00	10	7	0,700	0,397	0,892
5;01-5;06	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

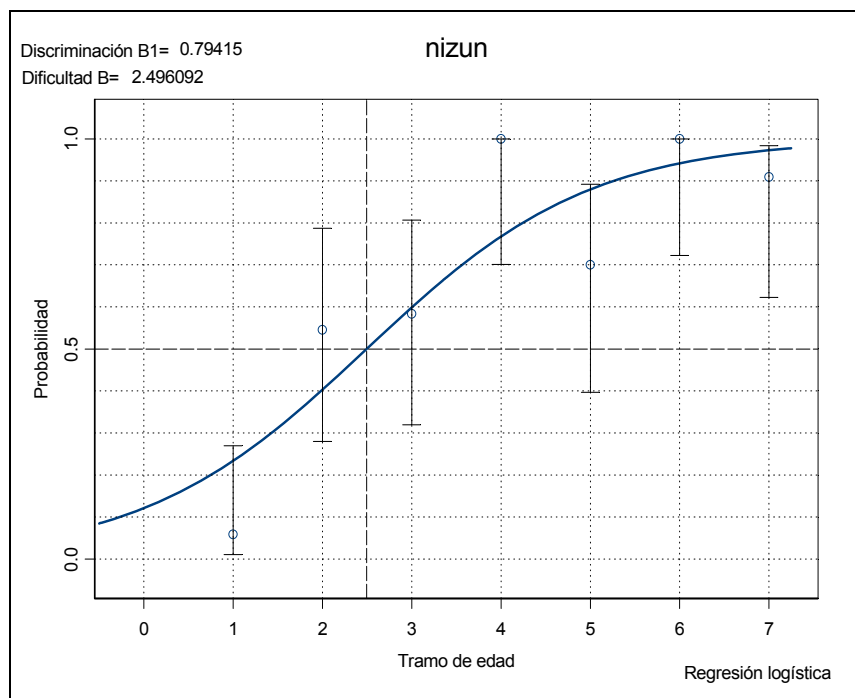


Figura 85. Curva característica del ítem *nizun*

Tabla 157. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*nizun*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.4961	B ₁ = 0.7941 (moderada)	5.277	0.022
Edad	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06	3;07		3;01-3;06	

A pesar de que no existan diferencias significativas entre los grupos de edades a partir de 3;01, las proporciones de repeticiones correctas encontradas en el tramo 2 y 3 (55% y 58% respectivamente), las grandes discrepancias encontradas entre estos porcentajes y la edad proporcionada por la regresión logística, y la edad obtenida en el cálculo de la curva del ítem, junto con el análisis detallado de todos los casos a esa edad en el que se observa que a partir de los 3;08 las imitaciones correctas son generalizadas, lleva a considerar la edad de adquisición entre los 3;07 y los 4;00.

Errores

En este ítem varía el patrón habitual de errores. Los errores cometidos en el primer tramo son mayoritariamente sustituciones (un 50% del total de errores a esta edad) por otro auxiliar, sobre todo con cambio de tiempo pasado a presente, seguido de las omisiones que suponen en este tramo el 37% de los errores y la producción de formas no regladas, con un 13% de los errores. En el segundo tramo, aunque disminuyen de forma notoria, los errores consisten fundamentalmente en la omisión del auxiliar (60% de los errores), además de dos casos en los que la producción es ininteligible o no reglada. En el tercer tramo y siguientes ya sólo aparecen en las producciones errores de sustitución, desapareciendo las omisiones.

Resumen

Los resultados obtenidos para el auxiliar *nizun* permiten establecer un momento de emergencia de este auxiliar a los 2½-3 años de edad, con un periodo de transición e incremento progresivo de su presencia entre los 3 y los 3½ años, y considerándolo como adquirido (por su presencia generalizada) a partir de los 3;07.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>nizun</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00

- *Zidan* (AtrS3sOI1sOD3s):

Resultados del análisis estadístico (tablas 158 y 159; figura 86)

Tabla 158. Proporción de imitaciones correctas del ítem *zidan*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
zidan 2;06-3;00	18	2	0,111	0,031	0,328
3;01-3;06	12	6	0,500	0,254	0,746
3;07-4;00	12	6	0,500	0,254	0,746
4;01-4;06*	11	11	1,000	0,741	1,000
4;07-5;00	10	9	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

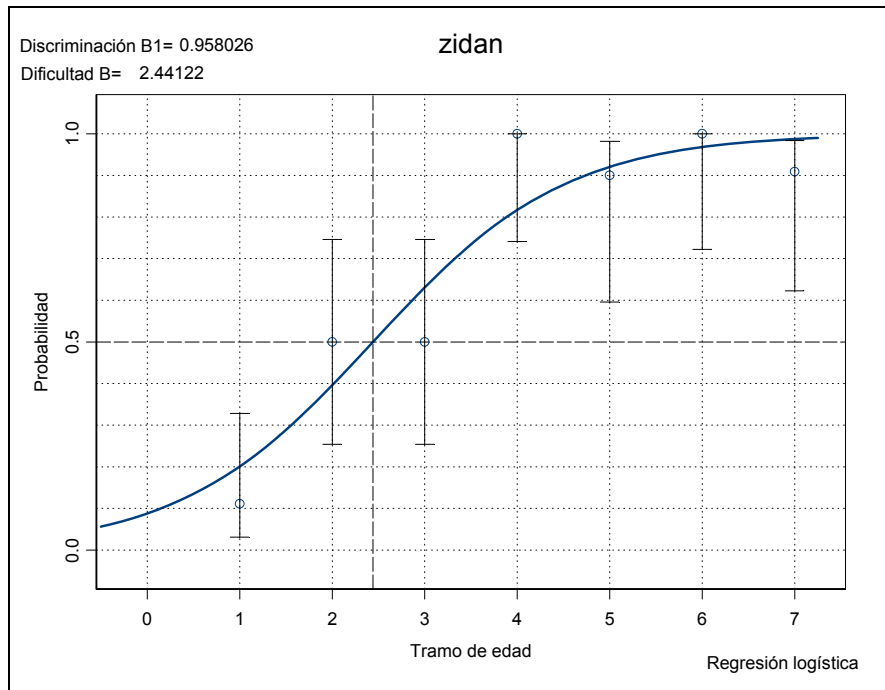


Figura 86. Curva característica del ítem *zidan*

Tabla 159. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*zidan*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.4412	B ₁ = 0.9580 (moderada)	3.861	0.049
Edad	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06	3;07		3;01-3;06	

Al igual que ocurría con el auxiliar anterior, concurren los mismos factores que llevan a considerar el periodo de adquisición más plausible entre los 3;07-4.

Errores

Algo más de la mitad de los errores (56%) en el primer tramo de edad corresponden a omisiones, siendo el resto errores de sustitución. A partir del segundo son las sustituciones los errores predominantes (un 67% del total en ese tramo), y en todas ellas la sustitución se asocia con una pérdida de la concordancia de OI.

Resumen

A la luz de los resultados obtenidos para el auxiliar *zidan*, podemos considerar su adquisición a partir de los 3;07 (presencia generalizada a partir de los 3;08). La edad de inicio está entre los 2½ y los 3 años, con un periodo de transición e incremento progresivo de su presencia entre los 3 y los 3½ años.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>zidan</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00

- *Zion* (AtrS3sOI3sOD3s)

Resultados del análisis estadístico (tablas 160 y 161; figura 87)

Tabla 160. Proporción de imitaciones correctas del ítem *zion*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>zion</i>	2;06-3;00	19	0,526	0,317	0,727
	3;01-3;06*	12	0,833	0,552	0,953
	3;07-4;00	11	0,727	0,434	0,902
	4;01-4;06	10	1,000	0,722	1,000
	4;07-5;00	10	0,900	0,596	0,982
	5;01-5;06	10	1,000	0,722	1,000
	5;07-6;00	11	1,000	0,741	1,000

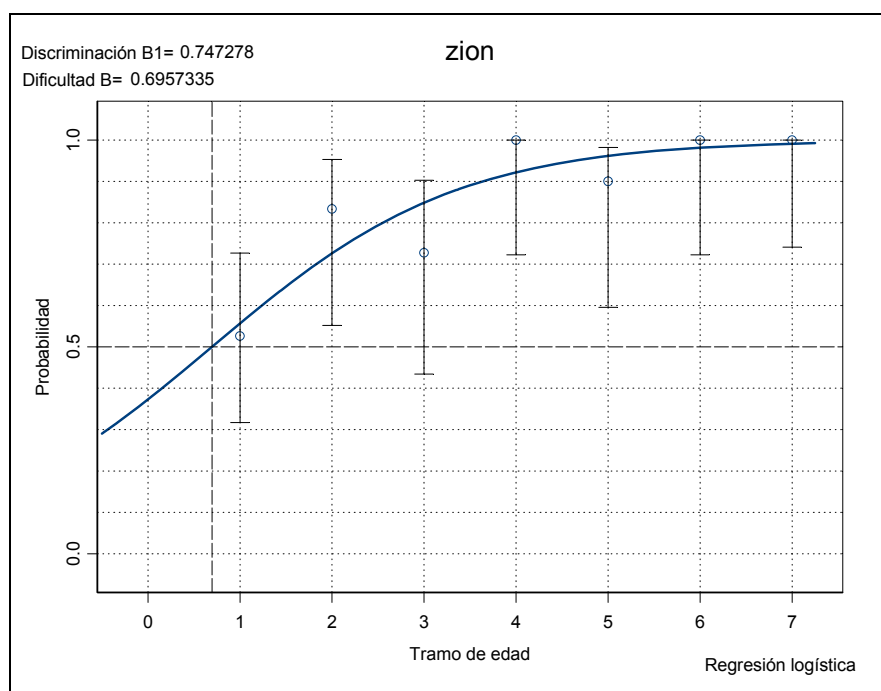


Figura 87. Curva característica del ítem *zion*

Tabla 161. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*zion*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 0.6957	B ₁ = 0.9580 (moderada)	-	-
Edad	2;06	2;06-3;00	3;01-3;06	2;07		-	

Las comparaciones intergrupos muestran la ausencia de diferencias significativas entre los distintos tramos de edad, ni siquiera entre el primer y el segundo tramo de edad ($\chi^2=3.028$; $p=0.082$).

Errores

Los errores en el primer tramo (el único, por otra parte, en el que tienen un peso importante) son de sustitución, con un 56% del total, y de omisión, con un 44% del total. En los siguientes tramos son ya residuales y en todos los casos los errores son de sustitución, e incluyen en su mayoría errores de concordancia de OI.

Resumen

De los resultados en la prueba de imitación para el auxiliar *zion* se puede concluir que el momento de emergencia de esta forma se situaría en el suelo del primer periodo estudiado, en torno a los 2½ años, con un notable crecimiento en el tramo de 2½-3 años, momento en el que encontramos un aumento importante en la proporción de niños que tienen incorporado en su repertorio este auxiliar. La edad de adquisición se situaría en el tramo de edad siguiente, entre los 3 y los 3½ años de edad, cuando ya la mayoría tiene adquirida esta forma.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>zion</i>	2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

- *Genion* (AtrS1pOI3sOD3s)

Resultados del análisis estadístico (tablas 162 y 163, figura 88)

Tabla 162. Proporción de imitaciones correctas del ítem *genion*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
genion 2;06-3;00	16	0	0,000	0,000	0,194
3;01-3;06	11	1	0,091	0,016	0,377
3;07-4;00	11	5	0,454	0,213	0,720
4;01-4;06	10	2	0,200	0,057	0,510
4;07-5;00*	10	9	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	10	7	0,700	0,397	0,892
5;07-6;00	10	9	0,900	0,596	0,982

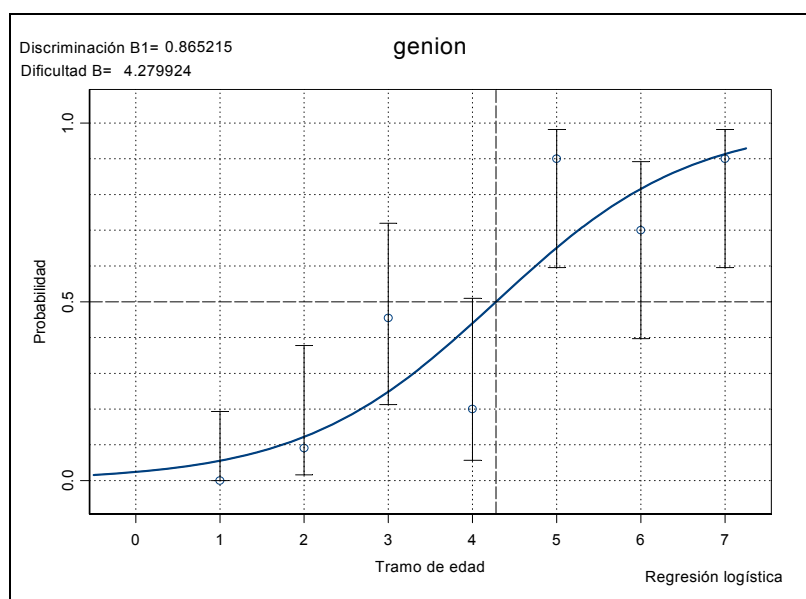


Figura 88. Curva característica del ítem *genion*

Tabla 163. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*genion*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 4.2799	B ₁ = 0.8652 (moderada)	11.625 ⁸⁵ (4.695)	0.001 (0.030)
Edad	3;01-3;06	3;07-4;06	4;07-5;00	4;05		4;07-5;00 (3;07-4;00)	

Aparecen diferencias significativas entre los grupos 4 y 5 ($\chi^2=9.899$; $p=0.002$), lo que lleva a considerar que la edad de adquisición más probable se situaría a partir de los 4½ años.

Errores

A diferencia de los auxiliares con triple concordancia analizados hasta ahora, en la prueba de imitación de este auxiliar los resultados hacen pensar en una adquisición más tardía, que se retrasaría hasta los 4 años y medio (tabla 162). Ni un solo niño entre los 2½ y los 3 años repitió correctamente este auxiliar, siendo mayoritarios los errores de sustitución (un 50% del total de errores a esa edad) por el auxiliar con sujeto de 1ªs, como en (565), junto con errores de omisión (un 37% de los errores).

(565) *CHI: *aitonari txapela kendu <nion> [*] (2;07)*
 abuelo-el-dat txapela-la quitar-perf AtrS1sOI3sOD3s
 “le quité la txapela al abuelo”
 %err: *nion* (AtrS1sOI3sOD3s) = (*genion* (AtrS1pOI3sODs))

La producción de formas no regladas se produjo en el 13% de los casos, si bien estos errores bien pueden sumarse a las sustituciones, ratificando la importancia de este tipo de errores en la imitación de este auxiliar. Los errores de omisión

⁸⁵ Entre paréntesis primera edad (estadístico y probabilidad) asociada de forma significativa con la imitación correcta.

prácticamente desaparecen a partir de los 3 años de edad, y ya únicamente se producen errores de sustitución, que por lo general implican modificación el tiempo verbal, reducción de la triple concordancia a la concordancia S-OD, o bien sustitución de la marca de sujeto de 1ªp por la marca de sujeto de 1ªs.

Si se observan las proporciones de imitaciones correctas en los distintos tramos de edad parece que hasta los 3-3½ años no cabe pensar en una edad de inicio de este auxiliar y al menos se necesitará todavía un año como periodo transitorio hasta poder considerar una edad de adquisición, que se situaría en los 4 años y medio.

Resumen

En definitiva, los resultados indican que el auxiliar *genion* no emerge hasta los 3-3½ años de edad, bastante tarde en comparación con los otros auxiliares verbales de triple concordancia analizados hasta ahora. A partir de los 3½ años y hasta los 4½ años se amplía a un mayor número de casos, pudiendo situarse entre los 4½-5 años el periodo de adquisición de este auxiliar.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>genion</i>	3;01-3;06	3;07-4;06	4;07-5;00

-

- *Nizkion* (AtrS1sOI3sOD3p)

Resultados del análisis estadístico (tablas 164 y 165; figura 89)

Tabla 164. Proporción de imitaciones correctas del ítem *nizkion*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
nizkion 2;06-3;00	16	3	0,187	0,066	0,430
3;01-3;06	11	4	0,364	0,152	0,646
3;07-4;00	11	4	0,364	0,152	0,646
4;01-4;06	10	5	0,500	0,237	0,763
4;07-5;00*	10	7	0,700	0,397	0,892
5;01-5;06	10	8	0,800	0,490	0,943
5;07-6;00	11	9	0,818	0,523	0,949

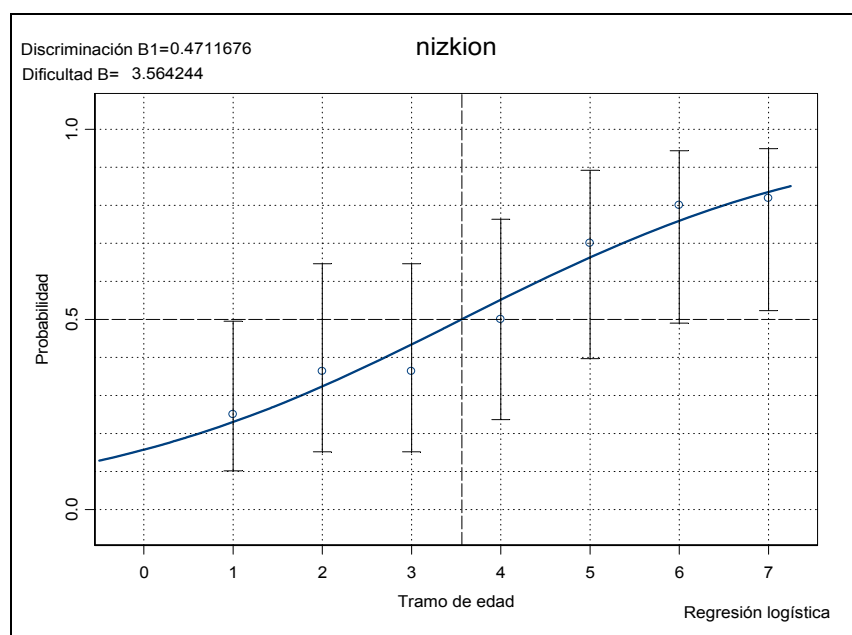


Figura 89. Curva característica del ítem *nizkion*

Tabla 165. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*nizkion*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 3.5642	B1= 0.4711 (baja)	4,100	0,043
Edad	2;06-3;00	3;01-4;06	4;07-5;00	4;01		4;07-5;00	

Errores

Los errores en la reproducción de este auxiliar son mayoritariamente sustituciones por otra forma verbal, y esto ocurre en todos los tramos de edad. En el primer tramo las sustituciones constituyen el 62% de todos los errores, de los cuales un tercio son formas no regladas o agramaticales. Las omisiones suponen el 38% del total de errores en este tramo. Proporciones similares aparecen en la distribución de los tipos de errores en el segundo tramo de edad; pero a partir del tercer tramo, es decir, a partir los 3½ años, sólo se producen errores de sustitución. Como ya se ha constatado con otros auxiliares de triple concordancia, los errores en general, y las sustituciones en particular, siguen un patrón evolutivo similar y bastante definido. En el grupo de edad más joven, entre 2½ y los 3 años, las sustituciones suelen ser los tipos de error más frecuentes aunque siempre con una alta presencia de errores de omisión, en muchos casos similar al de las sustituciones. A partir del segundo tramo de edad, entre los 3 y los 3½ años de edad, y de forma progresiva y constante hasta las últimas edades estudiadas, los errores disminuyen progresivamente y las omisiones en gran medida desaparecen o no son relevantes. En el caso de las sustituciones, se constata un patrón evolutivo específico, con errores de tres tipos en el primer tramo de edad, errores de sustitución por otro auxiliar pero gramaticalmente correctos, errores de sustitución por otro auxiliar pero que en el

contexto de la oración producida presentan errores de concordancia, y errores de sustitución por una forma no reglada o agramatical (formas inventadas). En los tramos segundo y tercero, las formas no regladas tienden a desaparecer y se produce un incremento de sustituciones con errores de concordancia, disminuyendo las sustituciones sin error de concordancia. A partir de los 4 años las sustituciones no suelen implicar errores de concordancia y la tendencia observada es a modificar la oración adaptando las características morfológicas de los componentes a las del auxiliar para mantener la corrección gramatical.

Resumen

Los resultados en la prueba para el auxiliar *nizkion* permiten diferenciar un periodo de emergencia entre los 2½ y los 3 años de edad, tras el cual hay un largo periodo desde los 3 hasta los 4½ años en el que se da un progresivo incremento de casos que incorporan dicho auxiliar en su repertorio, pero sin llegar a ser generalizado en esas edades. Esto sólo ocurre a partir de los 4½ años, lo que lleva a considerar el tramo de edad entre 4;07-5;00 como el de la adquisición de la forma verbal estudiada⁸⁶.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>nizkion</i>	2;06-3;00	3;01-4;06	4;07-5;00

- *Zizkidan* (AtrS3sOI1sOD3p)

Resultados del análisis estadístico (tablas 166 y 167; figura 90)

Tabla 166. Proporción de imitaciones correctas del ítem *zizkidan*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>zizkidan</i> 2;06-3;00	17	0	0,000	0,000	0,184
3;01-3;06	11	2	0,182	0,051	0,477
3;07-4;00	12	3	0,250	0,089	0,532
4;01-4;06	10	5	0,500	0,237	0,763
4;07-5;00	10	6	0,600	0,313	0,832
5;01-5;06*	10	10	1,000	0,722	1,000
5;07-6;00	11	7	0,636	0,354	0,848

⁸⁶ La edad proporcionada por el parámetro de dificultad coincide prácticamente con la edad en la que la tendencia en la respuesta cambia, tal y como se observa al analizar los casos sin la organización por tramos, pero la baja discriminación en ese punto hace que se opte por el tramo de edad siguiente.

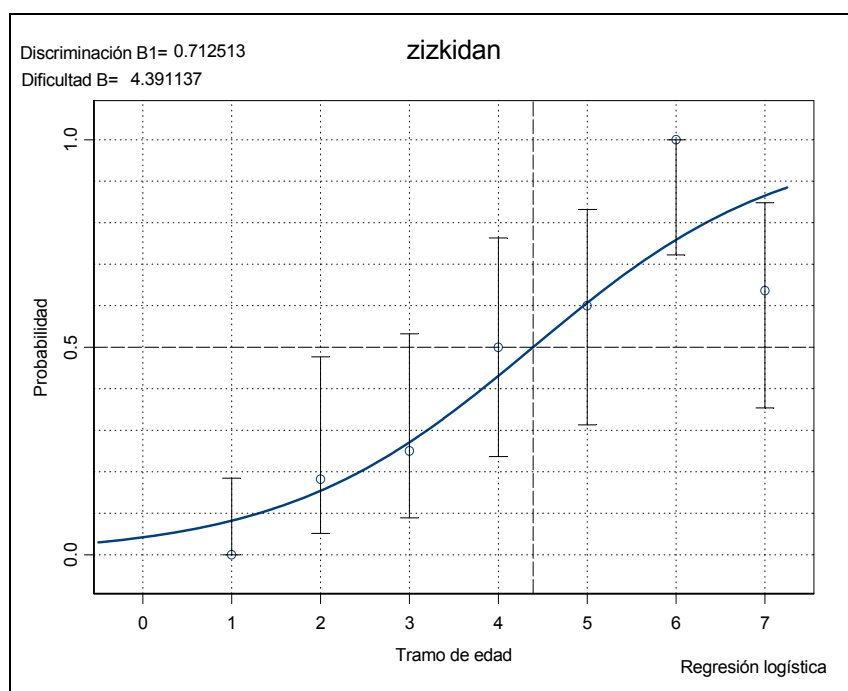


Figura 90. Curva característica del ítem *zizkidan*

Tabla 167. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*zizkidan*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 4.3911	B ₁ = 0.7125 (moderada)	5,637	0,018
Edad	2;06-3;06	3;07-5;00	5;01-5;06	4;06		4;01-4;06	

Errores

Los errores que cometen los niños en el primer tramo son fundamentalmente omisiones, con un 53% del total, y sustituciones, que suponen el 47%. Las sustituciones se producen de dos formas, mediante otro auxiliar, manteniendo la corrección gramatical, y mediante la sustitución por formas no regladas, en una proporción similar. En el segundo tramo las omisiones desaparecen casi por completo (sólo 1 caso entre 9), y las sustituciones son mayoritariamente realizadas con errores de concordancia (el 62,5% de los errores de sustitución y el 56% de los errores totales). Sólo hay un caso de sustitución por otro auxiliar sin error gramatical. En este tramo persisten las sustituciones por formas no regladas, aunque ya menos frecuentes. En el tercer tramo las omisiones han desaparecido y las sustituciones por otros auxiliares sin errores gramaticales aumentan, a la vez que las sustituciones que incluyen errores de concordancia disminuyen (un 44% de los errores). Es decir, parece que ya no sólo se preocupan de emitir un auxiliar que conocen en lugar de la forma a imitar sino que además tratan de mejorar la corrección gramatical de la nueva producción, algo que ya se ha visto al analizar los errores en otros auxiliares.

Esta tendencia se confirma en el siguiente periodo de edad, donde las sustituciones sin errores gramaticales ya constituyen el 60% de los errores.

Resultados

A la vista de los resultados y análisis realizados se puede caracterizar el siguiente patrón evolutivo para el auxiliar *zizkidan*: un periodo de emergencia, entre los 3 y los 3½ años, seguido de un periodo de cerca de un año, entre los 3½ y los 4½ años, en el que hay un incremento notable de niños que producen este auxiliar (en el tramo intermedio, a los 4 años, suponen un 50% de los casos). La edad de adquisición se sitúa en los 4;07-5;00.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>zizkidan</i>	3;01-3;06	3;07-4;06	4;07-5;00

7.3.3.1.10 Concordancia con sujeto en verbo intransitivo en potencial hipotético de presente

- *Liteke* (AintrS3s)

Resultados del análisis estadístico (tablas 168 y 169; figura 91)

Tabla 168. Proporción de imitaciones correctas del ítem *liteke*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
liteke 2;06-3;00	16	0	0,000	0,000	0,194
3;01-3;06	9	1	0,111	0,020	0,435
3;07-4;00	11	1	0,091	0,016	0,377
4;01-4;06	11	1	0,091	0,016	0,377
4;07-5;00	10	2	0,200	0,057	0,510
5;01-5;06	10	4	0,400	0,168	0,687
5;07-6;00	11	6	0,546	0,280	0,787

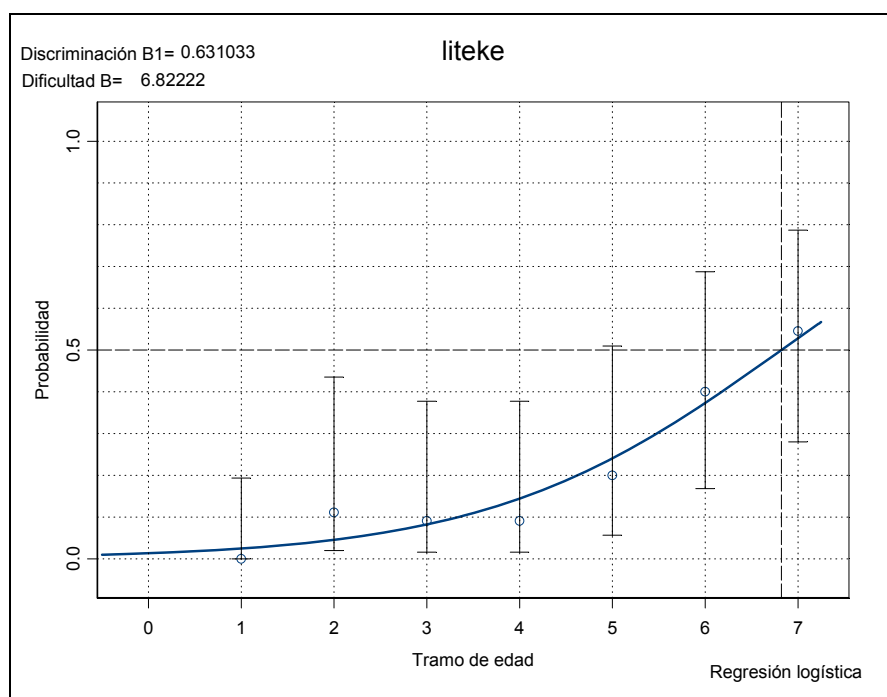


Figura 91. Curva característica del ítem *liteke*

Tabla 169. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*liteke*)

Criterios							
Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística		
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 6.822	B ₁ = 0.6310 (baja)	4,315	0,038
Edad	3;01-5;00	5;01-6;00	-	5;09		5;01-5;06	

Errores

El análisis de los errores ha ofrecido una información muy sustancial sobre el auxiliar potencial en tiempo presente *daiteke*, ya que esta forma es la más utilizada, junto con *dezake*, en las sustituciones que realizan los niños cuando no son capaces de reproducir la forma demandada. En principio, se puede constatar que en el primer tramo de edad son las omisiones los errores más frecuentes, y casi de forma exclusiva, con un 87,5% de los errores. En el segundo tramo de edad, entre los 3 y los 3½ años, comienzan a disminuir notablemente las omisiones y a aumentar las sustituciones, con un 50% para cada tipo de error. En este periodo (concretamente a los 3;06 de edad) aparece por primera vez el auxiliar *dezake* en lugar de *liteke* en un niño que lo utiliza también en otro estímulo de la prueba (566).

(566) *CHI: *zaldi bat sartu (de)zake xx etxera* (3;06)
caballo un meter⁸⁷-raíz AtrpotS3sOD3s xx casa-la-adl

⁸⁷ El verbo *sartu* en su variante transitiva significa “meter”, mientras que en su variante intransitiva significa “entrar” o “meterse”.

“un caballo puede meter xx a la casa”

%err: *dezake* (AtrpotS3sOD3s) = *liteke* (AintrpotS3s)

En este caso no se puede asegurar la existencia de un error de concordancia al realizar la sustitución ya que el verbo *sartu* admite la alternancia de auxiliares transitivos e intransitivos (modificando su significado, “entrar” con intransitivo, “meter” con transitivo), y hay un elemento en la oración que no es inteligible y que podría jugar el papel de sujeto, lo que supondría una oración morfológica y sintácticamente correcta. La evolución de los errores en el tercer tramo de edad, entre los 3;07 y los 4;00, sigue la tendencia apuntada en el periodo anterior, y las sustituciones ya suponen el 70% del total de errores a esa edad. Entre las formas verbales utilizadas aparece de nuevo el auxiliar *dezake* (567), y por primera vez el potencial de 3ª persona en presente *daiteke*, en lugar del auxiliar hipotético *liteke* (568).

- (567) *CHI: *etxean zaldi bat ere sar dezake atetik* (4;00)
 casa-la-ines caballo un también meter-raíz AtrpotS3sOD3s
 puerta-la-abl
 “puede meter hasta un caballo en casa por la puerta”
 %err: *dezake* (AtrpotS3sOD3s) = *liteke* (AintrpotS3s)
- (568) *CHI: *zaldi bat ere sartu deike atetik* (3;07)
 caballo un también entrar AintrpotS3s puerta-la-abl
 “hasta un caballo puede entrar por la puerta”
 %err: *dai(te)ke* (AintrpotS3s) = *liteke* (AintrpotS3s)

Es importante reseñar que del total de sustituciones encontradas, el 43% son formas agramaticales (*zaike*, *datetik*, ...). En el siguiente tramo de edad, entre los 4;01 y los 4;06, los errores de sustitución suponen el 70% del total, aunque ya sólo se encuentra una omisión y dos producciones no inteligibles. Pero lo más significativo, además de la tendencia observada en el perfil de la evolución global de los errores, es que las sustituciones incorporan con más frecuencia los auxiliares del modo potencial ya utilizados en el periodo anterior. Por ejemplo, el auxiliar intransitivo *daiteke* es utilizado por el 43,5% de los niños que realizan una sustitución al intentar la imitación. El auxiliar transitivo *dezake* también vuelve a aparecer de nuevo en un caso. En el siguiente tramo de edad, entre los 4;07 y los 5;00, de nuevo aparece el auxiliar *dezake* (esta vez en dos ocasiones) y por primera vez el auxiliar intransitivo de 3ªp *daitezke*. En el siguiente tramo de edad, entre los 5;01 y los 5;06, periodo en el que todavía hay una baja proporción de imitaciones correctas, del total de errores, todos de sustitución, el 83% son debidos a la utilización del auxiliar *daiteke* o *daitezke*, lo cual implica que, aun disponiendo del auxiliar transitivo en su repertorio, estos niños tratan de mantener la intransitividad en el auxiliar, con el fin de producir la forma más similar morfológicamente a la forma solicitada. Esto viene corroborado en el último tramo de edad, de los 5;07 a los 6;00 años, cuando todos los errores encontrados son de sustitución por el auxiliar *daiteke*.

Resumen

En síntesis, se puede concluir que la adquisición del auxiliar intransitivo potencial *liteke* valorada mediante la prueba de imitación se produce en momentos muy tardíos del desarrollo lingüístico, entre los 5½ y los 6 años como mínimo. Se toma en consideración, por una parte, el hecho de que en el último tramo no se alcanza el criterio básico del 70%, y, por otra, los resultados obtenidos mediante la

regresión logística que señalan el tramo 6 como el más temprano en tener un efecto significativo en la imitación correcta. La emergencia de este auxiliar se situaría según los datos entre los 3½ y los 5 años, mientras que una fase intermedia, con un aumento considerable aunque no significativo de la proporción de participantes con éxito en la prueba, se situaría entre los 5 y los 5½ años.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>liteke</i>	(3;01)3;07-5;00	5;01-5;06	≥5;07-6;00

7.3.3.1.11 Concordancia con sujeto en verbo transitivo en potencial real en presente

- *Dezake* (AtrS3sOD3s):

Resultados del análisis estadístico (tablas 170 y 171; figura 92)

Tabla 170. Proporción de imitaciones correctas del ítem *dezake*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
dezake 2;06-3;00	17	0	0,000	0,000	0,184
3;01-3;06	9	3	0,333	0,121	0,694
3;07-4;00	12	4	0,333	0,138	0,609
4;01-4;06	10	5	0,500	0,237	0,763
4;07-5;00	10	6	0,600	0,313	0,832
5;01-5;06	9	5	0,556	0,267	0,811
5;07-6;00*	11	8	0,727	0,434	0,903

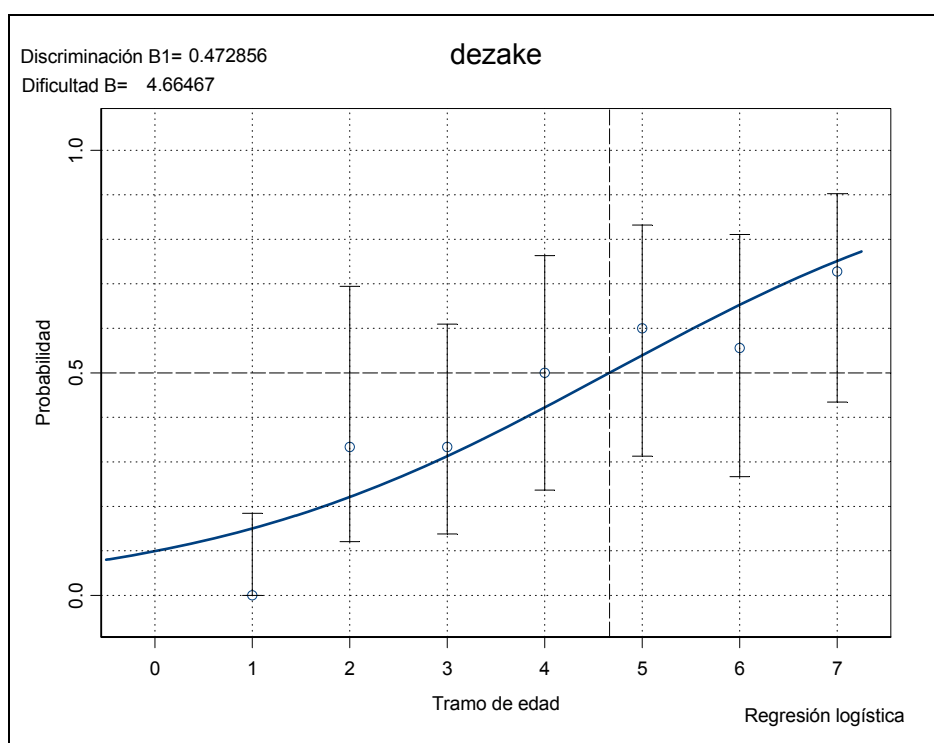


Figura 92. Curva característica del ítem *dezake*

Tabla 171. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*dezake*)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 4.6646	B ₁ = 0.6310 (baja)	5,637	0,018
Edad	≤3;01	3;01-5;06	5;07-6;00	4;08		4:01-4:06	

Errores

En el primer tramo de edad los errores en la repetición de este auxiliar son mayoritariamente las omisiones, con un 82% del total, pero, tal y como se ha observado con otros auxiliares, en el segundo tramo disminuye su frecuencia, para pasar a constituir el 50%, y son las sustituciones por otras formas verbales, siempre auxiliares en modo indicativo, los errores que adquieren una mayor presencia. En cualquier caso, las omisiones aparecen en todos los tramos de edad y, de hecho, hasta los 4 años son un tipo de error con una presencia notable (en el tercer tramo todavía suponen el 62,5% de los errores totales), lo cual indica la dificultad en la adquisición de este auxiliar.

Resumen

Se puede resumir la evolución en el proceso de adquisición del auxiliar *dezake* estableciendo una edad de emergencia a los 3;01 (la primera imitación correcta ocurre a los 3;01 y la siguiente no se produce hasta los 3;06), con un periodo de aproximadamente un año, hasta los 4;06, de un incremento significativo y constante de la cantidad de niños que realizan correctamente la imitación del auxiliar, y finalmente la adquisición se sitúa entre los 4;07 y los 5;00.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>dezake</i>	≤3;01	3;07-4;06	4;07-5;00

7.3.3.1.12 Otros Auxiliares

A continuación se exponen los resultados correspondientes a cuatro auxiliares incorporados en oraciones complejas y cuya valoración se llevó a cabo con participantes a partir de los 4 años de edad.

Dos de estos auxiliares son formas conjugadas de subjuntivo empleadas en una oración final (auxiliar intransitivo *dadin*) y en una oración completiva de objeto directo (auxiliar transitivo *dezan* que incorpora la marca *-la*, característica de las oraciones completivas conjugadas). Los otros dos auxiliares son formas del modo condicional hipotético, el condicional *banu*, auxiliar transitivo de 1ªp, y el consecutivo *nintzateke*, auxiliar intransitivo de 1ªs.

-
-
-

- *Dadin* (AintrS3s, subjuntivo)

Resultados del análisis estadístico (tabla 172)

Tabla 172. Proporción de imitaciones correctas del ítem *dadin*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>dadin</i> 4;01-4;06	9	2	0,222	0,063	0,547
4;07-5;00	10	3	0,300	0,108	0,603
5;01-5;06	10	5	0,500	0,237	0,763
5;07-6;00	10	4	0,400	0,168	0,687

Resumen

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>dadin</i>	4;01-4;06	5;01-5;06	?

- *Dezan/la* (AtrS3sOD3s, subjuntivo)

Resultados del análisis estadístico (tabla 173)

Tabla 173. Proporción de imitaciones correctas del ítem *dezan/la*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>deza-n/-la</i> 4;01-4;06	9	6	0,667	0,354	0,879
4;07-5;00	10	5	0,500	0,237	0,763
5;01-5;06*	10	9	0,900	0,596	0,982
5;07-6;00	10	7	0,700	0,397	0,892

Errores

Al analizar los errores producidos en la imitación de este auxiliar se observa cómo una de las estrategias utilizadas por algunos niños es sustituir la forma conjugada por la nominalización del verbo principal (*-t(z)eko*), algo que no ocurre con el equivalente intransitivo.

Resumen

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>deza-n/-la</i>	≤ 4;01	4;01-4;06	5;01-5;06

- *Banu* (AtrS1aOD3s, condicional hipotético)

Resultados del análisis estadístico (tabla 174)

Tabla 174. Proporción de imitaciones correctas del ítem *banu*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>banu</i> 4;01-4;06	9	6	0,667	0,354	0,879
4;07-5;00	10	5	0,500	0,237	0,763
5;01-5;06*	10	7	0,700	0,397	0,892
5;07-6;00	10	10	1,000	0,723	1,000

El auxiliar *banu* es imitado correctamente en proporciones importantes ya entre los 4 y los 4½ años, con un 67% de casos de esa edad.

No hay diferencias significativas entre los 4 grupos de edad analizados y dado que ese porcentaje se acerca al mínimo establecido en los criterios de adquisición, la edad de adquisición se podría situar en dicho tramo de edad.

Resumen

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>banu</i>	≤ 4;01		4;01-4;06

- *Nintzateke* (AintrS1s, consecutivo, presente)

Resultados del análisis estadístico (tabla 175)

Tabla 175. Proporción de imitaciones correctas del ítem *nintzateke*

		N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
					Límite inferior	Límite superior
nintzateke	4;01-4;06	9	5	0,556	0,267	0,811
	4;07-5;00	10	4	0,400	0,168	0,687
	5;01-5;06	10	4	0,400	0,168	0,687
	5;07-6;00*	10	9	0,900	0,596	0,982

Errores

En el caso del auxiliar *nintzateke* los errores explican en buena medida la estrategia utilizada en la prueba. En el primer tramo estudiado, entre los 4;01 y los 4;06, de los 4 errores en la muestra uno de ellos fue por sustitución mediante el auxiliar *nintzen*. Este tipo de sustitución, gramaticalmente correcta y muy frecuente en el habla adulta, se lleva a cabo cuando la condicional hipotética se expresa en pasado (verbo principal en infinitivo y auxiliar condicional), y la consecuencia asimismo en pasado (verbo principal con marca de futuro *-en/-go* y auxiliar en tiempo pasado), tal y como se ve en (569) y (570). Se considera error en relación a la oración a imitar, pero gramaticalmente es correcta

(569) CHI: *berokia izango banu mendira joango nintzateke*
abrigo-el ser-fut AtrcondS1sOD3s monte-el-adl ir-fut
AintrcondS1s
“si tuviera el abrigo iría al monte”

(570) *CHI: *berokia izan banu mendira joango nintzatekeen* [= *nintzen*,
más común]
abrigo-el tener-perf (AtrS1aOD3s monte-el-adl ir-fut AintrS1s
“si hubiera tenido el abrigo habría ido al monte”

Lo que se observa es que en el siguiente tramo, entre los 4;07 y los 5;00, el 50% de los errores se producen precisamente porque los niños transforman la oración del condicional hipotético al condicional pasado y entonces se utiliza la forma verbal adulta común, en la que el verbo utilizado para expresar consecuencia se compone del verbo principal con marca de futuro y el auxiliar *nintzen* (esta forma ya de muy temprana adquisición). Lo que se pretende remarcar es que los niños a esta edad son capaces de expresar la consecuencia de una condición pasada mediante una forma

verbal utilizada comúnmente por los adultos y más sencilla desde el punto de vista morfológico.

Sólo a partir de los 5½ años se produce una imitación correcta del auxiliar *nintzateke*, y ya no transforman el condicional hipotético en condicional pasado.

Resumen

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>nintzateke</i>	≤ 4;01	4;01-5;06	5;07-6;00

7.3.3.2 Declinación

El análisis de los casos se realizó mediante la incorporación de 23 marcas de caso a nombres, distribuidos de la siguiente manera:

Ergativo: 14 ítems.

- Marca de ergativo en pronombres personales: 6 ítems.
 - *Nik* (yo): 3 ítems
 - *Zuk* (tú): 3 ítems
- Marca de ergativo en nombre singular: 4 ítems.
- Marca de ergativo en nombre plural: 4 ítems.

Dado que el contexto fonológico puede intervenir en la producción de esta marca en edades tempranas (Elosegi, 1998; Ezeizabarrena y Larrañaga, 1996), se diferenciaron los ítems en los que la marca de ergativo era seguida de consonante o vocal en el inicio de la siguiente palabra, de tal forma que en 6 ítems el par consonántico resultante era CV y en 10 fue de CC⁸⁸.

Instrumental: 2 ítems

- Marca de instrumental singular: 1 ítem.
- Marca de instrumental indefinido: 1 ítem.

Adlativo plural: 1 ítem

Adlativo final singular: 1 ítem.

Sociativo plural: 2 ítems.

Ablativo plural: 1 ítem.

Inesivo plural: 2 ítems.

Se presentan los resultados tanto relativos a cada ítem como, en el caso de que sean más de uno los ítems valorados, al cómputo global para la marca a la que corresponden.

⁸⁸ CV (*k*-vocal), como en *ni[-k e]gin dut.*
yo-ERG hecho AUX(lo he)

CC (*k*-consonante), como en *ni[k b]ota dut.*
yo-ERG tirado AUX(lo he)

7.3.3.2.1 Ergativo

a) Pronombre personal

- Pronombre personal 1ª persona *Ni-k* (yo)

Ítem 1-CV:

Resultados del análisis estadístico (tablas 176 y 177; figura 93)

Tabla 176. Proporción de imitaciones correctas del ítem *ni-k* (1-CV)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>ni-k</i> .1.CV 2;06-3;00	8	1	0,125	0,022	0,471
3;01-3;06	12	5	0,417	0,193	0,681
3;07-4;00	11	6	0,546	0,280	0,787
4;01-4;06*	10	8	0,800	0,490	0,943
4;07-5;00	10	8	0,800	0,490	0,943
5;01-5;06	10	10	1,000	0,723	1,000
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

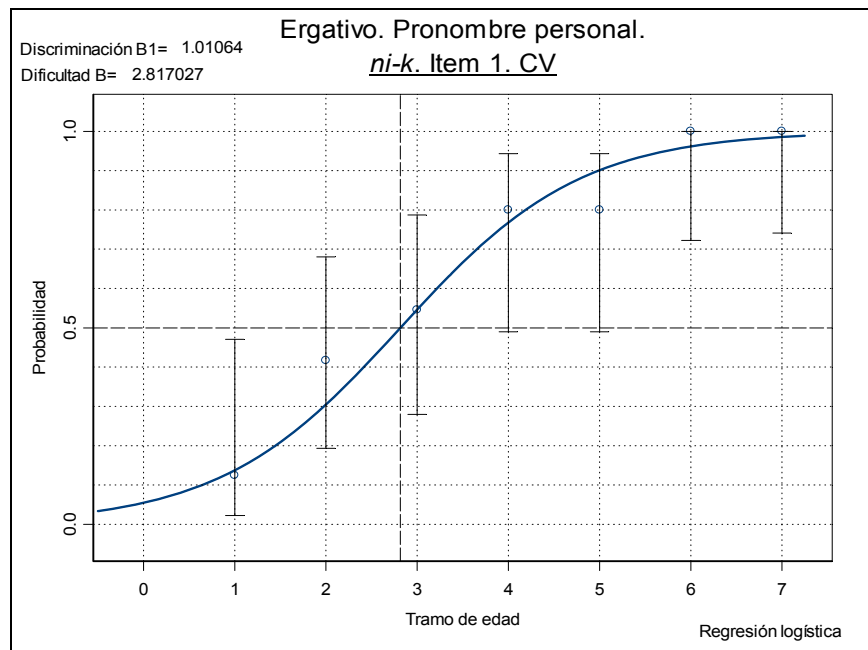


Figura 93. Curva característica del ítem *ni-k* (1-CV)

Tabla 177. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos (*ni-k* (1-CV))

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.8170	B ₁ = 1.0106 (moderada)	4,191	0,041
Edad	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06	3;09		5;01-5;06	

Errores

Hasta los 4 años todos los errores cometidos son por la omisión del pronombre en sí y no de la marca, lo cual impide extraer conclusiones fiables sobre el momento de adquisición al menos hasta esa edad. Por otra parte, el punto de corte aparece de forma nítida en el tramo 3, entre 3;07 y 4;00, y, de hecho, a partir de los 3;09 casi todos los niños incorporan en la repetición de la oración el pronombre y lo acompañan de la marca de caso de forma correcta.

Si se analiza más a fondo los errores que cometen los niños en toda la muestra, sólo aparecen dos casos en los que se elimina la marca al producir el pronombre; uno a los 2;06, que, aunque a esa edad y para ese sujeto la oración estímulo no incorporaba el pronombre, la produce espontáneamente omitiendo la marca de caso; el otro caso se da a los 4;02. El resto de errores son omisiones del pronombre en su conjunto.

Resumen

De los datos que se obtienen en relación a la imitación de este ítem no se puede llegar a conclusiones fiables respecto a la edad de adquisición de la marca al no disponer de producciones hasta el tramo 3 (hasta ese momento los niños no producen el pronombre que debería incorporar la marca), si bien se puede afirmar que en dicho tramo de edad (más en concreto, a los 3;09), se produce un corte nítido entre los niños de edades más tempranas (que no imitan correctamente) y los de esa edad en adelante. Éstos incorporan la marca correctamente en sus imitaciones de forma generalizada. La curva del ítem y el parámetro de dificultad corroboran este dato.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ergativo CV</i> <i>Pron. Pers. 1^{as}</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00

Ítem 2-CC:

Resultados del análisis estadístico (tablas 178 y 179, figura 94)

Tabla 178. Proporción de imitaciones correctas del ítem *ni-k* (2-CC)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>ni-k.2.CC</i> 2;06-3;00	18	3	0,167	0,058	0,392
3;01-3;06	12	5	0,417	0,193	0,681
3;07-4;00*	12	8	0,667	0,391	0,862
4;01-4;06	11	11	1,000	0,741	1,000
4;07-5;00	10	9	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	10	7	0,700	0,397	0,892
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

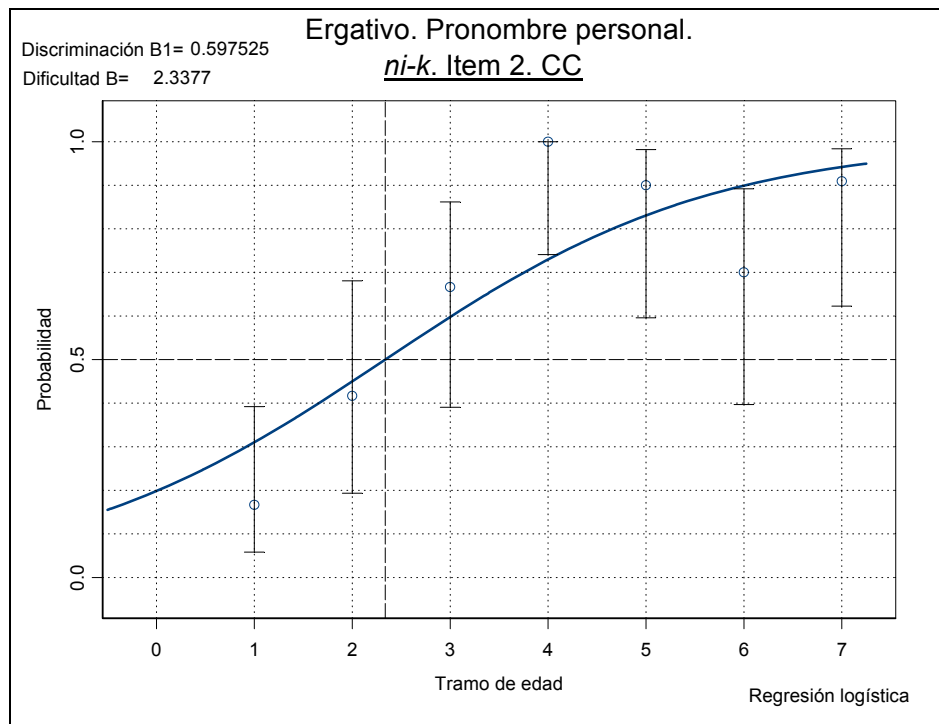


Figura 94. Curva característica del ítem *ni-k* (2-CC)

Tabla 179. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *ni-k* (2-CC)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.3377	B ₁ = 0.5975 (baja)	5,698	0,017
Edad	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	3;06		3;07-4;00	

Errores

Al igual que ocurría con el ítem anterior, en las producciones de los niños con este ítem se omite en un principio el pronombre completo. No hay ningún sujeto que omita solamente la marca de caso. Esto es así de forma general en los tres primeros tramos de edad, hasta los 4;00. En el conjunto de la muestra sólo un 5% de los errores implican la omisión de la marca, y éstos se sitúan en los tramos 6 y 7.

Resumen

La evolución observada en la imitación de la marca de ergativo en pronombre de 1^{as} en este ítem sigue una progresión similar a la encontrada en el ítem anterior, a pesar de una a priori mayor dificultad por razones de complejidad sintáctica (de la oración en la que va incorporada) y fonológica (par consonántico CC). Sólo se encuentra diferencia significativa entre los participantes de los tramos 1 y 3 ($\chi^2=7.751$; $p=0.005$). Dado que los errores observados únicamente reflejan la no imitación del pronombre completo y que una vez que lo imitan lo hacen de forma correcta, cabe pensar que la producción correcta de la marca pueda situarse en

edades anteriores a la que reflejan los resultados, lo que ocurre a partir de los 3½ años. A los 3;01-3;06 ya se produce un uso correcto frecuente del ergativo en el pronombre personal de 1ª persona, con un 42% de los casos en ese tramo.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ergativo CC Pron. Pers. 1ªs</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00

Ítem 3-CV:

Resultados del análisis estadístico (tablas 180 y 181; figura 95)

Tabla 180. Proporción de imitaciones correctas del ítem *ni-k* (3-CV)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>ni-k</i> .3.CV 2;06-3;00	16	4	0,250	0,102	0,495
3;01-3;06	11	7	0,636	0,354	0,848
3;07-4;00*	11	9	0,818	0,523	0,949
4;01-4;06	10	10	1,000	0,723	1,000
4;07-5;00	10	9	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	10	10	1,000	0,723	1,000
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

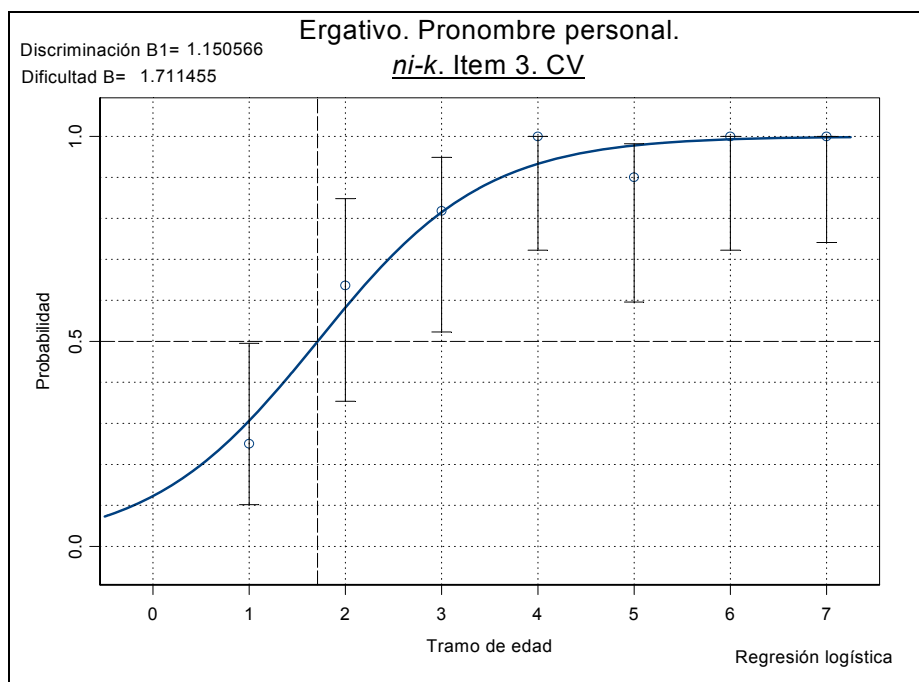


Figura 95. Curva característica del ítem *ni-k* (3-CV)

Tabla 181. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *ni-k* (3-CV)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 1.7114	B ₁ = 1.1505 (moderada)	5,372	0,020
Edad	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00	3;01		3;07-4;00	

Las comparaciones intergrupales sólo muestran diferencias significativas entre el tramo 1 y el 3 y siguientes ($\chi^2=8.429$; $p=0.004$ para el tramo 3).

Errores

Entre los 2;06 y 3;00 los errores son exclusivamente por omisión del pronombre completo. A los 3 años, empiezan a disminuir los errores drásticamente, pero siguen siendo del mismo tipo. A partir de los 3;07 son residuales y sólo aparecen dos casos con omisión de la marca.

Resumen

A la vista de los resultados, todo parece indicar que ya para los 2;06-3;00 emerge la marca de ergativo en el pronombre personal de 1^{as}, aunque es entre los 3 y los 3½ años cuando se produce un incremento tal que puede considerarse este periodo como el de adquisición, con un 64% de casos con imitación correcta de la marca y de ellos un porcentaje muy alto en la primera parte del tramo (recuérdese que llega hasta un 86%). Esto viene corroborado por los datos obtenidos al hallar la curva característica del ítem, que sitúan la probabilidad de imitación correcta en los 3;01. El hecho de que la regresión logística concluya que la probabilidad de imitación correcta es significativa a partir del tramo 3 ha de reconsiderarse a la vista de los análisis mediante tablas de contingencia, que no muestran diferencias significativas entre este tramo y el anterior.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ergativo CV</i> <i>Pron. Pers. 1^{as}</i>	2;06-3;00	-	3;01-3;06

- Pronombre personal 2ª persona *Zu-k* (tú)

Ítem 1-CC:

Resultados del análisis estadístico (tablas 182 y 183; figura 96)

Tabla 182. Proporción de imitaciones correctas del ítem zu-k (1-CC)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
zu-k.1.CC 2;06-3;00	18	9	0,500	0,290	0,710
3;01-3;06*	12	11	0,917	0,646	0,985
3;07-4;00	12	7	0,583	0,320	0,807
4;01-4;06	11	10	0,909	0,623	0,984
4;07-5;00	10	10	1,000	0,723	1,000
5;01-5;06	10	8	0,800	0,490	0,943
5;07-6;00	11	8	0,727	0,434	0,903

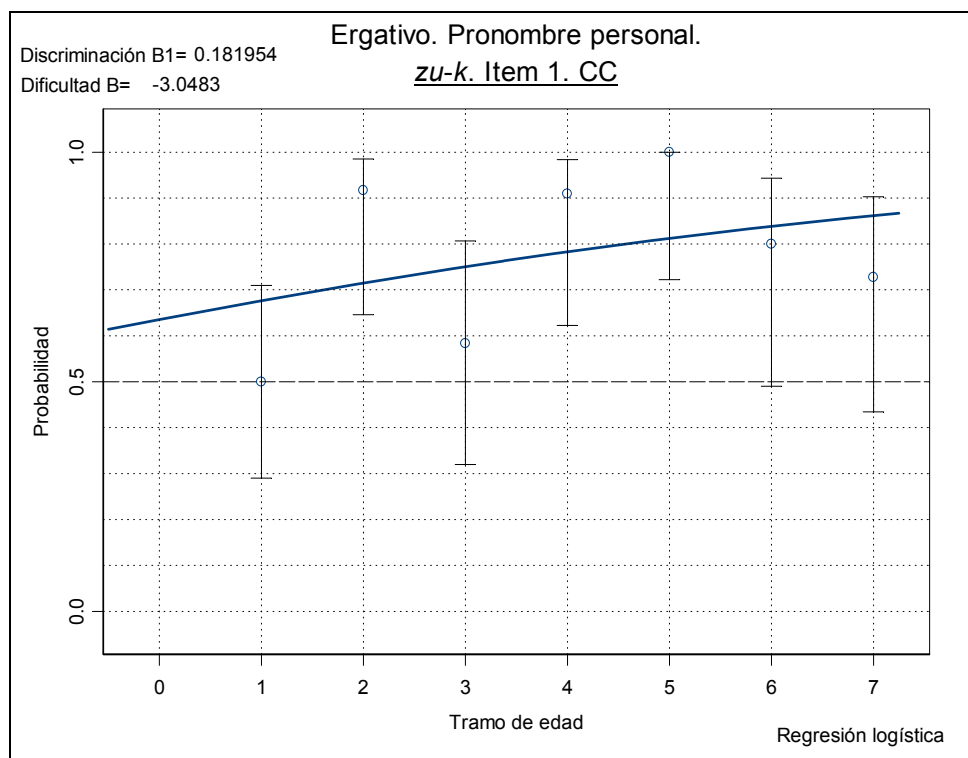


Figura 96. Curva característica del ítem zu-k (1-CC)

Tabla 183. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem zu-k (1-CC)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= -3.0483	B ₁ = 0.1819 (baja)	3,844	0,050	
Edad	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06	≤2;06		3;01-3;06	

La comparación entre los tramos de edad 1 (2;06-3;00) y 2 (3;01-3;07) muestra diferencia significativa entre ambos grupos ($\chi^2=5.058$; $p=0.025$), pero esa diferencia se atenúa ya a partir de los 3;06 ($\chi^2=3.556$; $p=0.059$, entre los tramos 2 y 3).

Errores

Entre las oraciones estímulo utilizadas en la prueba se incluyó una que, además de valorar la estructura oracional compleja de comparación, permitiera comparar la marcación de caso para el ergativo en los pronombres personales. Dado que el euskera es una lengua pro-drop, no exige necesariamente la producción del pronombre con función de sujeto, salvo que no se pueda inferir del contexto en la oración. En este caso se diseñó una oración compleja comparativa (“*nik marrazki gehiago egin ditut zuk baino*”) que presentaba tres características importantes:

- Incluía dos pronombres personales con marca de caso ergativo, *nik* y *zuk* y, por tanto, con función de sujeto de verbo transitivo.
- Uno de los pronombres (*nik*) podía ser omitido ya que la flexión verbal ya incorporaba la marca de persona que permitía inferir el sujeto de la oración, pero el otro (*zuk*), por la propia estructura de la oración en la que la flexión verbal quedaba omitida mediante elipsis, necesariamente debía ser incorporado en la oración a imitar para que no perdiera sentido, o al menos el sentido de la propia oración estímulo.
- Ambas marcas de ergativo tenían un contexto fonológico similar (CC).

De esta forma se podía contrastar el funcionamiento de los participantes en esas dos situaciones, y recabar información más fiable sobre la producción de la marca, si se daba el caso de que uno de los pronombres fuera omitido por no ser necesario para la inteligibilidad de la oración, cosa que no podía ocurrir con el otro.

Los resultados corroboran el diferente funcionamiento respecto a la imitación del pronombre *nik*, ya analizado anteriormente, en comparación con el pronombre *zuk* de la misma oración.

Como puede observarse en la tabla 182, entre los 2;06 y los 3;00 la mitad de los niños incorpora correctamente la marca al pronombre (recuérdese que sólo el 17% realizaba una imitación correcta en este tramo en el caso del pronombre de 1ª persona en la misma oración estímulo). Los errores en este tramo de edad son en su mayoría por omisión del pronombre (89% de los errores) y no por omisión de la marca⁸⁹ (sólo el 11% de los errores). Entre los 3 y los 3½ años la práctica totalidad de los niños, el 92%, realizan una producción correcta, lo que hace pensar que en este periodo de edad se puede dar por incorporada mayoritariamente la marcación de ergativo en el caso que nos ocupa. Curiosamente, en el siguiente tramo de edad aparece de nuevo un alto porcentaje de casos que no logran realizar una imitación correcta, debido sobre todo al fracaso en la imitación de la estructura en su conjunto. De hecho, los errores siguen siendo mayoritariamente (en un 60%) de omisión del pronombre al transformar la estructura de la oración de tal modo que hace innecesaria su producción. En los siguientes tramos de edad vuelve a observarse la producción correcta de la marca de modo generalizado.

Resumen

De la valoración de la producción de la marca de caso ergativo en el pronombre personal de 2ªs realizada con este ítem se concluye que se trata de una marca de aparición temprana en el lenguaje de los niños del estudio, con una

⁸⁹ La omisión de la marca de ergativo ha de entenderse como sustitución por el caso absolutivo.

proporción muy alta ya entre los 2;06 y 3;00. Son los más jóvenes de este periodo (hasta los 2;08) quienes presentan la mayor parte de los errores en la imitación a esa edad, lo que lleva a pensar que en ese primer subperiodo, en torno a los 2;06, se pueden esperar las primeras apariciones de dicha marca. El siguiente tramo de edad, entre los 3;01 y los 3;06, constituye de forma nítida lo que se ha denominado como periodo de adquisición, con una mayoría de niños con producciones correctas de la marca, algo que se empieza a observar ya en los de más edad del tramo anterior.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ergativo CC</i> <i>Pron. Pers. 2^{as}</i>	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

Ítem 2-CV:

Resultados del análisis estadístico (tablas 184 y 185; figura 97)

Tabla 184. Proporción de imitaciones correctas del ítem *zu-k* (2-CV)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>zu-k.2.CV</i> 2;06-3;00	17	2	0,118	0,033	0,343
3;01-3;06	11	2	0,182	0,051	0,477
3;07-4;00*	11	8	0,727	0,434	0,903
4;01-4;06	10	10	1,000	0,723	1,000
4;07-5;00	10	9	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	10	9	0,900	0,596	0,982
5;07-6;00	11	9	0,818	0,523	0,949

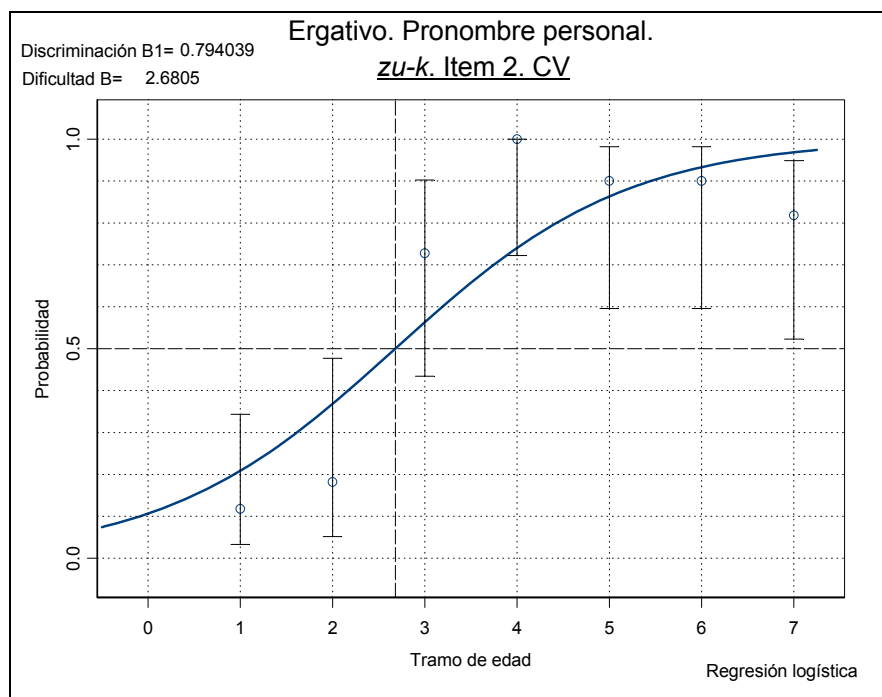


Figura 97. Curva característica del ítem *zu-k* (2-CV)

Tabla 185. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem zu-k (2-CV)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.6805	B ₁ = 0.7940 (moderada)	7,267	0,007
Edad	2;06-3;06	-	3;07-4;00	3;07		3;07-4;00	

Errores

Los descriptivos referidos a la imitación de la marca de ergativo en este ítem muestran una tendencia evolutiva diferente a lo que se observa en los anteriores ítems. En este caso la proporción de producciones correctas en los dos primeros tramos de edad es baja y similar, en torno al 15% de los casos, alcanzando el 70% en el siguiente periodo de edad (tabla 184). Esta diferencia de tendencia, junto al hecho de que todos los errores sean por omisión del pronombre, no sólo de la marca, sugiere que la característica del euskera como lengua pro-drop hace que los niños tiendan a omitirlo mientras asignan una mayor cantidad de recursos al procesamiento y repetición de otros elementos y estructuras de la oración estímulo. Esto se observa al comparar en las producciones de la misma oración en el segundo tramo las omisiones de la flexión verbal (solo el 12% de los errores) y las omisiones del pronombre con función de sujeto (el 100% de los errores). El hecho de que los errores de sustitución, mayoritarios en la producción del verbo en este tramo, ya desaparezcan en el siguiente y coincidan con el aumento de las producciones del pronombre ratificaría dicha hipótesis. A esto se añade el hecho de que no se encuentra ni un solo error de omisión de marca en la muestra, lo que viene a reforzar la idea de que hasta después de haber producido correctamente el verbo de la oración no aparece el pronombre en las producciones y para ese momento, entre los 3;07 y los 4;00 todo indica que la marcación de ergativo ya está adquirida.

Resumen

En definitiva, según los datos anteriores, la marca de ergativo para este ítem emergería entre los 2;06 y los 3;00, manteniendo una proporción muy baja hasta los 3;07, edad en la que se establece el límite entre quienes son capaces de reproducirla correctamente y los que no. Sin embargo, y como se ha señalado antes, hay ciertos elementos, como el rasgo pro-drop del euskera y la complejidad del auxiliar verbal en la oración estímulo, que estarían influyendo en el aumento de los errores en la prueba tanto en el primero como en el segundo tramo de edad, lo que conllevaría un retraso en la edad de adquisición. Esto hace que los resultados respecto a este ítem hayan de ser tomados con precaución.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ergativo CV</i> <i>Pron. Pers. 2^{as}</i>	2;06	-	3;07-4;00

Ítem 3-CV:

Resultados del análisis estadístico (tablas 186 y 187; figura 98)

Tabla 186. Proporción de imitaciones correctas del ítem zu-k (3-CV)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
zu-k.3.CV 2;06-3;00	6	0	0,000	0,000	0,390
3;01-3;06	11	4	0,364	0,152	0,646
3;07-4;00*	11	9	0,818	0,523	0,949
4;01-4;06	10	10	1,000	0,723	1,000
4;07-5;00	10	9	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	10	10	1,000	0,723	1,000
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

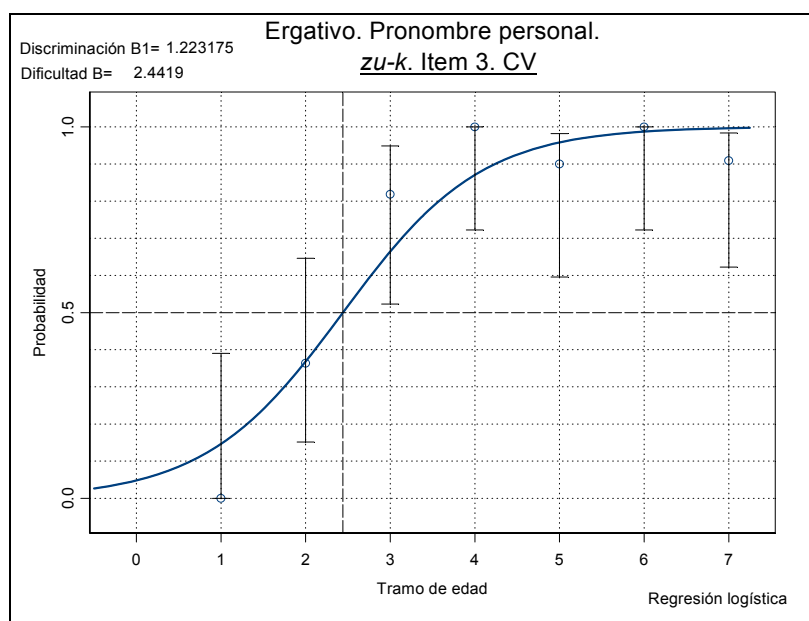


Figura 98. Curva característica del ítem zu-k (3-CV)

Tabla 187. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem zu-k (3-CV)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.4419	B ₁ = 1.2231 (moderada)	3,981	0,046
Edad	3;01-3;06	3;01-3;06	3;07-4;00	3;06		4;01-4;06	

Existen diferencias significativas entre los tramos 3 y 1 ($\chi^2=9.545$; $p=0.002$), y los tramos 3 y 2 ($\chi^2=5.743$; $p=0.017$), pero no entre los grupos de edad 4 y 3 ($\chi^2=2.010$; $p=0.156$), lo cual lleva a considerar el tramo 3 como edad de corte para este ítem.

Errores

Ningún niño del primer tramo de edad reproduce correctamente el pronombre con la marca, y los errores son en todos los casos de omisión del propio pronombre. La no necesidad de la producción del pronombre sujeto en el euskera dificulta poder clarificar si los errores son debidos a razones estrictamente evolutivas o por el contrario a razones de economía del lenguaje que harían innecesario la producción del pronombre en una lengua pro-drop. A pesar de que los errores en el segundo tramo son mayoritariamente debidos a la omisión del pronombre (el 71% de los casos), un 29% lo son por omisión de la marca de ergativo (sustitución por absoluto). A partir de los 3½ años la producción correcta es generalizada.

Resumen

En definitiva, la edad de emergencia se sitúa alrededor de los 3;01 (de hecho la primera imitación correcta la encontramos a esa edad), el periodo de utilización frecuente entre los 3;01 y los 3;06, y finalmente el periodo de adquisición se sitúa en torno a los 3½ años (desde 3;07 a los 4;00).

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ergativo CV Pron. Pers.2^{as}</i>	≤3;01	3;01-3;06	3;07-4;00

Caso ergativo en el pronombre personal. Resultados globales

La evolución del caso ergativo en el pronombre personal, tal y como se ha analizado en este estudio, viene marcada por dos aspectos de la morfología del euskera que condicionan de modo diferente, pero complementario, tanto la valoración (procedimiento) como el propio proceso de adquisición. En relación al procedimiento utilizado para valorar la utilización e incorporación de la marca en las producciones, ha de señalarse el hecho de que en el euskera no es necesaria la mención expresa del pronombre con función de sujeto (lengua pro-drop, en terminología chomskyana), ya que el verbo de la oración proporciona mediante una marca morfológica la información necesaria para indicar el sujeto de la acción. De ahí que la utilización de los pronombres personales en la valoración de esa marca deba tener como requisito la obligatoriedad de uso para garantizar la inteligibilidad de la oración. Esto sólo puede darse cuando el verbo no proporciona información mediante marca morfológica alguna sobre quién es el sujeto de la oración, bien sea por omisión del verbo, como ocurre con el pronombre de segunda persona singular incluido en la oración comparativa (“*nik marrazki gehiago egin ditut zuk baino*”), o bien porque el verbo va sin conjugar. En relación a la descripción del proceso de adquisición, resulta arriesgado señalar el momento de adquisición de la marca, ya que numerosos “errores” cometidos en la repetición de la oración en los primeros grupos de edad lo son por omisión del propio pronombre (su producción expresa no es necesaria para la inteligibilidad).

En consecuencia, los resultados de la prueba, para los distintos ítems tal y como aquí se presentan, deben ser tomados con precaución y analizados a la luz de los aspectos diferenciales de cada ítem.

Podemos afirmar, a modo de resumen, que la marcación de caso ergativo en pronombres personales de primera y segunda persona singular, la encontramos

inicialmente hacia los 2 años y medio, tanto para *nik* como para *zuk*. A partir de los 3 años (de 3;01 a 3;06) aparece un aumento en la proporción de casos que incorporan de modo correcto la marca a sus producciones, pero según los datos de que disponemos, sólo a partir de los 3 años y medio (de 3;07 a 4;00) se puede considerar que hay un uso adecuado ya de forma generalizada e independientemente de la complejidad estructural de la oración.

La variable fonológica no afecta, según los resultados de que disponemos, a la producción correcta de la marca.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
Ergativo Pron. Pers.	2;06	3;01-3;06	3;07-4;00

b) Sustantivo-nombre

- Singular

Ítem 1-CC (*ama-k*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 188 y 189; figura 99)

Tabla 188. Proporción de imitaciones correctas del ítem *ama-k* (1-CC)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>ama-k</i> .CC 2;06-3;00	18	5	0,278	0,125	0,509
3;01-3;06	12	5	0,417	0,193	0,681
3;07-4;00*	12	9	0,750	0,468	0,911
4;01-4;06	11	10	0,909	0,623	0,984
4;07-5;00	10	10	1,000	0,723	1,000
5;01-5;06	9	9	1,000	0,701	1,000
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

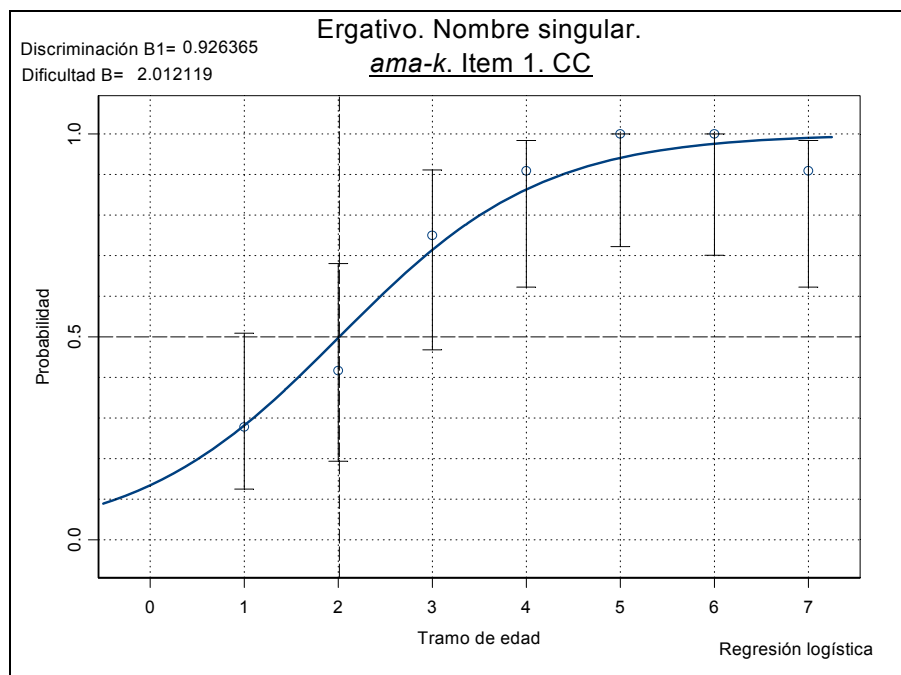


Figura 99. Curva característica del ítem *ama-k* (1-CC)

Tabla 189. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *ama-k* (1-CC)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.0121	B ₁ = 0.9263 (moderada)	4,833	0,028
Edad	≤2;06	2;06-3;06	3;07-4;00	3;04		3;07-4;00	

Errores

La evolución en la tarea de repetición para la marca de ergativo sufijada al nombre en singular en este ítem está condicionada por la oración estímulo en la que va inserta, una oración de relativo, cuya estructura plantea dificultades hasta los 4 años de edad, tal y como se ve en los resultados obtenidos referidos a las oraciones complejas en este mismo estudio. En el primer tramo de edad, el 72% omite el nombre completo y por tanto la marca. Entre los 3;01 y los 3;06, a diferencia de lo que ocurre en el tramo anterior, los errores ya no son de omisión del nombre completo sino que en un 43% la omisión sólo afecta a la marca de caso (sustitución por caso absolutivo).

Resumen

La marca de ergativo ligada al sustantivo en singular sigue un proceso caracterizado en términos de edad por un aumento progresivo en la proporción de participantes que la utilizan de modo correcto a lo largo de los 5 primeros tramos de edad. Entre los 2;06 y los 3;00 podemos situar la emergencia de esta forma (más concretamente, y acudiendo al análisis sujeto a sujeto, ya aparecen las primeras realizaciones correctas de la prueba a los 2;05, edad suelo de la prueba). Entre los 3;01 y los 3;06 se observa un incremento más pronunciado de esta proporción, siendo así que casi la mitad de los niños la utilizan correctamente. Finalmente, a partir de los 3½ años (entre los 3;07 y los 4;00) hay un uso correcto generalizado y se puede considerar este tramo como de adquisición de la marca.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ergativo CC Nombre sing.</i>	2;06	3;01-3;06	3;07-4;00

Ítem 2-CC (*katua-k*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 190 y 191, figura 100)

Tabla 190. Proporción de imitaciones correctas del ítem *katua-k* (2-CC)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>katu-ak</i> .CC 2;06-3;00	18	12	0,667	0,438	0,837
3;01-3;06	12	5	0,417	0,193	0,681
3;07-4;00	12	8	0,667	0,391	0,862
4;01-4;06*	11	10	0,909	0,623	0,984
4;07-5;00	10	7	0,700	0,397	0,892
5;01-5;06	9	8	0,889	0,565	0,980
5;07-6;00	11	9	0,818	0,523	0,949

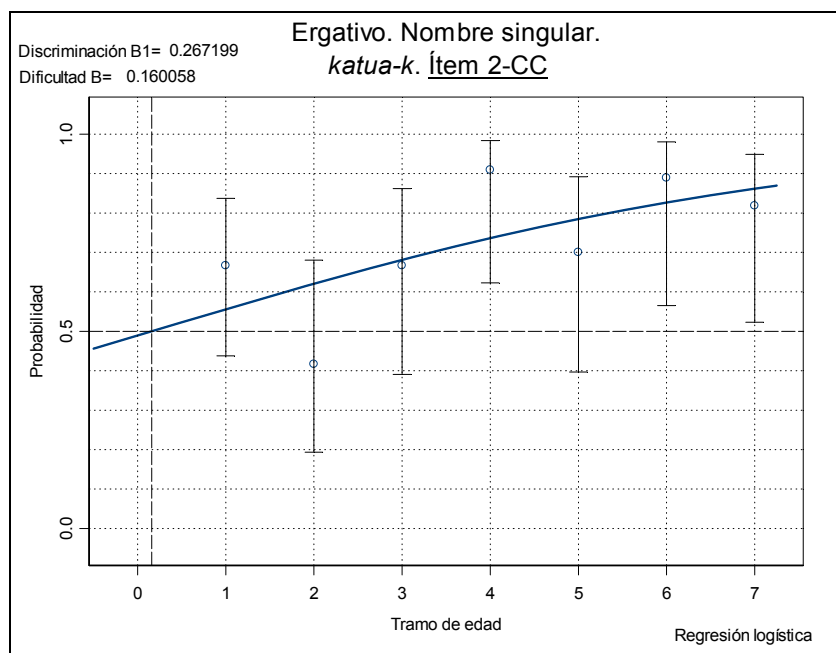


Figura 100. Curva característica del ítem *katua-k* (2-CC)

Tabla 191. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *katua-k* (2-CC)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 0.1600	B ₁ = 0.2671 (muy baja)	-	-
Edad	≤2;06	-	4;01-4;06	≤2;06		-	

Errores

De la valoración del ergativo mediante este ítem se extraen algunas conclusiones importantes referidas tanto a su adquisición como al ámbito metodológico. A pesar de que este ítem y el anterior iban incorporados en la misma oración, la evolución en la producción difiere sustancialmente, sobre todo si observamos los errores cometidos en los primeros tramos de edad. En primer lugar hay que reseñar el hecho de que ambos se incluyeron en una oración de relativo, pero en el caso del ítem *ama-k* su función sintáctica era la de sujeto de la subordinada en

tanto que el ítem *katua-k* funciona como sujeto de la principal. Esto juega un papel relevante en los resultados para ambos ítems, de tal manera que en el caso de *katua-k* la proporción de quienes lo producen correctamente (es decir, nombre y marca de caso) en el primer grupo de edad, entre los 2;06 y los 3;00, aumenta significativamente si lo comparamos con la proporción de imitaciones correctas del ítem *ama-k* en ese mismo tramo de edad ($\chi^2=5.461$; $p=0.019$). Este aumento es tal que la proporción, un 67% de casos (tabla 190), se acerca a la establecida en uno de los criterios básicos para considerar la forma como adquirida, como es el de alcanzar una proporción de respuestas correctas por tramo del 70%. Por otra parte, si el análisis se realiza sobre los participantes entre 2;08 y 3;00, que suponen la mitad de la muestra total de dicho tramo la proporción sube hasta el 89%. Esto puede considerarse algo esperable dado que el procesamiento de las oraciones de relativo conlleva inicialmente una tendencia a reducirlas a oraciones más simples (Diessel y Tomasello, 2000).

En el siguiente tramo de edad, al analizar los tipos de errores, observamos que más de la mitad se deben a omisión del nombre completo (y por tanto también de la marca) o a modificaciones en la estructura de la oración que hacen innecesaria la producción de la marca (“*ogia katuari*”, “*amak katua(ri) jan dio*”). De los 3;07 en adelante aparecen más frecuentemente las omisiones de la marca aunque ya los errores son menos frecuentes.

Desde el punto de vista de la metodología, las diferencias observadas sugieren que en una prueba de imitación elicitada las oraciones complejas como las de relativo, con un nivel de exigencia en el procesamiento mayor que las oraciones simples, no deberían incorporar en la subordinada marcas morfológicas a valorar dado que en las primeras edades los errores de omisión del elemento que lleva la marca no permiten valorar con exactitud el nivel de conocimiento de dichas marcas.

Resumen

En definitiva, se constata que la marca de ergativo con sustantivo en singular en este ítem se adquiere de forma temprana, ya en el primer tramo de edad, entre los 2;06 y 3;00 (más claramente a partir de los 2;08 se evidencia una respuesta correcta general en la prueba para ese tramo), con una evolución algo irregular en los siguientes tramos debido a las dificultades que conlleva el intento de producción de la oración compleja en la que va incorporada (en el tramo anterior los niños reducen la oración compleja a una simple, pero en este tramo de edad aparecen con mayor frecuencia los intentos por reproducir la estructura subordinada).

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ítem 2</i> <i>Ergativo CC</i> <i>Nombre sing.</i>	≤2;06	-	2;06-3;00

Ítem 3-CV (*txakur(r)-ak*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 192 y 193; figura 101)

Tabla 192. Proporción de imitaciones correctas del ítem *txakur(r)-ak* (3-CV)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>txakur(r)-ak</i> . CV 2;06-3;00	19	12	0,632	0,410	0,809
3;01-3;06*	12	9	0,750	0,468	0,911
3;07-4;00	11	11	1,000	0,741	1,000
4;01-4;06	10	10	1,000	0,723	1,000
4;07-5;00	10	9	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	10	10	1,000	0,723	1,000
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

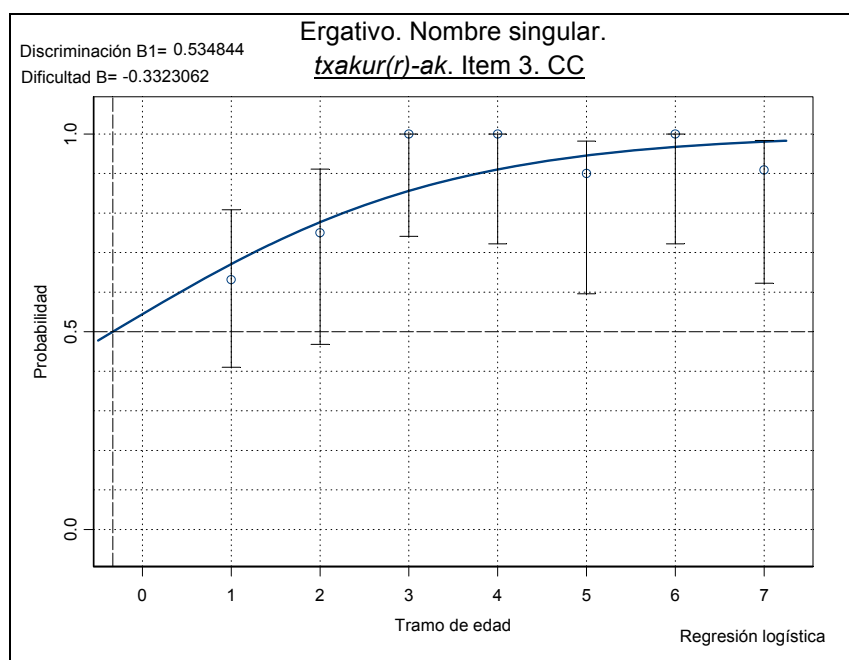


Figura 101. Curva característica del ítem *txakur(r)-ak* (3-CV)

Tabla 193. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *txakur(r)-ak* (3-CV)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= -0.3323	B ₁ = 0.5348 ()	-	-
Edad	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06	≤2;06		-	

Errores

Entre los 2;06 y 3;00 los errores en la imitación son de dos tipos, por omisión del sustantivo al que marcan (el 57% de los errores) y por omisión de la marca (un 43% del global de errores). Un dato interesante a constatar es que una vez que

desaparecen los errores de omisión del sustantivo, los errores por omisión de la marca permanecen en el siguiente tramo de edad e incluso aumentan su frecuencia. En efecto, entre los 3;01 y los 3;06 el 25% comete errores de omisión de la marca morfológica. En los siguientes tramos la proporción de respuestas correctas es prácticamente total.

Resumen

La marca de ergativo singular en el sustantivo en este ítem emerge a una edad anterior o coincidente con la edad más baja de la muestra, esto es, en torno a los 2;06. La adquisición se produce de manera muy temprana, con un uso correcto de la marca generalizado a partir de los 2;08. Aunque en el global del tramo la proporción de imitaciones correctas no alcanza el criterio base, tanto el parámetro de dificultad como el análisis intragrupo corroboran esta edad de adquisición.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ítem 3</i> <i>Ergativo CV</i> <i>Nombre sing.</i>	≤2;06	-	2;06-3;00

Ítem 4-CC (*aita-k*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 194 y 195; figura 102)

Tabla 194. Proporción de imitaciones correctas del ítem *aita-k* (4-CC)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>aita-k.CV</i> 2;06-3;00	17	7	0,412	0,216	0,640
3;01-3;06*	11	8	0,727	0,434	0,903
3;07-4;00	12	9	0,750	0,468	0,911
4;01-4;06	10	9	0,900	0,596	0,982
4;07-5;00	9	9	1,000	0,701	1,000
5;01-5;06	10	10	1,000	0,723	1,000
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

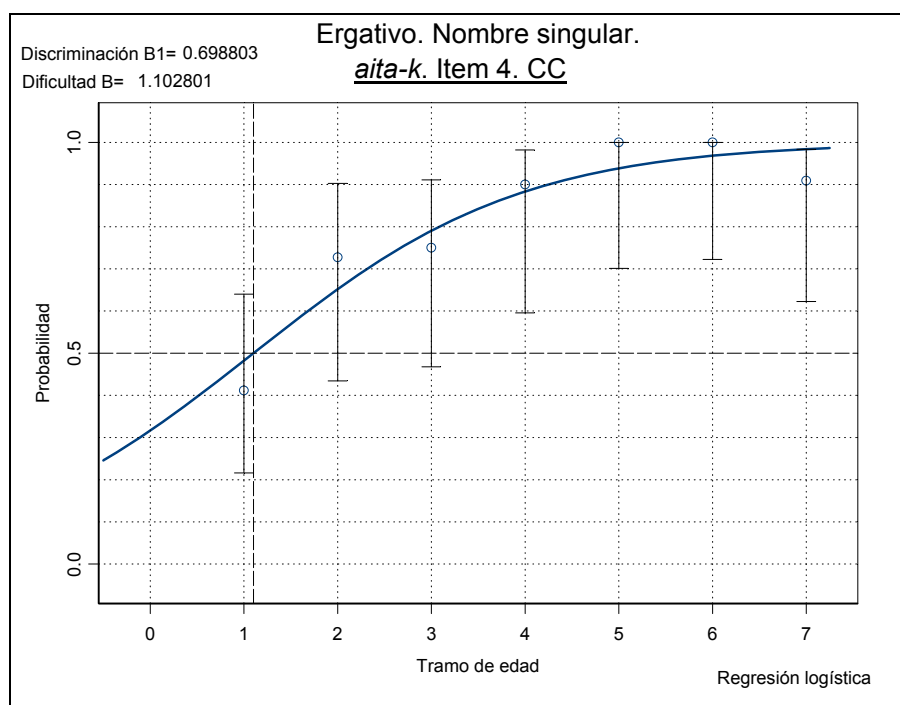


Figura 102. Curva característica del ítem *aita-k* (4-CC)

Tabla 195. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *aita-k* (4-CC)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 1.1028	B ₁ = 0.6988 (moderada)	4,102	0,043
Edad	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06	2;10		4;01-4;06	

Errores

Entre los 2;06 y los 3;00 los errores son en un 90% por la omisión del nombre completo y solo un 10% por la omisión de la marca. La omisión del nombre completo impide determinar si, en efecto, la no producción de la marca se debe a que aún no está adquirida. Pero en el siguiente tramo los errores ya son en su totalidad por omisión de la marca. Si se tiene en cuenta que la proporción de imitaciones correctas supone en este segundo tramo un 72% de los niños, se puede esperar que en el primer tramo la ausencia de marca sea todavía más frecuente y que la proporción esperable no alcance el criterio de adquisición del 70%.

Resumen

Los resultados en la prueba de imitación para la valoración de la marca de ergativo sufiada a nombre en este ítem sitúan la edad de emergencia para dicha marca en los 2;06, el periodo de uso frecuente de la marca entre los 2;06 y los 3;00 y la edad de marcación correcta generalizada entre los 3;01 y los 3;06.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ítem 4</i> <i>Ergativo CC</i> <i>Nombre sing.</i>	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

Caso ergativo en el sustantivo en singular. Resultados globales

A la vista de los resultados en la prueba correspondientes a los cuatro ítems utilizados para su valoración, se concluye que ya en torno a los 2;06 podemos encontrar algunos participantes que incorporan la marcación de ergativo singular en los nombres de forma correcta. A esta edad, de emergencia de esta forma morfológica, le sigue un periodo entre los 2;06 y los 3;00 durante el cual la mitad o más de los niños marcan correctamente el caso, es decir, un periodo de expansión en el que su correcto uso es casi general. Es a partir de los 3 años cuando la mayoría produce de forma correcta el ergativo singular en el nombre, siendo los errores (omisión de la marca) esporádicos.

En cualquier caso, hay que hacer notar que en las oraciones complejas (o más concretamente cuando la marca va sufixada al sujeto de la subordinada de relativo) la marcación del caso se retrasa hasta los 3½ años.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ergativo sing. Nombre</i>	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

- Plural

Ítem 1-CC (*txori-ek*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 196 y 197; figura 103)

Tabla 196. Proporción de imitaciones correctas del ítem *txori-ek* (1-CC)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>txori-ek</i> .CC 2;06-3;00	19	6	0,316	0,154	0,540
3;01-3;06	11	6	0,546	0,280	0,787
3;07-4;00	11	3	0,273	0,098	0,566
4;01-4;06*	9	7	0,778	0,453	0,937
4;07-5;00	10	6	0,600	0,313	0,832
5;01-5;06	9	8	0,889	0,565	0,980
5;07-6;00	11	9	0,818	0,523	0,949

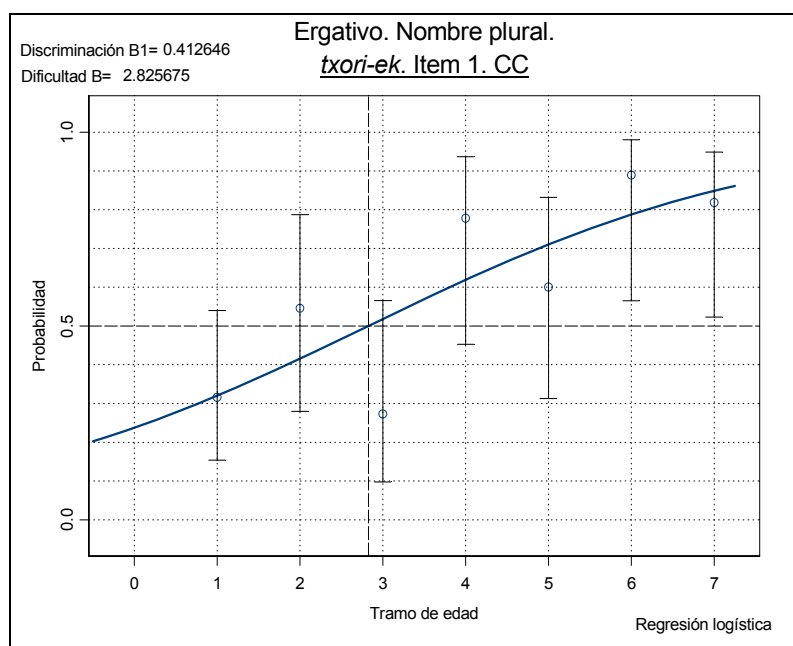


Figura 103. Curva característica del ítem *txori-ek* (1-CC)

Tabla 197. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *txori-ek* (1-CC)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B_1)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	$B = 2.8256$	$B_1 = 0.4126$ (baja)	4,596	0,032
Edad	≤2;06	2;06-4;00	4;01-4;06	3;08		4;01-4;06	

Errores

Los errores en el primer tramo de edad son en su mayoría, en un 69% de los casos, por omisión del nombre completo, mientras que el 31% corresponden a errores de sustitución de la marca (absolutivo en lugar de ergativo). En el segundo tramo los errores ya son mayoritariamente de sustitución por el absoluto (un 60% de niños), tendencia que se acentúa aún más en el siguiente tramo de edad (un 75% de niños comete errores de este tipo). Parece que las imitaciones más completas de la oración a esta edad conllevan un aumento de los errores en la marca de sujeto plural ergativo. Es decir, se mantiene e incluso aumenta el número de errores pero éstos tienen una naturaleza distinta. Inicialmente parecen reflejar una dificultad en el procesamiento y producción de la oración como tal, que conlleva omisiones de algunos de los elementos de la oración, para posteriormente, al mejorar la producción global, imitando más elementos, trasladarse dichas dificultades a aspectos más específicos de la marcación morfológica.

Resumen

Los primeros casos de producción correcta de la marca aparecen a los 2;06, con un aumento prolongado de la frecuencia hasta los 4 años. A partir de los 4;01 la marca se adquiere de forma generalizada.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ítem 1</i> <i>Ergativo CC</i> <i>Nombre plural</i>	≤2;06	2;06-4;00	4;01-4;06

Ítem 2-CC (*katu-ek*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 198 y 199; figura 104)

Tabla 198. Proporción de imitaciones correctas del ítem *katu-ek* (2-CC)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>katu-ek</i> .CC 2;06-3;00	19	3	0,158	0,055	0,376
3;01-3;06	11	4	0,364	0,152	0,646
3;07-4;00	11	4	0,364	0,152	0,646
4;01-4;06	9	6	0,667	0,354	0,879
4;07-5;00*	10	7	0,700	0,397	0,892
5;01-5;06	10	9	0,900	0,596	0,982
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

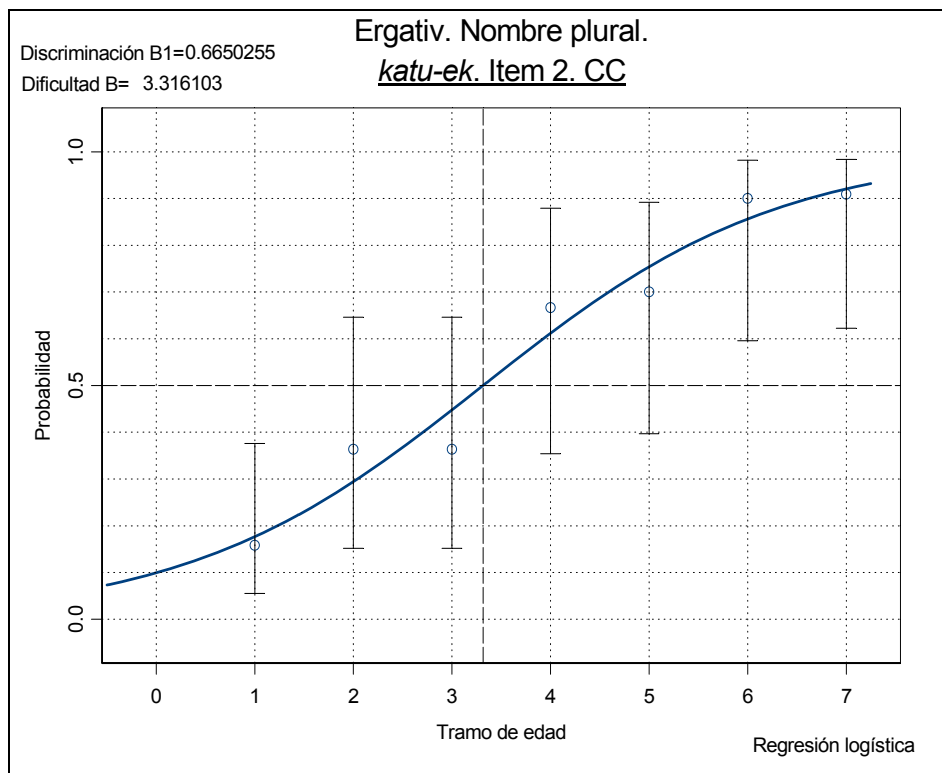


Figura 104. Curva característica del ítem *katu-ek* (2-CC)

Tabla 199. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *katu-ek* (2-CC)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 3.3161	B ₁ = 0.6650 (moderada)	6,442	0,011
Edad	2;06-3;00	3;01-4;06	4;07-5;00	3;11		4;01-4;06	

Errores

Los errores en el primer tramo son mayoritariamente por omisión de la palabra completa, el 69% del total, pero el hecho de que haya un 31% de casos que cometen errores sin omisión de la palabra a la que va sufixada la marca ya apunta a la dificultad que ésta conlleva. En el tramo 2 y 3, esta cantidad se incrementa hasta un 71% sin que haya un aumento notable en la proporción de casos que realiza de modo correcto la imitación. Hay que reparar, en todo caso, en el hecho de que los errores que se cometen en los tramos siguientes, y más concretamente a partir de los 3;08, son exclusivamente por omisión de la marca y sustitución por el caso absoluto. Eso indica que en cualquier caso este error es bastante común incluso hasta los 5 años de edad.

Resumen

A la vista de los análisis realizados, todo parece indicar que el ergativo plural en los participantes del estudio emerge entre los 2;06 y los 3;00 (los más jóvenes en realizar una imitación correcta los encontramos a los 2;05,25 y a los 2;07). La proporción de niños que realiza correctamente la marcación no se puede considerar mayoritaria hasta el tramo 4 (entre 4;01-4;06).

Aun con todo, cabe señalar que hasta los 5;01-5;06 no resulta infrecuente la sustitución del ergativo por el absoluto en nuestra muestra, lo que indica que estaríamos ante un rasgo morfológico con una progresión lenta en términos de edad.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ítem 2</i> <i>Ergativo CC</i> <i>Nombre plural</i>	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06

Ítem 3-CC (*ume-ek*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 200 y 201; figura 105)

Tabla 200. Proporción de imitaciones correctas del ítem *ume-ek* (3-CC)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>ume-ek</i> .CC 2;06-3;00	17	3	0,177	0,062	0,410
3;01-3;06	11	6	0,546	0,280	0,787
3;07-4;00	11	6	0,546	0,280	0,787
4;01-4;06*	10	10	1,000	0,723	1,000
4;07-5;00	10	9	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	10	10	1,000	0,723	1,000
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

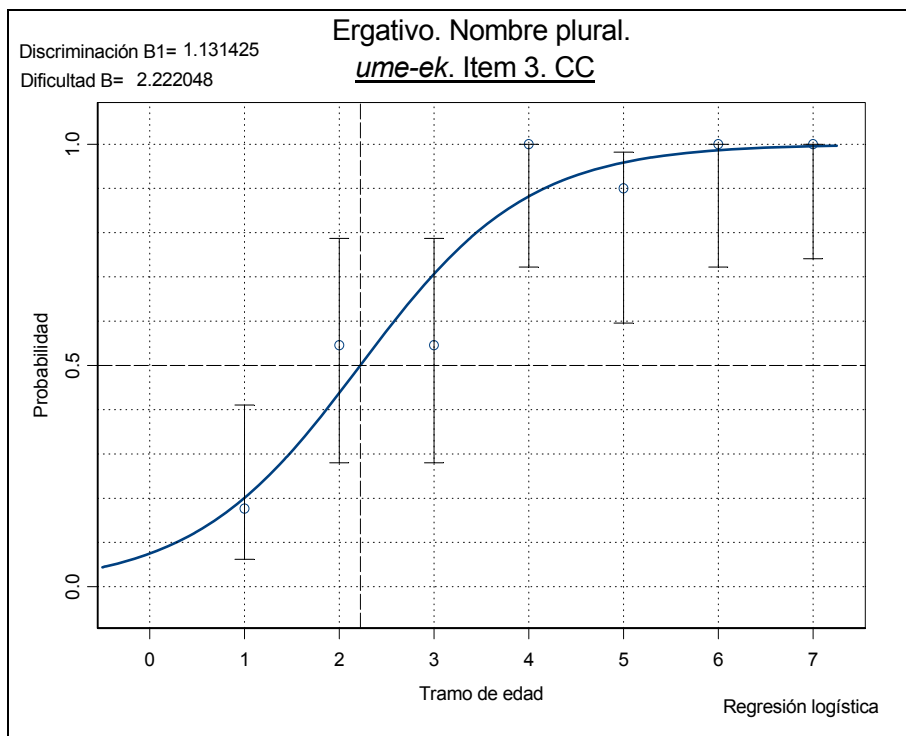


Figura 105. Curva característica del ítem *katu-ek* (2-CC)

Tabla 201. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos *katu-ek* (2-CC)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	Pr > Chi ²
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.2220	B ₁ = 1.1314 (moderada)	8,169	0,004
Edad	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06	3;05		4;01-4;06	

Errores

Entre los 2;06 y 3;00 todos los errores son por omisión del sustantivo que lleva sufijada la marca. Este tipo de error se reduce drásticamente a partir de los 3;01,

y, de hecho, de los errores encontrados entre los 3;01 y los 3;06 la omisión del sustantivo supone el 40% del total. Entre los 3;07 y 4;00 todavía la omisión del sustantivo y no de la marca persiste y hace pensar en una edad algo más tardía como inicio de adquisición.

Resumen

Entre los 2;06 y los 3;00 hay una proporción reducida de niños con un desempeño correcto en la prueba, identificando esta edad como el momento de emergencia de dicha marca. A continuación aparece un periodo de transición, entre los 3;01 y los 4;00, donde ya se observa un uso correcto frecuente de la marca. De hecho, el análisis más detallado de los casos parece establecer en los 3;08 el final de dicho periodo, ya que es a partir de esa edad cuando de forma mayoritaria las imitaciones de la marca se realizan correctamente. Sin embargo, y dada la estructuración de los tramos que se manejan, debemos esperar hasta 4;01-4;06) para encontrar el primer tramo como tal en el que la imitación correcta de la marca se produce de forma generalizada.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ítem 3</i> <i>Ergativo CC</i> <i>Nombre plural</i>	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06

Ítem 4-CC (*txori-ek*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 202 y 203; figura 106)

Tabla 202. Proporción de imitaciones correctas del ítem *txori-ek* (4-CC)

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>txori-ek.CC</i> 2;06-3;00	17	6	0,353	0,173	0,587
3;01-3;06	11	4	0,364	0,152	0,646
3;07-4;00	11	5	0,455	0,213	0,720
4;01-4;06*	9	9	1,000	0,701	1,000
4;07-5;00	10	8	0,800	0,490	0,943
5;01-5;06	10	9	0,900	0,596	0,982
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

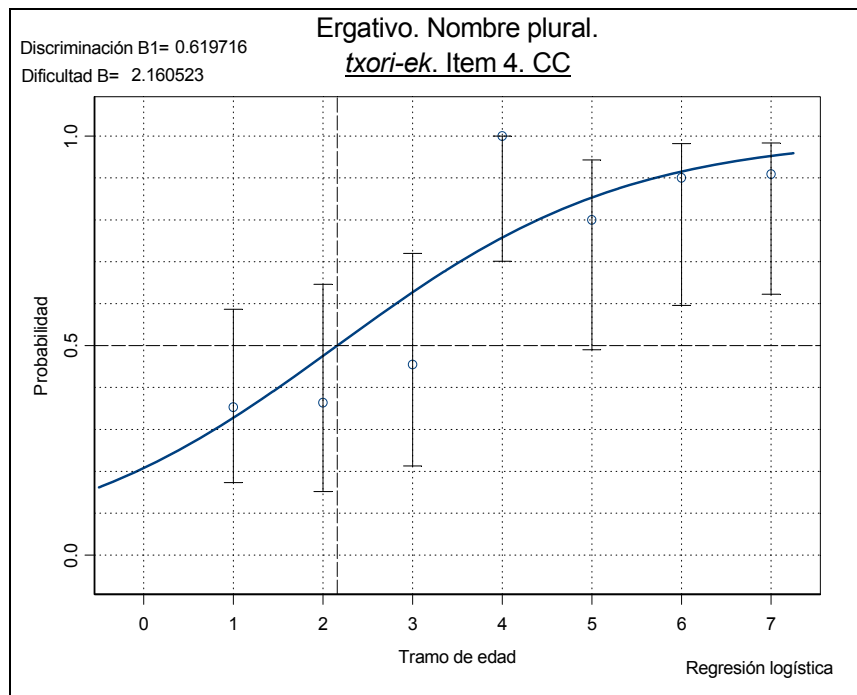


Figura 106. Curva característica del ítem *txori-ek* (4-CC)

Tabla 203. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *txori-ek* (4-CC)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.1605	B ₁ = 0.6197 (baja)	5,683	0,017
Edad	≤2;06	2;06-4;00	4;01-4;06	3;04		4;01-4;06	

Errores

Los errores observados son mayoritariamente por omisión de la palabra que contiene la marca en el tramo 1, y conforme avanza la edad éstos pierden importancia en relación con los errores propiamente de marcación del caso. De hecho, y al contrario de lo que ocurre en el anterior, en el tramo 2, ya son mayoría los errores morfológicos en relación con los errores de omisión de la palabra, y fundamentalmente se refieren a la sustitución de ergativo plural por el absoluto plural. Este cambio en la tipología de errores ya se observa desde los 2;10.

Resumen

En la evolución en la producción de la marca de ergativo en este ítem destaca el largo periodo de tiempo (un año y medio) que transcurre desde que aparecen las primeras repeticiones correctas, ya a los 2;06, hasta que estas se realizan de forma generalizada, cosa que no ocurre hasta los 4;01.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
Ítem 4 Ergativo CC Nombre plural	≤2;06	2;06-4;00	4;01-4;06

Caso ergativo en el sustantivo en plural. Resultados globales

Los resultados obtenidos en el análisis de los cuatro ítems utilizados para la valoración de la evolución en el proceso de adquisición de la marca de ergativo plural sufijada al nombre, muestran que la emergencia de la incorporación de la marca morfológica de forma correcta se sitúa en torno a los 2;06. A partir de esta edad existe un lapso prolongado de tiempo que llega hasta los 4;00 en el que progresivamente se da un aumento en la proporción de participantes que producen correctamente la marcación, fundamentalmente entre los 3;07 y los 4;00. Sin embargo, sólo encontramos un uso correcto de la marca a partir de los 4 años de edad (los análisis post-hoc confirmaron un cambio significativo en el rendimiento en la prueba entre los tramos 3 y 4 con una diferencia de medias $\chi^2 = -1.564$ y $p = 0.022$, y un tamaño del efecto asociado a esa diferencia de gran magnitud ($d = -1.61$). Aun con todo ha de señalarse que en los cuatro ítems analizados, y si no se toma en consideración la distribución semestral de los tramos de edad, las edades a partir de las cuales se cumple el criterio mínimo del 70% de casos con respuesta correcta se sitúan entre los 3;08 y los 4;00 (con un mínimo de 10 contabilizados), lo que en términos de tramos de edad, entonces sí, situaría la edad de adquisición entre los 3;06 y los 4;00. Esto hace que deba tomarse con precaución la edad de adquisición que aquí se propone⁹⁰. Se constata que los errores persisten hasta edades más avanzadas que en el caso de la marca de ergativo singular con sustantivo.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ergativo plur .Nombre</i>	$\leq 2;06$	2;06-4;00	$\leq 4;01-4;06$

7.3.3.2.2 Instrumental

- Singular

Ítem 1 (*margoa-z*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 204 y 205; figura 107)

Tabla 204. Proporción de imitaciones correctas del ítem *margoa-z*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>margoa-z</i> 2;06-3;00	16	3	0,188	0,066	0,430
3;01-3;06	11	1	0,091	0,016	0,377
3;07-4;00	11	2	0,182	0,051	0,477
4;01-4;06	10	5	0,500	0,237	0,763
4;07-5;00*	10	7	0,700	0,397	0,892
5;01-5;06	10	7	0,700	0,397	0,892
5;07-6;00	11	7	0,636	0,354	0,848

⁹⁰ Es por ello que se añade el símbolo \leq , para reflejar la posibilidad plausible de una adquisición en el periodo anterior.

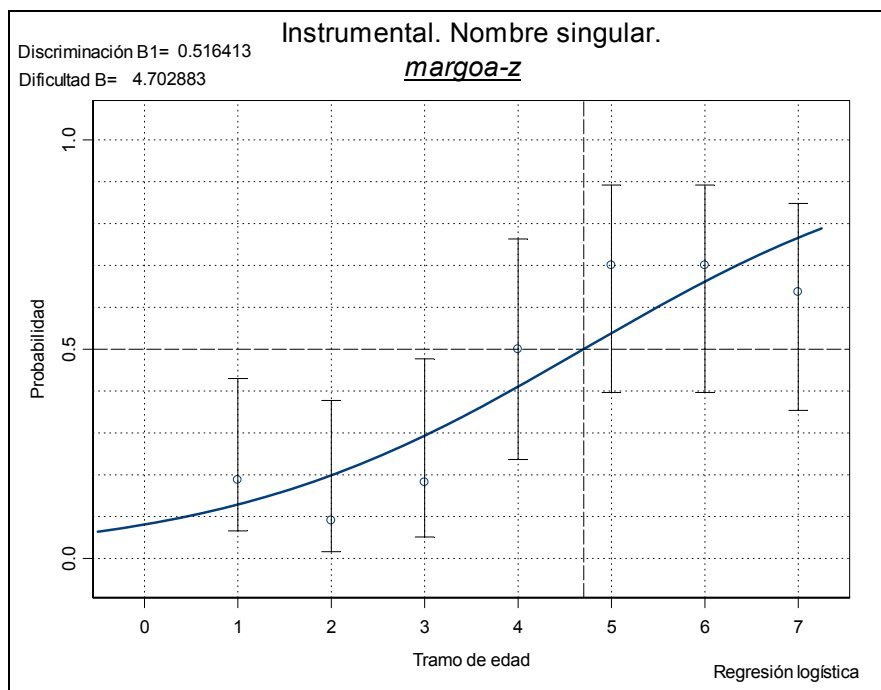


Figura 107. Curva característica del ítem *margoa-z*

Tabla 205. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *margoa-z*

Criterios							
Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística		
≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p	
Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 4.7028	B ₁ = 0.5164 (baja)	5,658	0,017	
Edad	2;06-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00	4;07		4;07-5;00	

Errores

El análisis de los errores permite observar cómo ya en el primer tramo edad, hay una proporción importante, el 54% de los niños, que comete errores; bien omite la marca o bien la sustituye por la de caso sociativo, algo por otra parte muy común en el lenguaje adulto. En todos esos casos, por tanto, no se omite el nombre que lleva la marca. Este porcentaje sube al 70% en el siguiente tramo de edad, y llega al 78% entre los 3;07 y 4;00.

Caso instrumental en el sustantivo en singular. Resultados globales.

En conclusión, el análisis de los resultados de la prueba de imitación para la marca de caso instrumental sufijada al nombre en singular permite situar los tres periodos en la evolución del proceso de adquisición en la población estudiada en las siguientes edades: por un lado, el periodo de emergencia, entre los 2;06 y los 4;00, cuando algunos participantes ya realizan imitaciones correctas pero cuya proporción es todavía muy baja y muchos otros tienden a realizar el caso instrumental mediante la marca de caso sociativo; por otro, un periodo entre los 4;00 y los 4;06, en el que ya hay un porcentaje importante de niños, la mitad aproximadamente, que ya imitan correctamente la marca y que permite considerar dicho periodo como un periodo de

expansión o uso frecuente de la marca; finalmente, a partir de los 4½ años, cuando ya se puede considerar la marca instrumental para nombre en singular como de uso generalizado en la población.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Instrumental</i> <i>Nombre singular</i>	2;06-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00

- Indefinido

Ítem 1 (*bizikleta-z*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 206 y 207; figura 108)

Tabla 206. Proporción de imitaciones correctas del ítem *bizikleta-z*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>bizikleta-z</i> 2;06-3;00	17	2	0,118	0,033	0,343
3;01-3;06	11	2	0,182	0,051	0,477
3;07-4;00	11	6	0,546	0,280	0,787
4;01-4;06	10	5	0,500	0,237	0,763
4;07-5;00*	10	7	0,700	0,397	0,892
5;01-5;06	10	7	0,700	0,397	0,892
5;07-6;00	11	8	0,727	0,434	0,903

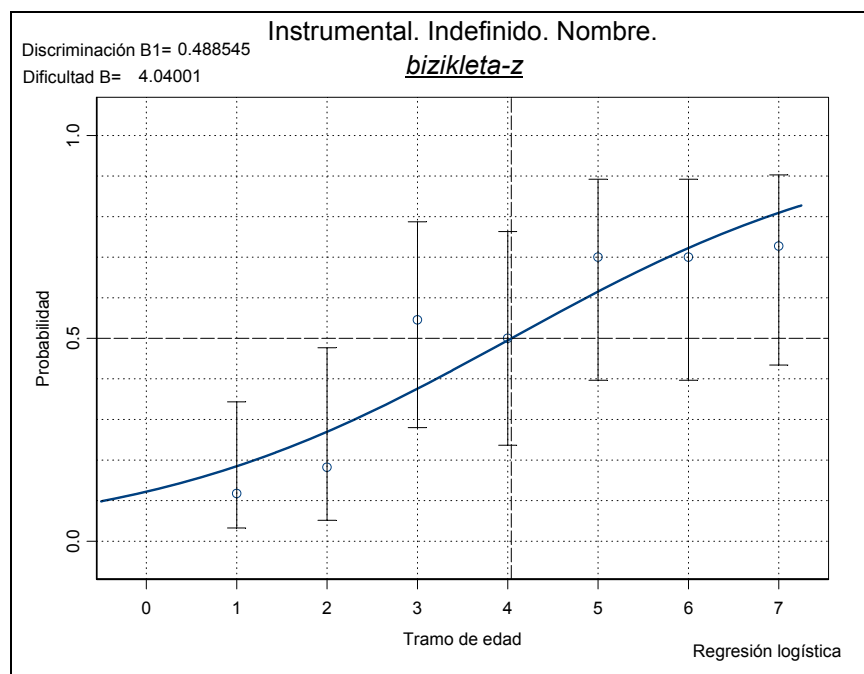


Figura 108. Curva característica del ítem *bizikleta-z*

Tabla 207. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *bizikleta-z*

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 4.0400	B ₁ = 0.4885 (baja)	4,671	0,031
Edad	2;06-3;06	3;07-4;06	4;07-5;00	4;03		3;07-4;00	

Errores

Los errores proporcionan información muy significativa respecto a la utilización de la marca de caso instrumental en las producciones. En todos los periodos de edad estudiados encontramos de forma generalizada una sustitución de la marca instrumental por la marca de caso inesivo indefinido (*bizikletan*), algo muy frecuente en el lenguaje adulto. Ya entre los 2;06 y los 3;00, el 67% de los niños que cometen errores en la imitación realizan dicha sustitución. Esta proporción se acerca en los siguientes tramos de edad al 100%, siendo en ocasiones sustituida por la marca de caso sociativo singular.

Caso instrumental en el sustantivo en indefinido (mugagabea). Resultados globales.

El hecho de que la gran mayoría de los participantes no realiza una imitación correcta de esta marca en la prueba se debe al uso generalizado en el lenguaje adulto de marcas sustitutivas del caso instrumental (generalmente mediante el caso inesivo y, más esporádicamente, el caso sociativo). Esto hace que la edad de adquisición se retrase hasta prácticamente el tramo 5. Sin embargo, el hecho de que tanto la regresión logística como la curva del ítem señalen el punto de corte en los tramos 3 y 4 respectivamente, así como el hecho de que entre los 3;08 y los 4;02 ya se encuentre una proporción alta de casos con respuestas correctas en la prueba, reflejan una progresión escalonada en la que podemos diferenciar un primer periodo, desde los 2;06 hasta los 3;06, de emergencia de la forma; posteriormente un segundo periodo de expansión, desde los 3;07 hasta los 4;06, en el que una proporción considerable de casos ha adquirido e incorporado dicha forma morfológica, pero sin que se pueda todavía generalizar a la población de ese tramo. Y finalmente entre los 4;07 y los 5;00, cuando se demuestra una clara adquisición generalizada que permite incluso superar la tendencia a la sustitución por el inesivo propia del habla adulta.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Instrumental. Indefinido.</i> <i>Nombre</i>	2;06-3;06	3;07-4;06	4;07-5;00

7.3.3.2.3 Adlativo plural

Ítem 1 (*hank-etara*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 208 y 209; figura 109)

Tabla 208. Proporción de imitaciones correctas del ítem *hank-etara*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>hank-etara</i> 2;06-3;00	18	12	0,667	0,438	0,837
3;01-3;06	12	8	0,667	0,391	0,862
3;07-4;00*	11	11	1,000	0,741	1,000
4;01-4;06	10	9	0,900	0,596	0,982
4;07-5;00	10	7	0,700	0,397	0,892
5;01-5;06	9	9	1,000	0,701	1,000
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

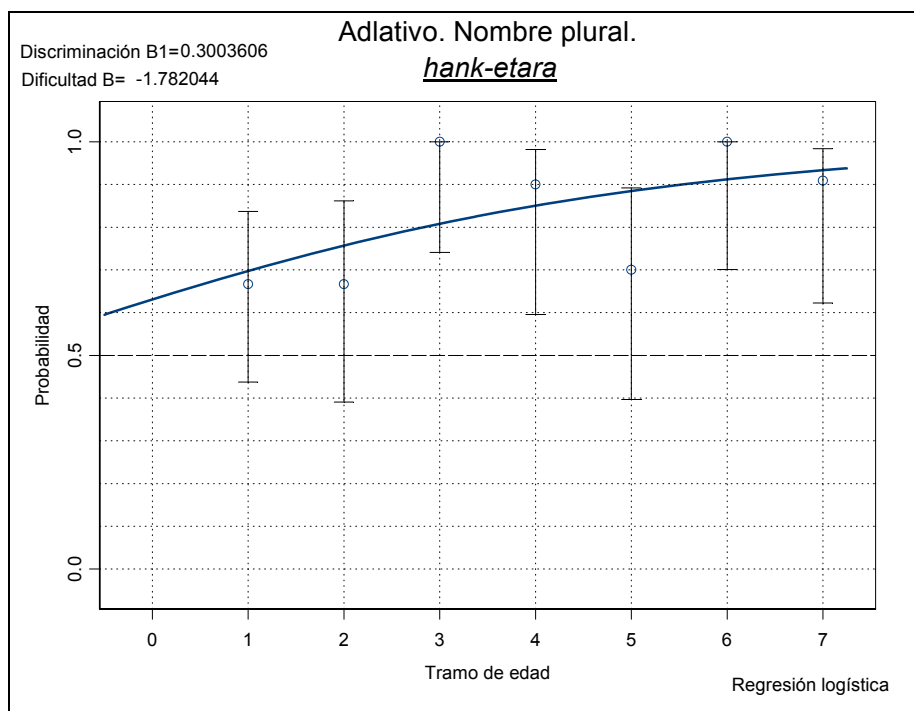


Figura 109. Curva característica del ítem *hank-etara*

Tabla 209. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *hank-etara*

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B_1)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	$B=-1.7820$	$B_1=0.3003$ (muy baja)	-	-
Edad	≤2;06	2;06-3;06	3;07-4;00	≤2;06		-	

Errores

De los errores encontrados en el primer tramo de edad, la mayoría son por omisión de la palabra a la que va sufixada la marca, pero un tercio lo son por sustitución por la marca en singular (*hankera*, *hankara*).

Caso adlativo en el sustantivo en plural. Resultados globales.

La edad proporcionada por el parámetro de dificultad y el porcentaje cercano al establecido en el criterio base indican que la marca de caso adlativo plural sufixada al nombre se adquiere ya entre los 2;06 y los 3;00, aunque a esa edad pueden aparecer errores de sustitución por la marca en singular. La emergencia en la población se sitúa en los 2;05, suelo de la muestra.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Adlativo plural. Nombre</i>	≤2;06		2;06-3;01

7.3.3.2.4 Adlativo final singular

Ítem 1 (*eskola-raino*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 210 y 211; figura 110)

Tabla 210. Proporción de imitaciones correctas del ítem *eskola-raino*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>eskola-raino</i> 2;06-3;00	17	2	0,118	0,033	0,343
3;01-3;06	11	1	0,091	0,016	0,377
3;07-4;00	10	1	0,100	0,018	0,404
4;01-4;06	10	4	0,400	0,168	0,687
4;07-5;00	10	5	0,500	0,237	0,763
5;01-5;06	10	4	0,400	0,168	0,687
5;07-6;00*	11	9	0,818	0,523	0,949

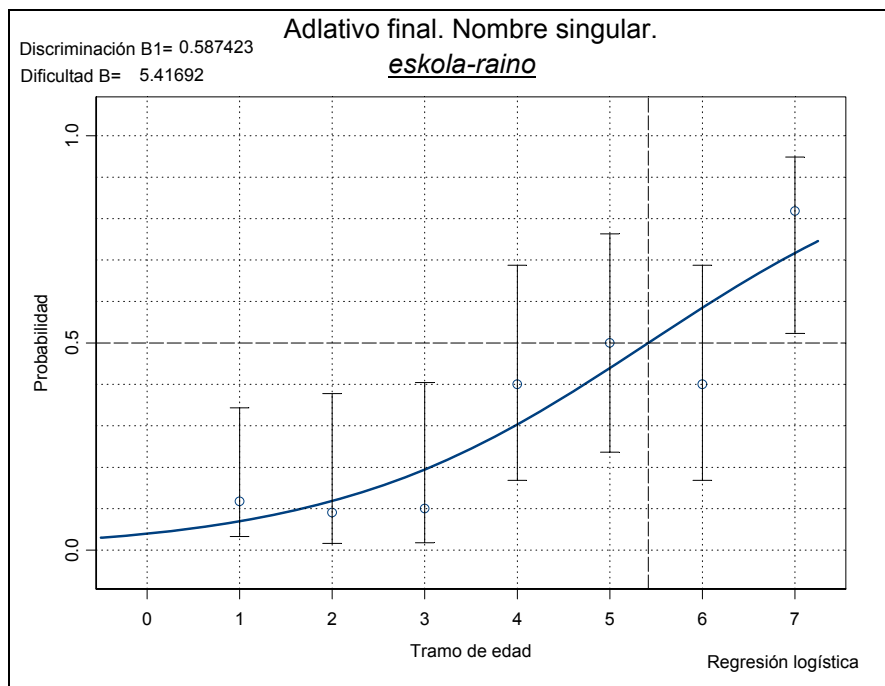


Figura 110. Curva característica del ítem *eskola-raino*

Tabla 211. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *eskola-raino*

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	Pr > Chi ²
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 5.4169	B ₁ = 0.5874 (baja)	3,939 (10,513)	0,047 (0,001)
Edad	2;06-4;00	4;01-5;06	5;07-6;00	5;00		4;07-5;00 (5;07-6;00)	

Errores

Sólo en el primer tramo de edad, en el que el 12% realiza una imitación correcta, los errores son mayoritariamente por omisión del nombre al que va sufijada la marca. En los tramos de edad posteriores es generalizado el error de sustitución por la marca de caso adlativo, en lugar del adlativo final. Eso hace que sólo en el último tramo de edad haya una proporción alta de casos, el 82%, en cuya producción se incorpora correctamente la marca analizada.

Caso adlativo final en el sustantivo en singular. Resultados globales.

Según los resultados obtenidos, la correcta imitación de esta marca en la prueba no se alcanza como mínimo hasta los 4½ años, debido fundamentalmente a la tendencia a la sustitución de dicha marca por la de adlativo singular. Este hecho explica el retraso en la edad de adquisición que incluso se alarga hasta los 5;07. El parámetro de dificultad sitúa el punto de corte en los 5;00 pero con baja discriminación. En conclusión, se trata de una marca de poco uso hasta los 4 años y sólo con una utilización correcta de forma generalizada a partir de los 5;07.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Adlativo final singular</i> <i>Nombre</i>	2;06-4;00	4;01-5;06	5;07-6;00

7.3.3.2.5 Sociativo plural

Ítem 1 (*jostailu-ekin*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 212 y 213; figura 111)

Tabla 212. Proporción de imitaciones correctas del ítem *jostailu-ekin*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>jostailu-ekin</i> 2;06-3;00	18	10	0,556	0,337	0,754
3;01-3;06	12	8	0,667	0,391	0,862
3;07-4;00	12	5	0,417	0,193	0,681
4;01-4;06	10	6	0,600	0,313	0,832
4;07-5;00*	10	8	0,800	0,490	0,943
5;01-5;06	10	8	0,800	0,490	0,943
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

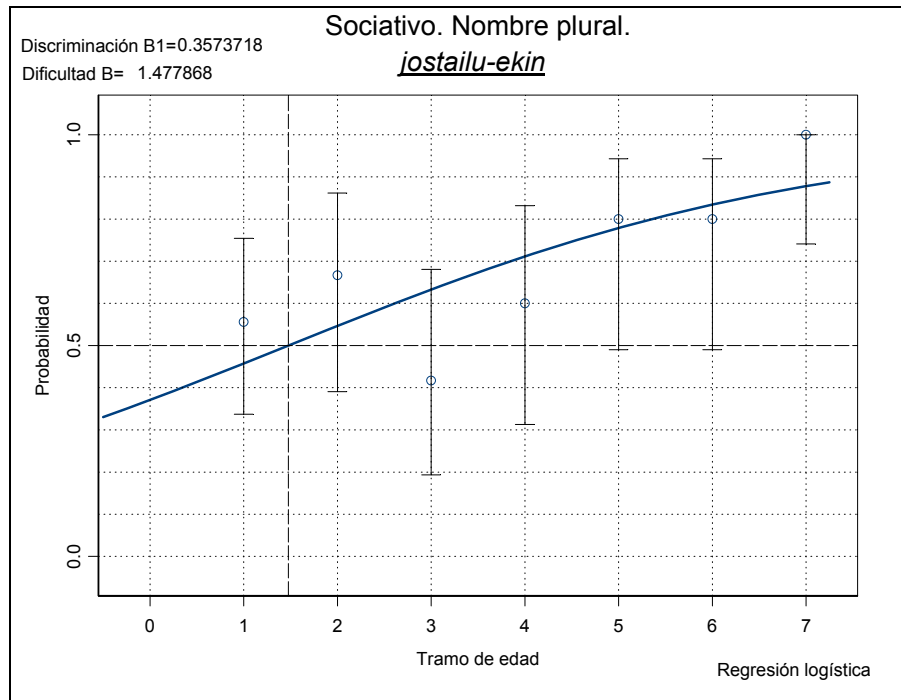


Figura 111. Curva característica del ítem *jostailu-ekin*

Tabla 213. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *jostailu-ekin*

Criterios							
Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística		
≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B_1)	Wald (χ^2)	p	
Emergencia	Frecuente	Adquisición	$B=1.4778$	$B_1=0.3573$ (moderada)	-	-	
Edad	≤2;06	2;06-4;06	4;07-5;00	3;00		-	

Errores

La gran mayoría de los errores en todas las edades son por sustitución mediante la variante singular.

Resumen

Se constata un uso bastante extendido ya entre los niños entre 2;06 y 3;00. Las primeras imitaciones correctas aparecen ya en la edad suelo de la muestra, a los 2;05 y 2;06. A pesar de que sólo a partir del tramo 5 se cumple el criterio base, la proporción de repeticiones correctas en el tramo 2 (cerca de dicho criterio) y el punto de corte establecido por el parámetro de dificultad en dicho tramo, lleva a situar la edad de adquisición entre los 3;01 y los 3;06.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
Ítem 1 Sociativo plural Nombre	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

Ítem 2 (*hortz-ekin*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 214 y 215; figura 112)

Tabla 214. Proporción de imitaciones correctas del ítem *hortz-ekin*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>hortz-ekin</i> 2;06-3;00	8	4	0,500	0,215	0,785
3;01-3;06	11	4	0,364	0,152	0,646
3;07-4;00	11	6	0,546	0,280	0,787
4;01-4;06	9	5	0,556	0,267	0,811
4;07-5;00*	10	7	0,700	0,397	0,892
5;01-5;06	9	7	0,778	0,453	0,937
5;07-6;00	11	8	0,727	0,434	0,903

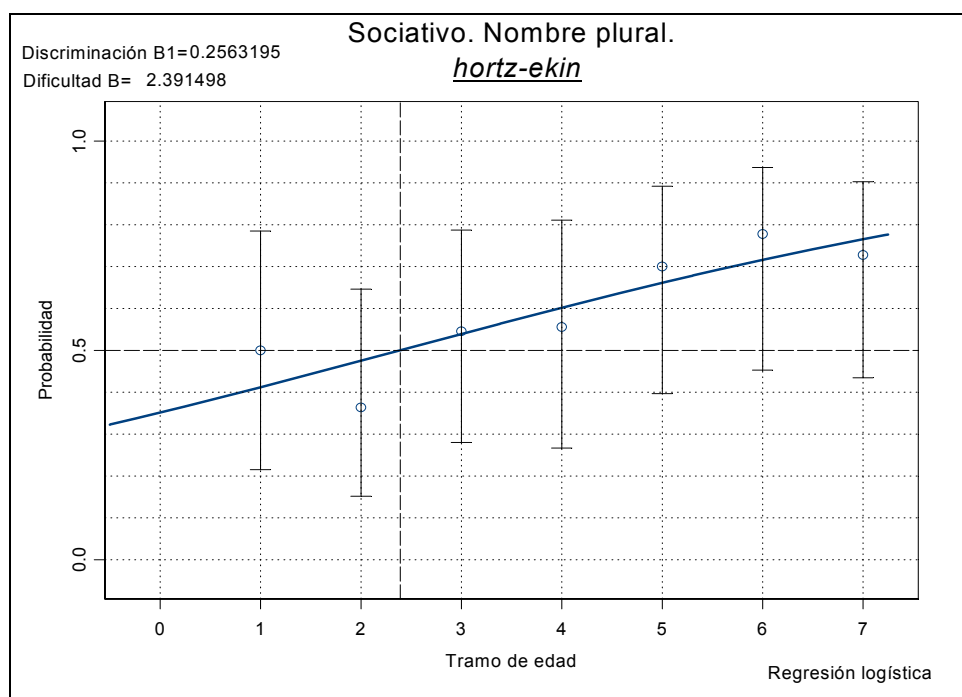


Figura 112. Curva característica del ítem *hortz-ekin*

Tabla 215. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *hortz-ekin*

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	Pr > Chi ²
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.3914	B ₁ = 0.2563 (muy baja)	-	-
Edad	2;06≤	2;06-4;06	4;07-5;00	3;06		-	

Errores

Los errores vuelven a ser similares a los encontrados con el anterior ítem. El 64% de todos los errores cometidos en toda la muestra son errores de sustitución por la marca de sociativo singular, mientras que el 32% son errores de omisión de la palabra entera.

Resumen

Las escasas diferencias encontradas entre los distintos grupos de edad estudiados (no hay diferencia significativa en ninguna de las comparaciones intergrupos) hace difícil determinar la edad en la que se puede considerar que esta marca se utiliza de modo generalizado. Además, el punto de corte definido por el parámetro de dificultad tiene una capacidad de discriminación muy baja. Del análisis de los datos, sin agrupar a los niños por tramos, se constata que a partir de los 3;11 años encontramos una proporción suficiente como para pensar que a esa edad comienza el periodo de uso generalizado, lo que lleva a situar la edad de adquisición entre los 4;01 y los 4;06.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ítem 2</i> <i>Sociativo plural</i> <i>Nombre</i>	≤2;06	2;06-4;00	4;01-4;06

Caso sociativo en el sustantivo en plural. Resultados globales

La valoración de la realización de la marca de caso sociativo plural mediante la imitación de dos ítems (uno de los cuales tiene un sentido instrumental) plantea algunas cuestiones interesantes en lo que a la evolución en la adquisición de la marca se refiere. En primer lugar, podemos concluir que aparece en el repertorio lingüístico de algunos niños ya en edades bastante tempranas, hacia los 2;06 e incluso antes. La estrategia más comúnmente utilizada cuando no se ha adquirido es la sustitución por la marca en singular. Entre los 2;06 y los 3;00 se produce un incremento considerable de casos que producen de forma correcta la marca y que se sitúa en torno a un 50% en dicho tramo. El tipo de errores en esta edad sigue siendo la sustitución por la marca en singular. Aun apareciendo errores de sustitución en edades posteriores, en general podemos señalar, a partir de los resultados proporcionados por los datos de la prueba, que la adquisición de esta marca es mayoritaria entre los 3;01 y los 3;06. Los resultados en los dos ítems apuntan a los 3;06 como la edad más probable.

En segundo lugar, desde el punto de vista metodológico hay que señalar que, aunque los dos ítems iban incorporados en oraciones de similares características en cuanto a longitud, complejidad sintáctica y familiaridad léxica, la complejidad morfológica del verbo resulta el único factor que puede explicar las diferencias en términos de edad de adquisición observadas en ambos ítems. Todo parece indicar que la mayor dificultad morfológica del verbo (*dituzte*) que acompañaba al ítem 2 hace más complejo el procesamiento de la oración y genera un mayor número de errores en todos los ítems valorados mediante dicha oración.

Es precisamente esta dificultad, generada por el auxiliar, la que hace que (como ha ocurrido en la valoración de otras características morfológicas) finalmente sea el tramo de edad más temprano de entre los obtenidos en ambos ítems el considerado como de adquisición.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Sociativo plur. Nombre</i>	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

7.3.3.2.6 Ablativo plural

Ítem 1 (*esku-etatik*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 216 y 217, figura 113)

Tabla 216. Proporción de imitaciones correctas del ítem *esku-etatik*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>esku-etatik</i> 2;06-3;00	7	3	0,429	0,158	0,750
3;01-3;06	11	4	0,364	0,152	0,646
3;07-4;00	11	5	0,455	0,213	0,720
4;01-4;06	10	6	0,600	0,313	0,832
4;07-5;00	10	6	0,600	0,313	0,832
5;01-5;06*	9	8	0,889	0,565	0,980
5;07-6;00	11	9	0,818	0,523	0,949

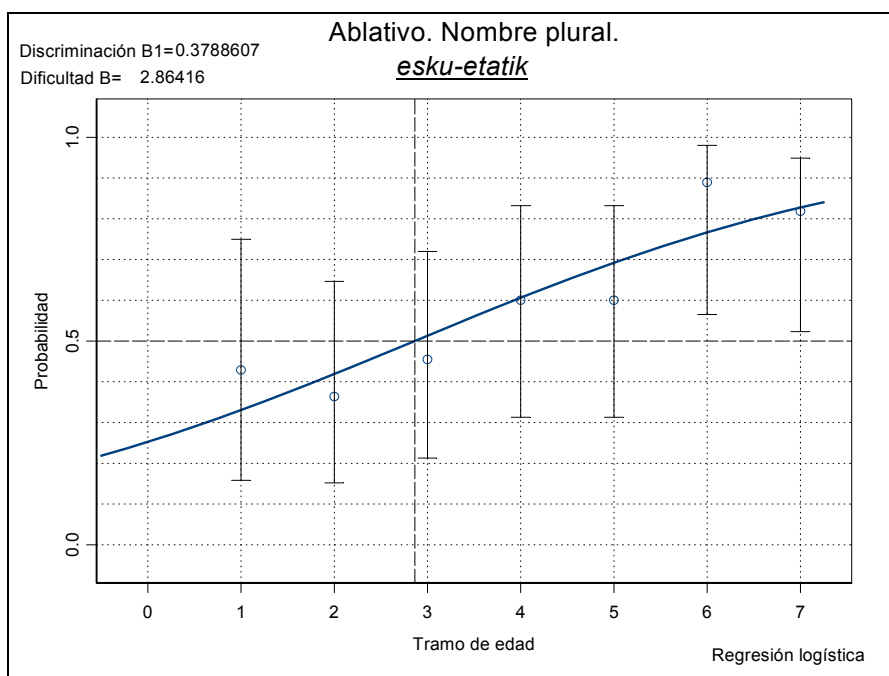


Figura 113. Curva característica del ítem *esku-etatik*

Tabla 217. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *esku-etatik*

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 2.8641	B ₁ = 0.3788 (baja)	-	-
Edad	≤2;06	2;06-5;00	5;01-5;06	3;08		-	

Las comparaciones entre los grupos de edad permiten establecer dos grupos claramente diferenciados. Uno, desde los 2;06 a los 4;00, y otro desde los 5;01 a los 6;00. Parece que en los tramos 4 y 5 (de los 4;01 a los 5;00) encontramos el umbral de edad que diferencia a los niños que imitan correctamente y a los que no. En

efecto, encontramos diferencias significativas entre los grupos 6 y 3 ($\chi^2=4.105$; $p=0.043$). Pero no se encuentran diferencias significativas entre los tramos 6 y los tramos 4 y 5 ($\chi^2=2.039$; $p=0.153$). Esto lleva a pensar que con una proporción del 60% de casos con imitaciones correctas en los tramos 4 y 5, y, dado que no existen diferencias significativas entre estos grupos y los que cumplen el criterio de proporción suficiente, el tramo de edad que podemos considerar como de adquisición de esta marca es el que va de los 4;01 a los 4;06.

Errores

Las proporciones de producciones correctas en los tramos 2 y 3 dan cuenta de las dificultades que encuentran los niños, lo que se aprecia al analizar, por ejemplo, la tipología de los errores en el tramo 2. En esa edad quienes no imitan correctamente lo hacen, o bien porque omiten la palabra entera, o bien porque sustituyen la marca por una forma no reglada (*eskuatik*, en lugar de *eskuetatik*).

A los 4;01, todavía encontramos errores tanto por omisión de la palabra entera, como por producción de formas no regladas (*eskutatari*) y por la sustitución por la marca en singular.

Para los 5;01 ya la producción correcta en la imitación se da de forma generalizada, con algún caso aislado de sustitución por la marca en singular o por la marca de caso inesivo, también en singular.

Caso ablativo en el sustantivo en plural. Resultados globales.

En resumen, los resultados obtenidos en la prueba permiten determinar una edad de emergencia en la producción de la marca de caso ablativo plural entre los 2;06 y 3;00, y fundamentalmente al final de este periodo de edad. Entre los 3;01 y los 4;00, encontramos un periodo en el que las proporciones de imitaciones correctas se mantienen y que podemos considerar como un periodo de uso frecuente. Finalmente, podemos considerar que es entre los 4;01 y los 4;06 cuando la marcación del caso ablativo plural es realizada de forma mayoritaria.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Ablativo plural</i> <i>Nombre</i>	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06

7.3.3.2.7 Inesivo plural

Ítem 1 (*eskailer-etan*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 218 y 219; figura 114)

Tabla 218. Proporción de imitaciones correctas del ítem *eskailer-etan*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>eskailer-etan</i> 2;06-3;00	10	8	0,800	0,490	0,943
3;01-3;06	10	7	0,700	0,397	0,892
3;07-4;00	11	9	0,818	0,523	0,949
4;01-4;06	10	9	0,900	0,596	0,982
4;07-5;00	10	7	0,700	0,397	0,892
5;01-5;06	10	7	0,700	0,397	0,892
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

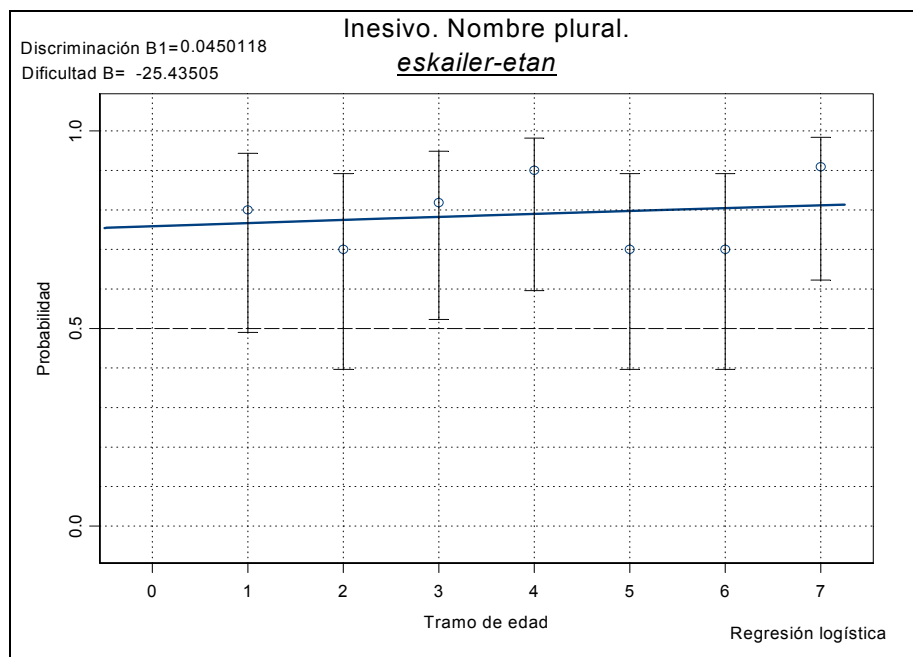


Figura 114. Curva característica del ítem *eskailer-etan*

Tabla 219. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *eskailer-etan*

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B_1)	Wald (χ^2)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	$B=-25.4350$	$B_1=0.0450$ (muy baja)	-	-
Edad	≤2;06	-	2;06-3;00	≤2;06		-	

Errores

Los pocos errores encontrados en todos los tramos de edad analizados son en su mayoría de sustitución por la marca en singular.

Resumen

La marca de caso inesivo plural en el nombre valorada mediante este ítem es correctamente imitada de forma generalizada ya desde los 2;06, lo que nos lleva a considerar esta edad o antes el periodo de emergencia de la marca y el tramo desde los 2;06 a los 3;00 como edad de adquisición.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
Ítem 1 Inesivo plural Nombre	≤2;06	-	2;06-3;00

Ítem 2 (*poltsiko-etan*):

Resultados del análisis estadístico (tablas 220 y 221; figura 115)

Tabla 220. Proporción de imitaciones correctas del ítem *poltsiko-etan*

	N	Correctas	Proporción	Intervalo de confianza de la proporción (IC 95%)	
				Límite inferior	Límite superior
<i>poltsiko-etan</i> 2;06-3;00	17	5	0,294	0,133	0,531
3;01-3;06*	11	8	0,727	0,434	0,903
3;07-4;00	12	9	0,750	0,468	0,911
4;01-4;06	10	8	0,800	0,490	0,943
4;07-5;00	10	9	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	10	10	1,000	0,723	1,000
5;07-6;00	11	10	0,909	0,623	0,984

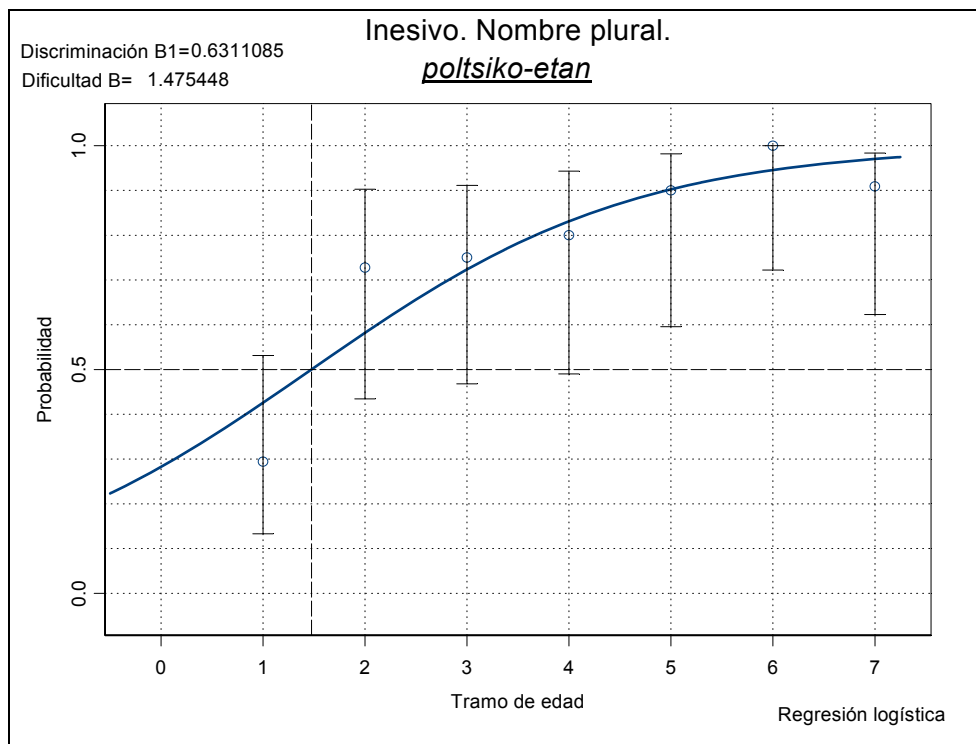


Figura 115. Curva característica del ítem *poltsiko-etan*

Tabla 221. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem *poltsiko-etan*

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ^2)	p
Emergencia	Frecuente	Adquisición		B= 1.4754	B ₁ = 0.6311 (baja)	4,038	0,044
Edad	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06	2;08		3;07-4;00	

Las comparaciones intergrupos muestran diferencias significativas entre el grupo 1 y el grupo 2 ($\chi^2=4.201$; $p=0.040$), no así entre el grupo 2 y 3. Esto corrobora la hipótesis del tramo 2 como punto de discriminación entre los niños en este ítem.

Errores

Los errores más frecuentes en este ítem en el conjunto de la muestra, además de las omisiones en el primer tramo de edad, son las sustituciones por otra marca de caso, la mayoría la marca de inesivo en singular, que constituyen el 52% del total.

Resumen

En conclusión, podemos determinar un periodo de emergencia para esta marca en la prueba de imitación en los 2;06, con un periodo de expansión entre los 2;06 y los 3;00 cuya culminación se sitúa entre los 3;01 y los 3;06, cuando una clara mayoría ya produce correctamente la marca morfológica.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
Ítem 2 <i>Inesivo plural</i> <i>Nombre</i>	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

Caso inesivo en el sustantivo en plural. Resultados globales

Conviene señalar que en el primer ítem utilizado (*eskaileretan*) el nombre al que va sufijada la marca tiende a presentarse más a menudo precisamente en su forma plural, mientras que el segundo ítem (*poltsikoetan*), suele presentarse indistintamente en singular o plural. Es precisamente este dato el que hace que la determinación de las edades o periodos de emergencia, uso frecuente y de adquisición, deban determinarse de forma más consistente a partir del resultado obtenido en el segundo ítem que del primero, ya que éste tendría un carácter más formulaico.

Dicho esto, se puede afirmar que el caso inesivo plural sufijado al nombre según los datos de la prueba emerge de forma temprana ya hacia los 2;06. En cualquier caso, hay que reseñar que si bien encontramos a esta edad niños que repiten correctamente la marca en los dos ítems utilizados para su valoración, en general esta emergencia tiende a ocurrir más hacia el final del tramo 1, a la vista de lo comentado en el parágrafo anterior.

Entre los 2;06 y los 3;00 se produce un incremento en la proporción de niños que imitan correctamente la marca morfológica, pero hay que esperar hasta los 3;01-3;06 para poder afirmar que la generalidad de los participantes es capaz de producir la marca en plural en el nombre y, por tanto, establecer esa edad como periodo de adquisición.

Ítem	Emergencia	Uso frecuente	Adquisición
<i>Inesivo plur. Nombre</i>	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

7.3.3.3 Oraciones complejas

En la valoración de las oraciones complejas se establecieron dos edades de referencia: la correspondiente al tramo de edad en el que se cumplen los criterios de adquisición, y por tanto asumiendo la estructura de tramos previamente definida, y la edad más temprana a partir de la cual se cumplía el criterio del 70% de imitaciones correctas, tomando como cantidad mínima 10 participantes, sobre los que aplicar el

criterio. En consecuencia, si a partir de una edad determinada el 70% de los 10 niños siguientes realizaba una imitación correcta, dicha edad se consideraba como la edad más temprana, independientemente del tramo de edad.

Por otra parte, hay que volver a mencionar que los criterios para considerar correcta la imitación de una oración, en cuanto a la estructura se refiere, eran, por un lado, que en la imitación se incorporaran la oración principal y subordinada, y, por otro, que cualquier cambio o modificación no afectara a la estructura de la oración a repetir ni implicase una transformación significativa del contenido proposicional. Más allá de estos dos criterios, y en lo que a cada tipo de oración se refiere, se establecieron criterios más específicos que más adelante se van detallando.

7.3.3.3.1 Relativas

Se diseñaron 6 oraciones prenominales de relativo, de sujeto, objeto directo y objeto indirecto (según la función del núcleo nominal o *izen ardatza* en la oración de relativo). Las relativas de sujeto incluyeron dos oraciones en las que el núcleo nominal era animado y una en la que el núcleo nominal era inanimado con el fin de observar el comportamiento de los niños según el papel semántico.

De igual manera, se quería observar su comportamiento en relación al orden de los componentes de la oración relativa, que en euskera no mantiene el orden básico SOV de las oraciones simples, y observar si las relativas de sujeto se adquieren antes que las de objeto directo, como ocurre en lenguas como el inglés o el castellano, o si no es así, tal y como ocurre en lenguas que comparten características sintácticas con el euskera, como el coreano o el japonés (Ozeki y Shirai, 2007).

Finalmente, también se incluyeron dos oraciones en las que la cláusula de relativo tenía una función de predicado nominal, al objeto de valorar la adquisición de las oraciones de este tipo, en general proposicionalmente simples, y compararlas con las oraciones que incluyen dos proposiciones.

En todas ellas el núcleo nominal (*izen ardatza*) estaba explicitado.

Se consideraron correctas aquellas imitaciones en las que se mantuviera la estructura básica de la oración a imitar y no se alterara su contenido básico, como en (571).

(571) CHI: *mahaian zegoen ogia jan egin du katuak* (3;07)
mesa-la-ines estaba-comp pan-el comer hacer-perf
AtrS3sOD3s gato-el-erg
“el gato ha comido el pan que estaba en la mesa”

En consecuencia, los errores gramaticales del tipo de omisión de marca de caso ergativo, sustituciones léxicas, omisión de algún elemento de la oración sin afectar a la estructura o al contenido, etc., no fueron considerados como errores. Producciones no gramaticales y que implicaban modificación global de la oración, como en (572), fueron consideradas erróneas.

(572) * CHI: *mahaian utzi dute ama katuak jan du* (3;05)
mesa-la-ines dejar-perf AtrS3pOD3s mamá-la gato-el-erg
comer-perf AtrS3sOD3s
“el gato ha comido mamá han dejado en la mesa”

Los análisis se realizaron de manera diferente para el ítem 1, aplicado a todos los tramos de edad, y para el resto de ítems (evaluados a partir del tramo 4), que sólo fueron valorados mediante el análisis de las proporciones de imitaciones correctas por tramo y, en su caso, comparaciones entre grupos mediante tablas de contingencia, además del análisis cualitativo de los errores. Se mantuvo el criterio del 70% para considerar la estructura adquirida, complementado con los análisis de diferencias significativas intergrupales.

Resultados:

Ítem 1. Oración relativa de Objeto Directo, inanimado ([*amak* ____ *mahaian utzi duen*] *ogia katuak jan du*). Estructura de la relativa: [SN ____⁹¹ (SP) V] SN. Orden⁹²: SVO.

Resultados del análisis estadístico (tablas 226 y 227; figura 117)

Tabla 222. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 (relativa de OD)

	N	Suma	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
				Límite inferior	Límite superior
Ítem 1. Relativa de OD 2;06-3;00	18	0	0,000	0,000	0,176
(<i>amak mahaian utzi</i> 3;01-3;06	12	2	0,167	0,047	0,448
<i>duen ogia katuak jan</i> 3;07-4;00	12	7	0,583	0,320	0,807
<i>du</i>) 4;01-4;06*	11	10	0,909	0,623	0,984
4;07-5;00	10	7	0,700	0,397	0,892
5;01-5;06	9	9	1,000	0,701	1,000
5;07-6;00	11	8	0,727	0,434	0,903

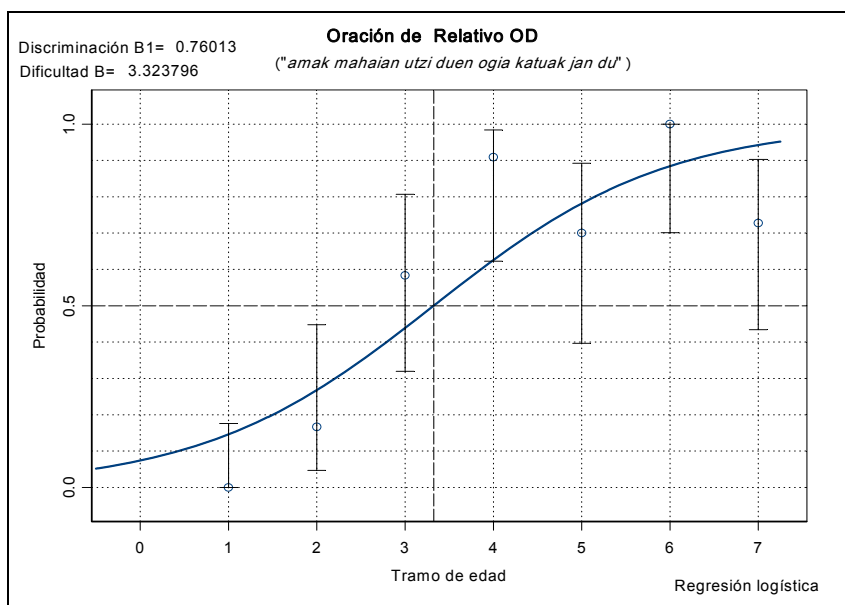


Figura 116. Curva característica del ítem. Oración de relativo OD
(*amak* ____ *mahaian utzi duen*] *ogia katuak jan du*).

⁹¹ Correferente

⁹² El orden se refiere al que presenta la producción compuesta por los constituyentes básicos de la relativa y el SN núcleo o antecedente (*izen ardatza*). En este caso:

[SN ____⁹² (SP) V] SN
S V O

Tabla 223. Edades de adquisición en los distintos procedimientos estadísticos del ítem 1 (relativa de OD)

	Criterios						
	Proporción de imitaciones correctas			Curva logística (parámetros)		Regresión Logística	
	≤25%	25%-70%	≥70%	Dificultad (B)	Discriminación (B ₁)	Wald (χ ²)	p
	Emergencia	Frecuente	Adquisición	B= 3.3237	B ₁ = 0.7601 (moderada)	7,317	0,007
Edad	2;06-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06	3;11		3;07-4;00	

Errores

Ningún participante del tramo 1 fue capaz de repetir la oración (tabla 225). En general la tendencia fundamental en las producciones fue reducir la oración a una estructura simple (573). De hecho, solo el 17% de los participantes omitieron la oración completa (entre paréntesis algunas variantes que en algunas producciones también iban incluidas).

(573) *CHI: *(amak) katuak (ogia) jan du*
(mamá-la-erg) gato-el-erg (pan-el) comer-perf AtrS3sOD3s
“(la mamá) el gato ha comido (el pan)”

En el tramo 2 la tendencia comienza a variar en tres direcciones. Por una parte comienzan a aparecer imitaciones correctas (un 17% de la muestra del tramo). Por otro lado, y aun considerando imitaciones erróneas al quedar modificada la estructura de la oración original, comienza a aparecer el sufijo de subordinación *-n* añadido al verbo de la oración de relativo, como se ve en (574) y (575), empezando a entrecruzarse un inicio en estos casos de aproximación a la estructura de la oración.

(574) *CHI: *ama utzi duen mahaian katua jan du* (3;05)
mamá-la dejar-perf AtrS3sOD3s-comp mesa-la-ines gato-el
comer-perf AtrS3sOD3s
“el gato ha comido en la mesa que ha dejado mamá”

(575) *CHI: *amak ogia utzi zuen katua jan du* (3;02)
mamá-la pan-el dejar-perf AtrS3sOD3s gato-el comer-perf
AtrS3sOD3s
“el gato ha comido mamá dejó el pan”

Otra tendencia, igualmente dentro de lo que se consideran estructuras erróneas, es que se aprecia una mayor complejidad de las oraciones simples, como en (576) y (577), que constituía la tipología principal de errores del tramo anterior.

(576) *CHI: *mahaian beste katua jan du guzia* (3;01)
mesa-la-ines otro gato-el comer-perf AtrS3sOD3s
todo
“el otro gato ha comido todo en la mesa”

(577) *CHI: *amaren ogia katua jan du* (3;04)
mamá-la-gen pan-el gato-el-erg comer-perf AtrS3sOD3s
“el gato ha comido el pan de la mamá”

Resumen

En consecuencia, de los análisis realizados, podemos afirmar que a partir de los 4 años esta estructura es producida de forma generalizada y por tanto la consideraríamos como adquirida en los términos definidos en este estudio.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 1. Relativa de OD (<i>amak mahaian utzi duen ogia katuak jan du</i>)	3;04	4;01-4;06	3;11

Ítem 2. Oración relativa de Objeto Indirecto, animado (*gaur soka kendu dioten neska gurekin etorri da*). Estructura de la relativa: [__SN V] SN. Orden: OVO(i).

La imitación correcta de esta oración de relativo no se logra de forma generalizada hasta prácticamente el tramo 7, cuando el 89% de los niños ya es capaz de responder correctamente en la prueba (tabla 227). Esto da cuenta de la dificultad en la adquisición de las relativas de objeto indirecto. Si analizamos las respuestas según la edad, sin considerar el tramo de edad como referencia, podemos observar que a partir de los 5;04 es cuando se inicia el periodo de cambio en la tendencia observada hasta esa edad desde los 4 años. Si computamos los 10 niños siguientes a partir de esa edad ya el 70% realizan imitaciones correctas y parece, por tanto, razonable situar en torno a los 5 años y medio la adquisición de esta estructura.

Tabla 224. Proporción de imitaciones correctas del ítem 2 (relativa de OI)

	N	Suma	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
				Límite inferior	Límite superior
Ítem 2. Relativa de OI (<i>gaur soka kendu dioten neska gurekin etorri da</i>)	4;01-4;06	9	3	0,333	0,121
	4;07-5;00	10	5	0,500	0,237
	5;01-5;06	10	5	0,500	0,237
	5;07-6;00*	9	8	0,889	0,565

Errores

Los errores en el tramo 4, entre los 4;01 y los 4;06, son de tres tipos, eliminación del sufijo verbal *-en*, como en (578) y (579), transformación en otra subordinada, como en (580), y cambio en la tipología de relativo, de OI a S, como en (581).

(578) *CHI: *gaur soka kendu diogu* [*] *neska(re)kin etorri da* (4;05)
 hoy cuerda-la quitar-perf AtrS1pOI3sOD3s chica-la-soc venir-perf AintrS3s
 “ha venido con la chica le hemos quitado hoy la cuerda”

(579) *CHI: *gaur soka kendu diote* [*] *neska etorri da* (4;05)
 hoy cuerda-la quitar-perf AtrS3pOI3sOD3s chica-la venir-perf AintrS3s
 “ha venido la chica hoy le han quitado la cuerda”

(580) *CHI: *gaur soka kendu diotenean* # *ba* # *gurekin etorri da* (4;02)

hoy cuerda-la quitar-perf AtrS3pOI3sOD3s-temp # pues #
nosotros-soc venir-perf AintrS3s
“hoy cuando le han quitado la cuerda ha venido con nosotros”

- (581) *CHI: *gaur soka kendu duen neska gurekin etorri da* (4;04)
hoy cuerda-la quitar-perf AtrS3sOD3s-comp chica- nosotros-
soc venir-perf AintrS3s
“la chica que hoy ha quitado la cuerda ha venido con nosotros”

En el tramo 5 los errores son por reducción a oración simple eliminando la subordinada o tomando la proposición de la relativa como principal, como en (582) y (583), y por cambio en el tipo de relativa a OD, sustituyendo el núcleo nominal (*izen ardatza*) animado por inanimado, como (584), más frecuente en las relativas de OD (Mak, Vonk y Schriefers, 2002; Sicuro-Correa, 1995).

- (582) *CHI: *gaur neska gurekin etorri da* (4;11)
hoy chica-la nosotros-soc venir-perf AintrS3s
“la chica hoy ha venido con nosotros”
- (583) *CHI: *gaur <kendu diot> [/] soka kendu diot neskari* (4;07)
hoy <quitar-perf AtrS1sOI3sOD3s>[/] lcuerda-la quitar-perf
AtrS1sOI3sOD3s chica-la-dat
“hoy le he quitado la cuerda a la chica”
- (584) *CHI: *gaur kendu duen soka gurekin etorri da neska* (5;00)
hoy quitar-perf AtrS3sOD3s-comp cuerda-la nosotros-soc
venir-perf AintrS3s chica-la
“ha venido con nosotros la chica la cuerda que ha quitado hoy”

En el tramo 6 vuelven a aparecer los errores de cambio a relativa de OD con sustitución del núcleo nominal animado por inanimado, como en (585) y (586).

- (585) *CHI: *gaur kendu dion soka gurekin etorri da* (5;05)
hoy quitar-perf AtrS3sOI3sOD3s-comp cuerda-la nosotros-soc
venir-perf AintrS3s
“ha venido la cuerda que le ha quitado hoy”
- (586) *CHI: *gaur kendu dien soka neska gurekin etorri da* (5;03)
hoy quitar-perf AtrS3sOI3pOD3s-comp cuerda-la chica-la
nosotros-soc venir-perf AintrS3s
“la chica la cuerda que les ha quitado hoy ha venido con nosotros”

Junto a éstos, aparecen errores por cambio a relativa de S (587) y errores por reducción a oración simple (588) o a una sola proposición pero gramaticalmente incorrecta (589).

- (587) *CHI: *gaur soka kendu dien neska gurekin etorri da* (5;01)
hoy cuerda-la quitar-perf AtrS3sOI3pOD3s-comp chica-la
nosotros-soc venir-perf AintrS3s
“ha venido con nosotros la chica que les ha quitado la cuerda hoy”
- (588) *CHI: *gaur soka etorri da* (5;06)
hoy cuerda-la venir-perf AintrS3s
“hoy ha venido la cuerda”

(589) *CHI: *gaur kendu dion neskari soka* (5;05)
 hoy quitar-perf AtrS3sOI3sOD3s-comp chica-la-dat cuerda-la
 “la cuerda a la chica que le ha quitado hoy”

Resumen

Se constata que la relativa de OI resulta sin lugar a dudas de difícil adquisición para nuestros niños, quienes hasta prácticamente los 5 años y medio no son capaces de producir de forma correcta la estructura de la oración. En general, se observa que ante estas dificultades tienden a transformarla en otro tipo de relativas, de S y, sobre todo, de OD (dada la transitividad del verbo de la oración de relativo es esperable un OD no animado, y en esa oración tienden a colocar el SN *soka* como el núcleo nominal con función de objeto directo en la oración relativa). Otro de los errores más frecuentes es la reducción a oración simple o a una sola proposición.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 2. Relativa de OI (<i>gaur soka kendu dioten neska gurekin etorri da</i>)	4;02	5;07-6;00	5;05

Ítem 3. Oración relativa de Sujeto, animado (*hori da zaldiari hozka egin dion txakurra*). Estructura de la relativa: [___ SN V] SN. Orden: O(Indirecto)VS.

A pesar de que este tipo de relativas son semánticamente uniproposicionales (el predicado nominal sólo tiene función presentacional), ha de esperarse hasta los 4½ años para encontrar una proporción amplia de casos con repeticiones correctas de esta estructura (tabla 228). Ya a los 4;01-4;06 el 44% realiza una repetición correcta del ítem, pero hasta los 4;07-5;00 no se da de forma generalizada. A partir de esa edad hay una progresión constante en la proporción de niños que realizan de forma correcta la imitación de la oración.

Tabla 225. Proporción de imitaciones correctas del ítem 3 (relativa de S)

	N	Suma	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
				Límite inferior	Límite superior
Ítem 3. Relativa de S (<i>hori da zaldiari hozka egin dion txakurra</i>)	4;01-4;06	9	4	0,444	0,189
	4;07-5;00*	10	7	0,700	0,397
	5;01-5;06	9	8	0,889	0,565
	5;07-6;00	10	9	0,900	0,596

Errores

Los errores en su mayoría tienen una relación estrecha con la producción del nombre de la locución verbal (*hozka egin dio(n)...*/mordisco dar/morder). De hecho, hay un gran número de casos en los que se omite, reduciendo la locución al verbo compuesto *egin dion* ⁹³. Una alta proporción de estos casos se consideró como

⁹³ Producciones del tipo *hori da zaldiari (hozka) egin dion txakurra* (ése es el perro que le ha hecho al caballo), tras cruzar valoraciones de distintos jueces, se dieron por correctas, al no afectar a la estructura y preservar el contenido semántico básico (agente-acción-paciente). Muchos niños al encontrar dificultades con la locución verbal “*hozka egin*” (morder), simplificaron la frase omitiendo el nombre (modificando la configuración del verbo y su significado,) o bien trasladando el nombre al final de la frase, lo que sin duda sí implicaba una modificación en la estructura de la frase y no sólo del verbo. En este caso la producción no se consideró correcta.

repetición correcta y se juzgaron como producciones erróneas aquéllas en las que más allá de dicha omisión, la estructura se veía afectada, como en (590), donde el núcleo nominal (*izen ardatza*) pasa de ser S a ser OI, o en (591), donde resulta inidentificable el papel asignado tanto al núcleo nominal como al objeto indirecto de la relativa.

(590) *CHI: *hori da zaldia egin dion txakurra* (4;02)
ése es caballo-el-erg hacer-perf AtrS3sOI3sOD3s-comp
perro-el
“ése es el perro al que le ha hecho el caballo”

(591) *CHI: *hori da zaldia egiten dion txakurra* (4;05)
ése es caballo-el hacer-imperf AtrS3sOI3sOD3s-comp perro-el
“ése es el perro que le hace el caballo”

Otro tipo de errores encontrados consiste en la simplificación de la estructura subordinada en una oración simple, como en (592), errores que en realidad reflejan el carácter uniproposicional de este tipo de oraciones de relativo, cuya oración principal es semánticamente vacía.

(592) *CHI: *zaldiari hozka egin dio txakurra* (4;11)
caballo-el-dat mordisco+hacer-perf AtrS3sOI3sOD3s
perro-el-erg
“el perro le ha mordido al caballo”

La primera producción considerada correcta se encuentra a los 4;02 aunque con modificación de la locución verbal y consiguiente transformación de su significado (593), pero manteniendo la estructura y contenido semántico básico.

(593) *CHI: *hori da zaldiari eman dion txakurra* (4;02)
ése es caballo-el-dat dar-perf AtrS3sOI3sOD3s-comp el perro
ése es el perro que le ha dado al caballo

Resumen

La edad de adquisición más temprana se sitúa en los 4;05, edad a partir de la cual se cumple siempre y con cualquier agrupamiento de un mínimo de 10 participantes el criterio del 70% establecido en este estudio.

Por tanto, se puede considerar que la estructura de relativo estudiada con este ítem no es especialmente fácil de producir por los participantes de nuestro estudio y, de hecho, el criterio de adquisición no se cumple hasta los 4;07.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 3. Relativa de S (<i>hori da zaldiari hozka egin dion txakurra</i>)	4;02	4;07-5;00	4;05

Ítem 4. Oración relativa de Sujeto, inanimado (*hots haundia ateratzen zuen motorra gaur eraman dute*). Estructura de la relativa: [___SN V] SN. Orden: O(Directo)VS.

Esta estructura resulta especialmente difícil para nuestros niños, de tal forma que sólo a partir de los 5 años es previsible una realización correcta de la oración en la prueba de imitación (tabla 229).

Tabla 226. Proporción de imitaciones correctas del ítem 4 (relativa de S)

		N	Suma	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
					Límite inferior	Límite superior
Ítem 4. Relativa de S	4;01-4;06	9	3	0,333	0,121	0,646
(hots haundia ateratzen zuen	4;07-5;00	10	5	0,500	0,237	0,763
motorra gaur eraman dute)	5;01-5;06*	10	7	0,700	0,397	0,892
	5;07-6;00	10	9	0,900	0,596	0,982

Errores

Los niños encuentran dificultades de dos tipos. Uno por la propia complejidad de la construcción, lo que les lleva a reducirla a una oración simple, como en (594), (595) y (596).

- (594) *CHI: *hotsa xx xx motorra gaur eraman dute* (4;02)
ruido-el xx xx moto-la hoy llevar-perf AtrS3pOD3s
hoy han llevado la moto xx xx ruido
- (595) *CHI: *hots haundia a(d)itzen zu(e)n totsa* [?] [= kotxea agian] (4;05)
ruido mucho oir-imperf AtrS3sOD3s *totsa* [= coche-el (?)]
“totsa [?] [= coche (?)] oía mucho ruido”
- (596) *CHI: *motorra xx gaur eraman dut* (4;11)
moto-la xx hoy llevat-perf AtrS1sOD3s
“hoy he llevado la moto xx”

Otro tipo de dificultades tiene relación con el carácter animado del núcleo nominal y su papel sintáctico en la relativa. Se observa una tendencia a convertirlo en inanimado, que tiene una función de S, en OD, para lo cual designan el sujeto de la principal como sujeto de la relativa modificando el auxiliar verbal y de esa manera queda una oración con una estructura de OD, sin implicar incorrección gramatical. El paso previo en esta estrategia de conversión del núcleo nominal inanimado se puede observar ya en (597), donde además se simplifica la oración, para después aplicar dicha modificación en la producción de la relativa, tal y como se observa en (598) y en (599).

- (597) *CHI: *hots haundia ateratzen zuten* (4;05)
ruido mucho atera-imperf AtrS3pOD3s
“sacaban mucho ruido”
- (598) *CHI: *hots haundia ematen zuten hori motorra eraman dute* (4;11)
ruido mucho eman-imperf AtrS3pOD3s-comp esa moto-la
llevar-perf AtrS3pOD3s
“han llevado esa la moto que daba mucho ruido”
- (599) *CHI: *hotsa ateratzen zuten motorra gaur eraman dute* (5;00)
ruido-el atera-imperf AtrS3pOD3s-comp moto-la hoy llevar-perf AtrS3pOD3s
“hoy han llevado la moto que sacaban ruido”

Resumen

La primera imitación correcta se encuentra a los 4;03, pero la edad más temprana en la que se puede considerar que está adquirida se sitúa en los 5;01.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 4. Relativa de S (hots haundia ateratzen zuen motorra gaur eraman dute)	4;03	5;01-5;06	5;01

Ítem 5. Oración relativa de Sujeto, animado (*tarta prestatu duen gizonak ez dauka ilerik buruan*). Estructura de la relativa: [___SN V] SN. Orden: O(Directo)VS.

Para los 4 años ya hay una proporción mayoritaria de niños que imita correctamente esta estructura (tabla 230). La primera imitación correcta se encuentra a los 4;02, prácticamente en el suelo del tramo, y en esa edad se sitúa el punto de adquisición más temprano. En general, se observa escasa progresión con la edad en el rendimiento en la prueba y de hecho no existen diferencias significativas entre los distintos grupos de edad, lo que da a entender que esta estructura a partir de los 4 años no presenta dificultad reseñable.

Tabla 227. Proporción de imitaciones correctas del ítem 5 (relativa de S)

		N	Suma	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
					Límite inferior	Límite superior
Ítem 5. Relativa de S (<i>tarta prestatu duen gizonak ez dauka ilerik buruan</i>)	4;01-4;06*	9	7	0,778	0,453	0,937
	4;07-5;00	10	7	0,700	0,397	0,892
	5;01-5;06	10	8	0,800	0,490	0,943
	5;07-6;00	10	9	0,900	0,596	0,982

Errores

El análisis de las producciones muestra una tendencia general en los inicios del proceso de adquisición, ya observada en el estudio observacional, que se refiere a la sustitución del núcleo nominal por un determinante, clítico, sufijado al auxiliar verbal *-(e)na(k)* con función pronominal (*izen ardatza isildua*), como, por ejemplo, en (600), (601) y (602).

- (600) *CHI: *tarta prestatu duena ez dauka buruan ilerik* (4;04)
tarta-la preparar-perf AtrS3sOD3s-comp-clit no tiene cabeza-la-ines pelo-partit
“el que ha preparado la tarta no tiene pelo en la cabeza”
- (601) *CHI: *tarta prestatu duena [*] gizonak ez du bururik* (4;07)
tarta-la preparar-perf AtrS3sOD3s-comp-clit hombre-el-erg no tiene cabeza-partit
“el hombre el que ha preparado la tarta no tiene cabeza”
- (602) *CHI: *tarta prestatu duen ez dauke buruan* (4;11)
tarta-la preparar-perf AtrS3sOD3s-comp no tiene cabeza-la-ines
“que ha preparado la tarta no tiene en la cabeza”

La producción del núcleo nominal (*izen ardatza*) es sin duda un elemento de dificultad, y se da en todas las edades, y es predominante hasta los 4;07.

Otro error que encontramos es la tendencia a situar el sujeto de la relativa en posición inicial y convertir la oración en una relativa de OD, lo que parece resultar más fácil de producir, como en (603),

- (603) *CHI: *gizonak prestatu duena ez dauka ilerik* (4;02)
 hombre-el-erg preparar-perf AtrS3sOD3s-comp-clit no tiene pelo-partit
 “lo que ha preparado el hombre no tiene pelo”

Resumen

El hecho de que en el tramo de 4;07 a 5;00 y de 5;01 a 5;06 todavía encontremos errores en la imitación de esta estructura, lleva a considerar que no es probable una edad más temprana que los 4;01-4;06 en la que situar la edad de adquisición.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 5. Relativa de S (<i>tarta prestatu duen gizonak ez dauka ilerik buruan</i>)	4;02	4;01-4;06	4;02

Ítem 6. Oración relativa de Objeto Directo, inanimado (*hau da Mikelek atzo margotu zuen gaztelua*). Estructura de la relativa: [SN___ V] SN. Orden: SV O(Directo).

Esta estructura de relativo es en realidad uniproposicional ya que la oración principal sólo tiene una función presentacional. Los resultados muestran una alta proporción de repeticiones correctas ya en el tramo de edad inicial, alcanzando un 78% de los participantes (tabla 231). Y su progresión es constante hasta el tramo final del estudio. Esto indica que la edad de adquisición, a partir de una proporción del 70% de niños con repeticiones correctas en la imitación de las oraciones complejas en un grupo de edad dado, se puede establecer en tramos de edad anteriores.

Tabla 228. Proporción de imitaciones correctas del ítem 6 (relativa de S)

		N	Suma	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
					Límite inferior	Límite superior
Ítem 6. Relativa de OD (<i>hau da Mikelek atzo margotu zuen gaztelua</i>)	4;01-4;06*	9	7	0,778	0,453	0,937
	4;07-5;00	10	8	0,800	0,490	0,943
	5;01-5;06	9	9	1,000	0,701	1,000
	5;07-6;00	10	10	1,000	0,723	1,000

Errores

Los escasos errores encontrados en las producciones son mayoritariamente al tratar de construir las oraciones de relativo como si fueran oraciones simples manteniendo el orden de palabras básico del euskera (SOV), como se observa en (604), (605) y (606).

- (604) *CHI: *hau da Mikelek gaztelua pintatu zuena* (4;02)
 éste es Mikel-erg castillo-el pintar-perf AtrS3sOD3s-comp-clit

“éste es el que pintó Mikel el castillo”

(605) *CHI: *hau da Mikelek xxx gaztelua margotu zuen* (4;05)
éste es Mikel xxx castillo-el pintar-perf AtrS3sOD3s
“éste es Mikel pintó xxx el castillo”

(606) *CHI: *hau da Mikelek gaztelua margotu zuena atzo* (4;07)
éste es Mikel-erg castillo-el pintar-perf AtrS3sOD3s-comp-clit
ayer
“éste es el que Mikel pintó el castillo ayer”

Resumen

Los datos indican que este tipo de oraciones (con función presentacional), cuyo núcleo nominal, inanimado, tiene una función de objeto directo en la oración de relativo, se adquiere hacia los 4 años o antes. El hecho de que el sujeto de la oración de relativo vaya en posición inicial, como ocurre en el orden básico de las oraciones simples en euskera, lleva a una producción más temprana de estas oraciones. Un dato que apoyaría esta afirmación es el hecho de que los errores encontrados son fundamentalmente por la tendencia a llevar el núcleo nominal (*izen ardatza*) a su posición preverbal en la oración relativa, manteniendo a su vez el determinante sufijado a la marca de subordinación del auxiliar verbal.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 6. Relativa de OD (<i>hau da Mikelek atzo margotu zuen gaztelua</i>)	4;02	≤4;01-4;06	≤4;02

Secuencia de complejidad de las oraciones de relativo. Resultados globales.

Los resultados de la prueba de imitación indican que la secuencia de complejidad de las oraciones de relativo sigue una progresión del tipo OD>S>OI, y no confirmaría la secuencia universal S>OD>OI, predicha por la Teoría de la Jerarquía de Accesibilidad (Keenan y Comrie, 1977). En este estudio las oraciones de relativo de OD son más fáciles de procesar y producir que las oraciones de sujeto, lo cual iría en consonancia con lo encontrado en lenguas con una tipología similar al euskera, como el japonés o el coreano, lenguas con un orden de palabras básico del tipo SOV y oración relativa prenominal (Hakuta, 1981; Ozeki y Shirai, 2005; O'Grady, Lee y Choo, 2003), así como con los resultados obtenidos en estudios recientes sobre el procesamiento de oraciones de relativo en euskera (Carreiras, Duñabeitia, Vergara, de la Cruz-Pavía y Laka, 2010; Gutierrez, 2010).

Como se ve en el tabla 232, las oraciones más fáciles de reproducir por nuestros niños, esto es, las oraciones que más temprano son capaces de imitar corresponden a los ítems 1 y 6, oraciones ambas de OD, seguidas por las oraciones correspondientes a los ítems 5, 3 y 4, todas ellas de S, y finalmente la más tardía en la muestra es la de OI.

Tabla 229. Procesamiento de las oraciones de relativo según su tipología

Tipo de relativa	1 (Ítem 1) Relativa de OD	2 (Ítem 6) Relativa de OD	3 (Ítem 5) Relativa de S	4 (Ítem 3) Relativa de S	5 (Ítem 4) Relativa de S	6 (Ítem 2) Relativa de OI
Relación núcleo nominal (<i>izen ardatza</i>) y sintagma relativizado (<i>erlatibatua</i>)	[SN ___ (SP) V] SN.	[SN__ V] SN.	[__SN V] SN.	[__SN V] SN.	[__SN V] SN.	[__SN V] SN.
Orden	SVO(d)	SVO(d)	O(d)VS	O(i)VS	O(d)VS	O(d)VO(i)
Carácter animado	NO	NO	SI	SI	NO	SI
Primera imitación correcta	3;04	4;02	4;02	4;02	4;03	4;02
Edad de adquisición más temprana	3;11	≤4;02	4;02	4;05	5;01	5;05
Tramo de edad de adquisición	4;01-4;06	≤4;01-4;06	4;01-4;06	4;07-5;00	5;01-5;06	5;07-6;00

Esta secuencia se explica, en consonancia con lo propuesto en otros estudios (Diessel, 2007), a partir de la influencia de dos variables que influyen en dicha progresión, el orden canónico de las palabras en euskera, y la consecuencia que se deriva de ello en términos de distancia entre el nombre adjunto a la oración de relativo y su correferente en la relativa, y la animacidad del núcleo nominal que es relativizado por la oración subordinada.

Orden de las palabras: si se repara en el orden de las palabras de la oración relativa en los ítems 1 y 6, se puede comprobar que ambos presentan un orden SVO, más cercano al orden canónico del euskera SOV, sobre todo en relación a la posición inicial del sujeto. La tendencia a producir relativas con sujeto en posición inicial se evidencia al analizar los errores que se cometen en el ítem 4 (se introduce un sujeto inicial en la relativa para que la estructura varíe de OVS a SVO), como ya se veía en (597) y (598), en el ítem 5 (sustitución del núcleo nominal S por OD, resultando un orden SVO), como se observaba en (603), y en el ítem 6 (los errores se producen por la tendencia a producir oraciones con estructura SOV), como se veía en (604) y (606).

En conclusión, se constata la siguiente progresión en el orden de palabras en las producciones:

- 1º SVO/SVO (ítems 1 y 6)
- 2º OVS/ OVS/ OVS (ítems 5,3 y 4)
- 3º OVO (ítem 2)

Como se puede ver en las oraciones utilizadas, esta preferencia por las relativas de OD se debería a que la distancia existente entre lo que en inglés se denomina *filler-gap* y en euskera es el *izen ardatza*, esto es, el nombre adjunto a la relativa o núcleo, y su correferente en ella, es menor que en las relativas de S. De hecho, muchas de las producciones (y errores) tanto en el ítem 1 como en el ítem 3 muestran la tendencia a reducir dicha distancia, como se ve en (607), (608) y (609).

- (607) *CHI: [amak utzi duen] ogia katua jan du (3;04)
[mamá-la-erg dejar-perf AtrS3sOD3s-comp pan-el gato-el comer-perf AtrS3sOD3s]

“el gato se ha comido el pan [que ha dejado mamá]”
[SN ___ SP V] SN→[SN ___ V] SN

- (608) *CHI: [amak utzi duen] mahaian katuak jan du (3;05)
[mamá-la-erg dejar-perf AtrS3sOD3s-comp mesa-la-ines
gato-el-erg comer-perf AtrS3sOD3s
“el gato ha comido en la mesa [que ha dejado mamá]”
[SN ___ SP V] SN→[SN ___ V] SN

- (609) *CHI: [mahaian zegoen] ogia jan egin du katuak (3;07)
[mesa-la-ines estaba-comp] pan-el comer hacer-perf
AtrS3sOD3s gato-el-erg
“el gato se ha comido el pan [que estaba en la mesa]”
[SN ___ SP V] SN→[SP ___ V] SN

Una estrategia común de reducción de la distancia es la omisión del sintagma nominal que precede al verbo, tal y como ocurre en los ejemplos anteriores, y otra es desplazarlo a una posición tras el nombre adjunto a la relativa o *izen ardatza*, como en (610) o, incluso en (608).

- (610) *CHI: [Amaiak utzi duen] ogia mahaian katuak jan du (3;11)
[Amaia-erg dejar-perf AtrS3sOD3s-comp] pan-el mesa-la-ines
gato-el-erg comer-perf AtrS3sOD3s
“el gato se ha comido en la mesa el pan [que Amaia ha
dejado]”
[SN ___ SP V] SN→[SN ___ V] SN SP

Este tipo de estrategias, o bien la omisión o bien el desplazamiento del sintagma nominal que precede al verbo, también se observan en el ítem 3 (611) (612). En este caso, el sintagma nominal afectado es el nombre que junto con el verbo forma una locución verbal.

- (611) *CHI: hori da [zaldiari **egin** dion] txakurra **hozka** (4;04)
ése es [caballo-el-dat hacer-perf AtrS3sOI3sOD3s-comp]
perro-el mordisco
ése es un mordisco el perro [que le ha dado al caballo]⁹⁴
[___ SN V] SN→[SN ___ V] SN

- (612) *CHI: hori da [zaldiari egin dion] txakurra (4;06)
ése es [caballo-el-dat hacer-perf AtrS3sOI3sOD3s-comp]
perro-el
“ése es el perro [que le ha hecho al caballo]”
[___ SN V] SN→[SN ___ V] SN

Las oraciones cuya imitación correcta se realiza a una edad más temprana (ítems 1 y 6) presentan menos distancia entre el nombre adjunto a la relativa o núcleo y su correferente. En el ítem 1, en cualquier caso, las estrategias aludidas (fundamentalmente la omisión) para reducir la distancia fueron muy frecuentes y no penalizaron debido a que no afectaron a la estructura o contenido de la oración.

Tabla 230. Orden de adquisición según distancia entre núcleo y correferente

1. (Ítem 1) [SN ___ (SP) V] SN	2. (Ítem 6) [SN ___ V] SN	3. (Ítem 5) [___ SN V] SN	4. (Ítem 3) [___ SN V] SN	5. (Ítem 4) [___ SN V] SN	6. (Ítem 2) [___ SN V] SN
------------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

⁹⁴ En euskera *hozka egin* es *morder*, pero su equivalente en castellano para el caso que nos ocupa sería *dar un mordisco*, quedando separado *mordisco* de *dar* y sacando el nombre fuera de la subordinada.

Animacidad: en nuestro estudio la animacidad del nombre adjunto a la relativa también juega un papel relevante en el procesamiento de la relativa. De las tres oraciones de S utilizadas en la prueba, los participantes realizaron repeticiones correctas a edades más tempranas de aquellas oraciones en las que el núcleo nominal (*izen ardatza*) era animado (4;02 para el ítem 5 y 4;05 para el ítem 3), mientras que en el caso de la oración cuyo núcleo nominal era inanimado el criterio de adquisición del 70% de casos con imitación correcta no se alcanzó hasta 8 meses más tarde (5;01 para el ítem 4).

Asimismo, es reseñable el contraste entre las edades de adquisición obtenidas para las tres oraciones en la que el núcleo nominal era inanimado, con una superioridad de las oraciones de OD (ítems 1 y 6) sobre la de S (ítem 4), lo que viene a corroborar lo hallado en otros estudios en relación a la mayor facilidad de procesamiento de las relativas de OD cuando el núcleo nominal (*izen ardatza*) es inanimado (Mak et al., 2002).

7.3.3.3.2 Finales

Se diseñaron dos oraciones, una sin conjugar (verbo nominalizado con marca *-t(z)era*), aplicada a todos los participantes del estudio y una conjugada (en este caso con verbo en subjuntivo), aplicada a los participantes a partir del tramo 4.

Los criterios de adquisición fueron semejantes a los empleados con las oraciones de relativo.

Se consideró necesaria la producción de la oración principal y la subordinada, aunque hubiera omisiones o sustituciones léxicas, como por ejemplo en (613).

(613) *CHI: *txakurra joan da erre kara edatera*
perro-el ir-perf AintrS3s río-el-adl beber-finadl
“el perro ha ido al río a beber”

Resultados:

Ítem 1. Oración final sin conjugar (*astoa erre kara joan da ura edatera*).
Verbo nominalizado *-t(z)era*.

Oración compleja de rápida incorporación en el lenguaje de los niños incluso en las edades más tempranas del estudio (tabla 234). Los más jóvenes de la muestra realizaron imitaciones correctas de la oración de forma generalizada. Los errores fueron escasos y, la mayoría, de conversión a oración simple.

Tabla 231. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 (final sin conjugar)

		Suma	N	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
					Límite inferior	Límite superior
Ítem 1. Final (<i>astoa erre kara joan da ura edatera</i>)	2;06-3;00*	17	14	0,824	0,590	0,938
	3;01-3;06	11	9	0,818	0,523	0,949
	3;07-4;00	12	12	1,000	0,758	1,000
	4;01-4;06	11	11	1,000	0,741	1,000
	4;07-5;00	10	10	1,000	0,723	1,000
	5;01-5;06	10	10	1,000	0,723	1,000
	5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

Resumen

Se puede considerar de adquisición general en el primer tramo de edad, entre los 2;06 y los 3;00, siendo antes de los 2;05 (suelo del estudio) el momento más temprano de adquisición (a partir de esa edad todos los participantes del estudio, menos cuatro, realizaron de forma correcta la imitación).

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Oración final sin conjugar. Verbo nominalizado -t(z)era (<i>astoa erre kara joan da ura edatera</i>)	2;05	2;06-3;00	≤2;06

Ítem 2. Oración final conjugada con verbo en subjuntivo (*Jonek lagunari deitu dio festara etor dadin*).

Los resultados proporcionan una imagen de la evolución que prácticamente situaría en los 6 años su adquisición (tabla 235), si tenemos en cuenta que el requisito básico es que en la producción aparezcan la oración principal y la subordinada.

Tabla 232. Proporción de imitaciones correctas del ítem 2 (final conjugada)

		N	Suma	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
					Límite inferior	Límite superior
Ítem 2. Final	4;01-4;06	9	2	0,222	0,063	0,547
(<i>Jonek lagunari deitu dio</i>	4;07-5;00	10	3	0,300	0,108	0,603
<i>festara etor dadin)</i>	5;01-5;06	10	3	0,300	0,108	0,603
	5;07-6;00	10	4	0,400	0,168	0,687

Errores

La imitación de esta oración conlleva una doble dificultad; por una parte la complejidad que implica la repetición de una oración biproposicional subordinada, y por otra, la dificultad derivada de producir el auxiliar verbal en subjuntivo (ya constatada en el estudio observacional), que como se ve en las producciones provoca la mayoría de los errores (614), (615).

(614) *CHI: *Jonek esan dio festara <etor dabil> [*]* (4;02)⁹⁵
Jon-erg decir-perf AtrS3sOI3sOD3s fiesta-la-adl venir-raíz
<dabil>[*]
“Jon le ha dicho venir a la fiesta”

(615) *CHI: *Jonek deitu dio festara dator* (4;05)
Jon-erg llamar-perf AtrS3sOI3sOD3s fiesta-la-adl viene
“Jon le ha llamado viene a la fiesta”

De cualquier modo, hay que considerar el hecho de que este tipo de oraciones son escasas en el lenguaje adulto, donde la tendencia es a sustituir la forma conjugada por la no conjugada. Esta tendencia ya se encuentra en nuestro estudio, puesto que del total de errores cometidos en las imitaciones de la oración, el 25% lo

⁹⁵ Forma agramatical

son por sustitución de la forma verbal flexionada por la forma nominalizada no conjugada *-t(z)eko*, como en (616).

- (616) *CHI: *Jonek xx dio gure festara etortzeko* (4;02)
 Jon-erg xx AtrS3sOI3sOD3s nuestra fiesta-adl venir-fin
 “Jon le ha xx de venir a nuestra fiesta”

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Oración final conjugada (<i>Jonek lagunari deitu dio festara etor dadin</i>)	4;04	≥5;07-6;00	≥6;00

Oraciones finales. Resultados globales

Se observa un panorama completamente diferente en los dos tipos de oraciones finales. Las oraciones finales sin conjugar son adquiridas ya a los 2½ años, mientras que con la introducción de una forma verbal de subjuntivo hace que la adquisición de las oraciones finales conjugadas tal y como se ha valorado en la prueba se retrase como poco hasta los 6 años.

7.3.3.3 Causales

Se diseñaron dos oraciones causales, ambas conjugadas, y cuya diferencia fundamental se encuentra en que en una de ellas se utiliza la marca o morfema *-(e)lako* sufijado al verbo de la oración subordinada y normalmente inmediatamente anterior al verbo de la principal como elemento inquirido (*galdegaia*), mientras que en la otra se utiliza la partícula *zeren* al inicio de la subordinada, siendo en ambos casos causales plenas o *kausal beteak* en la terminología de Euskaltzaindia (2005). La primera *-(e)lako* es más común que la segunda, pero al encontrarse en el corpus observacional fundamentalmente sin la oración principal, por ser habitualmente respuesta a una pregunta, se incorporó en la prueba con el fin de valorar realmente cuándo aparece la estructura completa. En el caso del segundo tipo de causal, con *zeren*, se optó por valorarla sin otras marcas de subordinación con las que suele ir acompañada (*bait-* o *-en*).

Resultados:

Ítem 1. Oración causal conjugada formada mediante sufijación de la marca *-(e)lako* al verbo de la subordinada (*nire anaia aulkian dago mina duelako*).

Tabla 233. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 *-(e)lako*

		Suma	N	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
					Límite inferior	Límite superior
Ítem 1. Causal (<i>nire anaia aulkian dago mina duelako</i>)	2;06-3;00	10	18	0,556	0,290	0,710
	3;01-3;06	5	12	0,417	0,193	0,681
	3;07-4;00*	10	12	0,833	0,552	0,953
	4;01-4;06	9	11	0,818	0,523	0,949
	4;07-5;00	6	10	0,600	0,313	0,832
	5;01-5;06	10	10	1,000	0,723	1,000
	5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

Errores

En el primer tramo el 78% de los errores son por reducción a una oración simple sin expresar causalidad, como en (617) y en (618).

(617) *CHI: (eg)in du mina hemen (2;06)
hacer-perf AtrS3sOD3s daño-el aquí
“aquí se ha hecho daño”

(618) *CHI: nire aulkian dago minarekin (2;08)
yo-gen silla-la-ines está dolor-el-soc
“está con dolor en mi silla”

En el tramo 2, el 43% de los errores lo son por sustitución de la subordinada causal por una modal con función explicativa, como en (619) o en (620).

(619) *CHI: nire anaia aulkian dago mina hartuta⁹⁶ (3;02)
yo-gen hermano-el silla-la-ines dolor-el coger-part
“mi hermano está en la silla dolorido”

(620) *CHI: aulkian mina hartuta (dau)ke (3;03)
silla-la-ines dolor-el coger-part tiene
“en la silla dolorido”

También se observan producciones agramaticales, como en (621), junto con algunas omisiones de la oración completa. Sin embargo, la reducción a oraciones simples como estrategia ha desaparecido para esta edad.

(621) *CHI: nere aulkian xx <minelako>[*]⁹⁷ (3;01)
yo-gen silla-la-ines xx minelako (agramatical)
“en mi silla xx”

Resumen

No resulta una estructura demasiado compleja ni siquiera para los participantes del tramo 1, ya que desde las edades más tempranas encontramos imitaciones correctas de la oración en la mitad de los niños. La evolución es rápida, y entre los 3;07 y los 4;00 casi todos los niños, un 83%, la reproducen correctamente. La existencia de una diferencia significativa entre las respuestas de los niños en el tramo 3 y 2 ($\chi^2=4.444$; $p=0.035$) confirmaría la hipótesis del tramo 3 como periodo de adquisición. La edad más temprana en la que podemos ya considerar la imitación correcta se sitúa en los 2;11, ya que a partir de esa edad, en todos los agrupamientos con un mínimo de 10 participantes se cumple el criterio del 70% con reproducciones correctas.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Oración causal conjugada. Marca -(e)lako. (nire anaia aulkian dago mina duelako)	2;05	3;07-4;00	2;11

⁹⁶ *Min hartu* es una locución verbal cuya traducción al castellano equivale a *doler*.

⁹⁷ Forma agramatical. El sufijo causal -(e)lako aparece fijado al nombre *mina* y no al auxiliar verbal, que está omitido.

Ítem 2. Oración causal conjugada formada mediante el conector *zeren* (*orain ogia jango dut, zeren ez dut gosaldtu*).

La introducción de esta partícula en el estudio experimental para su valoración se decidió al comprobar que, a pesar de ser una partícula con un uso relativamente frecuente en los niños del estudio observacional, no se llegaba a obtener una imagen nítida de su evolución. Y los resultados en la prueba también corroboran esta impresión. Es decir, a pesar de que se observa una clara progresión hasta los 3;07 (tabla 237), y de que el análisis de regresión logística de los datos indica que la imitación correcta de la estructura está asociada significativamente a los tramos 3, 6 y 7, la proporción de imitaciones correctas encontrada en el tramo 3 (un 50%) no permite considerarlo todavía como un periodo de adquisición generalizado. Es el periodo entre los 5;01 y los 5;06 en el que se considera adquirida; por una parte, porque el 70% realiza una imitación correcta de la estructura, y, por otra, porque existe una relación significativa entre imitación correcta y pertenencia a ese grupo de edad ($\chi^2=9.176$; $p=0.002$).

Tabla 234. Proporción de imitaciones correctas del ítem 2 *zeren*

		Suma	N	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
					Límite inferior	Límite superior
Ítem 2. Causal conjugada.	2;06-3;00	1	17	0,059	0,011	0,270
Partícula <i>zeren</i> .	3;01-3;06	1	11	0,091	0,016	0,377
(<i>ogia jango dut,</i>	3;07-4;00	6	12	0,500	0,254	0,746
<i>zeren ez dut gosaldtu</i>)	4;01-4;06	4	11	0,364	0,152	0,646
	4;07-5;00	3	10	0,300	0,108	0,603
	5;01-5;06*	7	10	0,700	0,397	0,892
	5;07-6;00	6	10	0,600	0,313	0,832

Errores

Los tipos de errores observados en el tramo 1 son fundamentalmente por reducción a una oración simple, como en (622) y en (623), o por conversión de la relación causal en una conectiva coordinada mediante la partícula *eta*, como en (624) y en (625):

- (622) *CHI: *ez dut gosaldtu* (2;08)
no AtrS1sOD3s desayunar-perf
“no he desayunado”
- (623) *CHI: *ogia xx dut* (2;05)
pan-el xx AtrS1sOD3s
“he xx el pan”
- (624) *CHI: *ogia jan dut eta ez dut gosaldtu* (2;06)
pan-el comer-perf AtrS1sOD3s y no AtrS1sOD3s
desayunar-perf
“he comido el pan y no he desayunado”
- (625) *CHI: *ogia hartu dut eta jan in [: egin] dut* (2;09)
pan-el coger-perf AtrS1sOD3s y comer
hacer-perf AtrS1sOD3s
“he cogido el pan y lo he comido”

En el tramo 2 los errores fundamentalmente son por simplificación mediante el empleo de oraciones simples, a modo de yuxtaposición, como en (626), o por sustitución mediante oraciones complejas, ya sean adversativas, como en (627), o causales, pero con diferentes estructuras o partículas como en (628), (629) y (630).

- (626) *CHI: *platanoa jango dut # ez dut gosald* (3;02)
plátano-el comer-fut AtrS1sOD3s # no AtrS1sOD3s
desayunar-perf
“comeré el plátano # no he desayunado”
- (627) *CHI: *platanoa jan dut baina ez dut gosald* (3;03)
plátano-el comer-perf AtrS1sOD3s pero no AtrS1sOD3s
AtrS1sOD3s desayunar-perf
“he comido el plátano pero no he desayunado”
- (628) *CHI: *platanoa jango dut ez dutelako (dudalako) gosald*⁹⁸ (3;04)
plátano-el comer-fut AtrS1sOD3s no AtrS1sOD3s-caus
desayunar-perf
“comeré el plátano porque no he desayunado”
- (629) *CHI: *orain platanoa jango dut porke ez dut gosald* (3;05)
ahora plátano-el comer-fut AtrS1sOD3s porque no
AtrS1sOD3s desayunar-perf
“ahora comeré el plátano porque no he desayunado”
- (630) *CHI: *platanoa jan behar dut ez dutelako gosald* (3;06)
plátano-el comer tener-imperf AtrS1sOD3s no AtrS1sOD3s-
caus desayunar-perf
“tengo que comer el plátano porque no he desayunado”

En el tramo 3 los errores ya son mayoritariamente por sustitución mediante otra construcción o partícula causal, como en (631), (632) y (633).

- (631) *CHI: *platanoa jango dut eske ez dut gosald* (3;07)
plátano-el comer-fut AtrS1sOD3s es que no AtrS1sOD3s
desayunar-perf
“comeré el plátano, es que no he desayunado”
- (632) *CHI: *zergatik ez dut gosald eta xx beat [: behar dut]* (3;09)
porque no AtrS1sOD3s desayunar-perf y xx tener-impr
AtrS1sOD3s de
“porque no he desayunado y xx he de”
- (633) *CHI: *orain platanoa jango dut ez dudalako gosald* (3;10)
ahora plátano-el comer-fut AtrS1sOD3s no AtrS1sOD3s-caus
desayunar-perf
“ahora comeré el plátano porque no he desayunado”

Este tipo de errores persiste ya en los siguientes tramos de edad, sin variaciones importantes hasta el tramo 5, cuando parece haber una tendencia a respetar la estructura y composición de la oración, lo que hace que la mayoría de los

⁹⁸ Conviene aclarar que, a pesar de que es una frase gramaticalmente correcta, se considera error porque produce otra estructura diferente a la frase a imitar.

errores se produzcan simplemente al eliminar la partícula, quedando finalmente una estructura de yuxtaposición, como se ve en (634) y (635).

- (634) *CHI: *orain platanoa jango dut, ez dut gosald* (4;07)
 ahora plátano-el comer-fut AtrS1sOD3s, no AtrS1sOD3s
 desayunar-perf
 “ahora comeré el plátano, no he desayunado”
- (635) *CHI: *orain platanoa jango dut ba, ez dut gosald* (4;08)
 ahora plátano-el comer-fut AtrS1sOD3s pues, no AtrS1sOD3s
 desayunar-perf
 “pues ahora comeré el plátano, no he desayunado”

Resumen

Aunque ya hacia los 3 años los niños son capaces de reproducir la oración casi de forma literal, persisten las dificultades con la producción de la partícula *zeren*, de tal manera que hay que esperar hasta los 5 años para poder considerar que esta estructura causal es producida correctamente. Las estrategias de sustitución por otras construcciones complejas, ya sean coordinadas u otro tipo de subordinadas, y ya expresen éstas relaciones causales u otras diferentes, parecen ser las más utilizadas a lo largo de todos los tramos de edad analizados.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Oración causal conjugada. Partícula <i>zeren</i> . (<i>ogia jango dut, zeren ez dut gosald</i>)	2;11	5;01-5;06	3;10/5;00

7.3.3.3.4 Comparativas

Se diseñaron 3 oraciones, dos de ellas expresando desigualdad de grado con *baino* –ago (*Aneren kotxea nirea baino haundiagoa da* y *txakurra azkarrago ibiltzen da dortoka baino*) y una expresando comparación de cantidad (*zenbatasuna*) mediante *baino* ____ *gehiago* (*nik marrazki gehiago egin ditut zuk baino*).

Las dos oraciones comparativas de grado se diseñaron modificando el orden de los elementos de la estructura comparativa, esto es, en una oración el punto de referencia se colocó delante de la frase principal (636),

- (636) *Aneren kotxea [nirea Ø baino] haundiagoa da*
 Ane-gen coche-el [yo-gen-el Ø que] más grande es
 “el coche de Ane es más grande que el mío”

y en la otra el punto de referencia se colocó detrás de la frase principal (637),

- (637) *txakurra azkarrago ibiltzen da [dortoka Ø baino]*
 perro-el más rápido anda-imperf AintrS3s [tortuga-la Ø que]
 “el perro anda más rápido que la tortuga”

Para la puntuación se estableció como criterio principal la reproducción tanto del punto de referencia como de la frase principal. Los errores de concordancia, cambios o errores en los verbos o cambios en el orden de los elementos de la

comparación no se penalizaron en tanto no afectaran a la estructura o la modificaran sustancialmente. Así, oraciones como (638) fueron consideradas erróneas porque a pesar de presentar parecido con la estructura original, solamente expresan una proposición prácticamente como si de una oración simple se tratara, en la que inserta la partícula *baino*. Si los errores en los verbos no modificaban la estructura la imitación se consideraba correcta, como en (639).

(638) *CHI: *zuk baino marrazki gehiago egin di(d)azu* (2;09)
tú-erg que dibujos más hacer-perf AtrS2sOI1sOD3s
“tú me has hecho más dibujos que”

(639) *CHI: *marrazki gehi(ag)o zuk baino egin <dituzut>[*]* (2;11)⁹⁹
dibujos más tú-erg que hacer-perf <dituzut>[*]
“dituzut (agramatical) hecho más dibujos que tú”

Resultados:

Ítem 1. Comparativa de cantidad. Estructura: *baino __ gehiago*. (*nik marrazki gehiago egin ditut zuk baino*).

Tabla 235. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 *baino __ gehiago*

	Suma	N	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
				Límite inferior	Límite superior
Ítem 1. Comparativa de cantidad. 2;06-3;00	1	18	0,056	0,010	0,258
Estructura: <i>baino __ gehiago</i> . 3;01-3;06	5	12	0,417	0,193	0,681
(<i>nik marrazki gehiago</i> 3;07-4;00	1	12	0,083	0,015	0,354
<i>egin ditut zuk baino</i>) 4;01-4;06*	8	11	0,727	0,434	0,903
4;07-5;00	10	10	1,000	0,723	1,000
5;01-5;06	9	10	0,900	0,596	0,982
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

A la vista de las respuestas obtenidas, el proceso de adquisición de esta estructura refleja dificultades hasta prácticamente los 4 años (tabla 238). La primera imitación considerada correcta la encontramos a los 2;11 (640).

(640) *CHI: *marrazki gehi(ag)o zuk baino egin dituzut* (2;11)
dibujos más tú-erg que hacer-perf <dituzut>[*]
“dituzut (agramatical) hecho más dibujos que tú”

A pesar de que se cometa un error con el auxiliar verbal (el auxiliar *ditut* todavía plantea problemas a los niños de esa edad), no parece que sea un problema de confusión entre los elementos de la comparación, ni tampoco la estructura queda afectada, aunque el orden no es habitual.

A partir de aquí aumenta significativamente la proporción de imitaciones correctas en el siguiente grupo de edad ($\chi^2=5.868$; $p=0.015$), alcanzándose un 42% de casos con producciones correctas entre los 3;01 y los 3;06; pero hasta los 4;01 no se alcanza una proporción suficiente como para pensar que la estructura se pueda considerar adquirida. La influencia de la dificultad del auxiliar en la oración queda descartada ya que en este tramo 3 el auxiliar fue correctamente producido por casi el 60% de los participantes.

⁹⁹ *Dituzut* es una forma agramatical, con lo que la traducción al castellano no es posible. El auxiliar original en la frase es *ditut*.

Errores

Los errores observados en el tramo 1 revelan distintos procedimientos para afrontar la prueba con esta oración. Por un lado, encontramos un grupo de niños, en torno a un 30%, que omiten la oración completa. Otro grupo imita la última parte de la oración, favorecida por el efecto recencia, como en (641), y constituye un 24% de los casos que cometen errores en ese tramo.

- (64) *CHI: *zuk baino* (2;08)
tú-erg que
“que tú”

Otro grupo básicamente produce una oración con una sola proposición aun cuando introduce la partícula comparativa *baino*, pero en realidad se trata de oraciones simples, como se ve en (642), (643) e, incluso en (644).

- (642) *CHI: *zuk marrazki baino egin genituen niretzako* (2;06)
tú-erg dibujo que hacer-perf AtrS3pOD3p yo-dest
“hicimos para mí que tú dibujo”

- (643) *CHI: *nik baino marrazkiak (eg)in ditut* (2;08)
yo-erg que dibujos-los hacer-perf AtrS1sOD3p
“he hecho dibujos que yo”

- (644) *CHI: *nik marrazkia egin ditut zu baino* (2;11)
yo-erg dibujo-el hacer-perf AtrS1sOD3p tú que
“yo he hecho el dibujo que tú”

Entre los 3;01 y los 3;06, los errores se deben a la omisión del cuantificador comparativo *gehiago* (más), resultando oraciones como (645) o (646).

- (645) *CHI: *nik maina [: baino] zuk egin dituzu marrazkiak* (3;03)
yo-erg que tú-erg hacer-perf AtrS2sOD3p dibujos-los
“tú has hecho dibujos que yo”

- (646) *CHI: *nik (eg)in dut zuk baino* (3;04)
yo-erg hacer-perf AtrS1OD3s tú-erg que
“yo he hecho que tú”

Esta tendencia a omitir la partícula comparativa *gehiago* aumenta en el siguiente tramo de edad, en el que el 55% de los errores son de ese tipo. En este caso, claro está, la otra partícula sí aparece en la oración producida, como en (647), (648) o (649).

- (647) *CHI: *nik marrazkia egin dut zuk baino* (3;09)
yo-erg dibujo-el hacer-perf AtrS1OD3s tú-erg que
yo he hecho dibujo que tú

- (648) *CHI: *nik marrazki zuk baino* (3;11)
yo-erg dibujo tú-erg que
“yo dibujo que tú”

- (649) *CHI: *nik marrazkia egin ditut zu baino* (3;11)
yo-erg dibujo-el hacer-perf AtrS1OD3p tú que
“yo he hecho dibujo que tú”

Esta tendencia persiste, incluso, en el siguiente tramo de edad, en el que los errores son escasos, y cuando ya se da por adquirida esta estructura (650) (651).

(650) *CHI: *nik marrazkia egin ditut zu maino* (4;02)
yo-erg dibujo-el hacer-perf AtrS1OD3p tú que
yo he (OD plur.) hecho dibujo que tú

(651) *CHI: *nik marrazkiak egin ditut zu baino* (4;04)
yo-erg dibujos-los hacer-perf AtrS1OD3p tú que
“yo he hecho los dibujos que tú”

Resumen

La estructura de comparación de cantidad expresando desigualdad resulta ciertamente difícil para los niños de nuestro estudio hasta al menos los 4 años, siendo la producción de las dos partículas comparativas el aspecto que más dificultad entraña en todos los grupos de edad.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 1. Comparativa de cantidad. Estructura: <i>baino</i> __ <i>gehiago</i> . (<i>nik marrazki gehiago egin ditut zuk baino</i>)	2;11	4;01-4;06	4;01

Ítem 2. Comparativa de grado. Estructura: *baino* -*ago*. (*Aneren kotxea nirea baino haundiagoa da*).

Tabla 236. Proporción de imitaciones correctas del ítem 2 *baino* -*ago*

	Suma	N	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
				Límite inferior	Límite superior
Ítem 2. Comparativa de grado. 2;06-3;00	1	17	0,118	0,033	0,343
Estructura: <i>baino</i> - <i>ago</i> . 3;01-3;06	3	12	0,250	0,089	0,532
(<i>Aneren kotxea nirea</i> 3;07-4;00	7	12	0,583	0,320	0,807
<i>baino haundiagoa da</i>) 4;01-4;06*	11	11	1,000	0,741	1,000
4;07-5;00	10	10	1,000	0,723	1,000
5;01-5;06	10	10	1,000	0,723	1,000
5;07-6;00	11	11	1,000	0,741	1,000

Errores

Entre los 2;06 y los 3;00 los errores se producen fundamentalmente por la reducción a una única proposición, bien mediante una oración simple que incorpora el adjetivo junto con el sufijo comparativo, como en (652), (653) y (654),

(652) *CHI: *haundiagoa da* (2;08)
más grande es
“es más grande”

(653) *CHI: <*Aneren*> [//] *kotxea handigoa* [: *handiagoa*] *da* (2;09)
<*Ane-gen*> [//] *coche-el* más grande es
“<de Ane> [//] el coche es más grande”

(654) *CHI: *nerea haundiago da* (2;10)

yo-gen-el más grande es
“el mío es más grande”.

o bien mediante una producción formulaica como en (655).

- (655) *CHI: *nirea <haundia dago>[/]/haundia baino haundiagoa da* (2;07)
yo-gen-el <grande está> [/]/ grande que más grande es
“el mío <grande está> [/]/ es más grande que grande”

En otros casos los errores se producen por dificultades en la estructuración sintáctica de la oración, como en (656), (657) y en (658).

- (656) *CHI: *Aneren kotxea baino nereangoa [*] haundiagoa da* (2;06)
Ane-gen coche-el que más el yo-gen-el más grande es
“el más mío es más grande que el coche de Ane”

- (657) *CHI: *Aneren kotxea haundiagoa da baino* (2;08)
Ane-gen coche-el más grande es que
“el coche de Ane es más grande que”

- (658) *CHI: *kotxea haundia Anere(n) <(b)ainoago>[*] haundia da* (2;11)
coche-el grande-el Ane-gen <(b)ainoago>[*] grande es
“el coche (el) grande es grande másque (agramatical) de Ane”

En el siguiente tramo de edad las dificultades en la estructuración de la oración se mantienen (659), al igual que la tendencia a reducir la complejidad mediante similares procedimientos a los del tramo anterior, como en (660) y en (661).

- (659) *CHI: *Aneren baino totxea [: kotxea] haundiagoa da* (3;02)
Ane-gen que coche-el más grande es
“el coche es más grande que de Ane”

- (660) *CHI: *Aneren kotxea haundia da* (3;05)
Ane-gen coche-el es grande
“el coche de Ane es grande”

- (661) *CHI: *nerea kotxe haundia baino haundiagoa da* (3;05)
yo-gen-el coche grande-el que más grande es
“el mío es más grande que el coche grande”

Aunque en menor proporción, en el tramo 3 todavía encontramos errores parecidos a los de tramos anteriores.

En general, las diferencias evolutivas en la tipología de los errores son fundamentalmente debidas a una mayor tendencia a la simplificación de la oración en las edades más tempranas, lo que se aprecia claramente en la propia longitud de las producciones erróneas (oraciones de 3 palabras en el primer tramo y oraciones de entre 4 y 6 palabras en el tramo 3), y más errores de estructuración en edades más avanzadas.

Resumen

Las primeras imitaciones correctas de esta estructura se encuentran prácticamente a partir de los 3 años (tabla 239), ya que hasta ese momento la única producción correcta la encontramos en un niño a los 2;07, con omisión del sintagma nominal de la oración principal (662).

(662) *CHI: *nerea baino handi(a)goa da* (2;07)
yo-gen-el que más grande es
“es más grande que el mío”

Es a partir del tramo 2 cuando se observa un aumento progresivo en la proporción de participantes que imitan correctamente la oración, constituyendo más de la mitad de los casos en el tramo 3, con un 58%. La imitación correcta de forma generalizada se observa entre los 4;01 y los 4;06, cuando ya el 100% responde correctamente.

Sin embargo, si no atendemos a la organización en tramos de edad establecida se puede definir como punto de adquisición más temprano la edad de 3;08, ya que si elegimos a partir de esa edad grupos de al menos 10 participantes, el criterio del 70% de respuestas correctas se cumple en todas las edades.

En cualquier caso, la existencia de diferencias significativas entre los tramos 4 y 3 ($\chi^2=5.856$; $p=0.016$), y el hecho de que no existan diferencias significativas entre los grupos 3 y 2 ($\chi^2=2.743$; $p=0.098$), hace pensar que es entre los 4 y los 4 años y medio cuando se puede dar por adquirida esta estructura.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 2. Comparativa de grado. Estructura: <i>baino -ago</i> . (<i>Aneren kotxea nirea baino haundiagoa da</i>)	2;07/3;03	4;01-4;06	3;08

Ítem 3. Comparativa de grado. Estructura: *baino -ago*. (*txakurra azkarrago ibiltzen da dortoka baino*).

Las producciones en la imitación de esta oración siguen un patrón evolutivo bastante similar al encontrado en los ítems anteriores. La primera imitación casi correcta se encuentra a los 2;08, pero con omisión del sintagma nominal de la frase principal (663).

(663) *CHI: *dordoka baino azkarrago ibiltzen da* (2;08)
tortuga-la que más rápido andar-imperf AintrS3s
“anda más rápido que la tortuga”

Es a partir de los 3 años cuando se inicia de forma nítida un aumento progresivo en la cantidad de niños que realizan imitaciones correctas, hasta llegar a los 4;01-4;06, cuando un 73% de los niños en esa edad responde correctamente en la prueba (tabla 240).

Tabla 237. Proporción de imitaciones correctas del ítem 3 *baino -ago*

	Suma	N	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
				Límite inferior	Límite superior
Ítem 3. Comparativa de grado. 2;06-3;00	1	16	0,063	0,011	0,283
Estructura: <i>baino -ago</i> . 3;01-3;06	3	11	0,273	0,098	0,566
(<i>txakurra azkarrago ibiltzen da dortoka baino</i>) 3;07-4;00	7	12	0,583	0,320	0,807
4;01-4;06*	8	11	0,727	0,434	0,903
4;07-5;00	9	10	0,900	0,596	0,982
5;01-5;06	10	10	1,000	0,723	1,000
5;07-6;00	10	11	0,909	0,623	0,984

Errores

Los errores en el tramo 1 están relacionados con la producción del sufijo comparativo *-ago*, utilizado con el adjetivo *azkar*. De hecho, en la mayoría de las producciones encontramos la partícula comparativa *baino* (seguramente, de nuevo, por el efecto recencia, al ir incorporado al final de la oración), pero es sistemáticamente omitida la palabra que incorpora el sufijo comparativo o el propio sufijo, como se ve en (664), (665), (666) o (667).

- (664) *CHI: *txakurra ibiltzen da dordoka baino* (2;06)
perro-el andar-imperf AintrS3s tortuga-la que
“el perro anda que la tortuga”
- (665) *CHI: *txakurra ibiltzen da dordoka baino azkar* (2;08)
perro-el andar-imperf AintrS3s tortuga-la que rápido
“el perro anda rápido que la tortuga”
- (666) *CHI: *txakurra dordoka baino azkar ibiltzen da* (2;09)
perro-el tortuga-la que rápido andar-imperf AintrS3s
“el perro anda rápido que la tortuga”
- (667) *CHI: *txakurra baino ibiltzen da dordokan* (2;11)
perro-el que andar-imperf AintrS3s es tortuga-la-ines
“anda en la tortuga que el perro”

En no pocos casos (casi en un 35% de los errores en esta edad) hay simplemente una producción de la parte final de la oración, favorecida por la intervención de la memoria de corto plazo, como reflejo del efecto recencia, tal y como se ve en (668), (669) y (670).

- (668) *CHI: *dordoka baino* (2;07)
tortuga-la que
“que la tortuga”
- (669) *CHI: *baino* (2;09)
que
“que”
- (670) *CHI: *azkarrago baino* (2;11)
más rápido que
“más rápido que”

En el tramo 2 hay un patrón de errores similar, aunque ahora ya aparecen los elementos de la comparación y la partícula *baino*, manteniéndose la omisión del sufijo comparativo, lo que evidencia las dificultades que encuentran nuestros niños a la hora de producir esta estructura (671) (672) (673).

- (671) *CHI: *takula [: txakurra] totoka [: dordoka] baino* (3;01)
perro-el tortuga-la que
“el perro que la tortuga”
- (672) *CHI: *txakurra dordoka maino xx* (3;03)
perro-el que tortuga-la xx
“el perro xx que la tortuga”
- (673) *CHI: *txakurra dordoka baino azkar ibiltzen* (3;05)
perro-el tortuga-la que rápido andar

“el perro andar (omisión aux) rápido que la tortuga”

En el tramo 3 las dificultades persisten en la producción correcta del sufijo comparativo *-ago*, y vuelven a aparecer producciones con omisión, como en (674), (675) y (676),

(674) *CHI: *txakurra ibiltzen da dordoka baino* (3;07)
perro-el andar-imperf AintrS3s tortuga-la que
“el perro anda que la tortuga”

(675) *CHI: *txakurra azkar ibiltzen da dordoka baino* (3;09)
perro-el rápido andar-imperf AintrS3s tortuga-la que
“el perro anda rápido que la tortuga”

(676) *CHI: *txakurra dordoka baino azkar ibiltzen da* (3;11)
perro-el tortuga-la que rápido andar-imperf AintrS3s
“el perro anda rápido que la tortuga”

o con errores de sobreproducción, asociados a dificultades en la estructuración de los constituyentes de la oración, como en (677).

(677) *CHI: *txakurra baino dordoka gehiago azkarrago joaten da* (3;10)
perro-el que tortuga-la más más rápido ir-imperf AintrS3s
“más más rápido va la tortuga que el perro”

Parece, por tanto, que las dificultades en la producción de esta estructura comparativa tienen que ver tanto con la organización de los elementos que componen la estructura de comparación como con las características morfológicas propias de este tipo de oraciones, optando en este caso, o bien por la omisión del adjetivo y el sufijo comparativo (estrategia más temprana), o bien por la omisión sólo del propio sufijo comparativo (estrategia más tardía).

Resumen

La edad más temprana en la que se puede considerar que los participantes han adquirido correctamente la estructura tal y como está diseñada en la tarea, se sitúa en los 3;11. A partir de esa edad la mayoría mínima establecida en los criterios del estudio, el 70% por grupo de edad, se encuentra en todas las edades.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 3. Comparativa de grado. Estructura: <i>baino -ago</i> . (<i>txakurra azkarrago ibiltzen da dordoka baino</i>)	2;08	4;01-4;06	3;11

7.3.3.3.5 Temporales

Las primeras oraciones temporales aparecen relativamente pronto en el estudio observacional (entre los 2;11 y los 3;00), pero dado que dichas producciones omiten la frase principal, se trató de valorar cuándo los participantes podían producir oraciones temporales completas. Con este fin se diseñaron 3 oraciones, una de ellas expresando simultaneidad, otra expresando duración y una tercera expresando anterioridad.

Resultados:

Ítem 1. Temporal de simultaneidad. Estructura: sufijo de subordinación (-*enean*). (*katua etxean denean sagua joaten da*).

Las primeras imitaciones correctas se encuentran ya para los 2;08 y los 2;11, y suponen el 12% de los casos de ese tramo de edad (tabla 241).

A partir de los 3½ años ya encontramos una cantidad considerable de casos, la mitad de los que componen la submuestra de esa edad, que reproducen correctamente la estructura completa, a pesar de no existir diferencias significativas con el grupo de edad anterior ($\chi^2=1.245$; $p=0.265$).

Sólo a partir del periodo entre 4;01 y 4;06 es generalizada la imitación correcta de la estructura completa (subordinada+principal), con diferencias significativas en relación al periodo de edad anterior ($\chi^2=4.537$; $p=0.033$).

El análisis de regresión logística de los datos también señala el tramo 4 como el periodo a partir del cual la edad se asocia de forma significativa con una imitación correcta de esta estructura (Wald $\chi^2=3.458$; $p=0.002$).

Tabla 238. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 -*enean*

		Suma	N	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
					Límite inferior	Límite superior
Ítem 1. Temporal.	2;06-3;00	2	17	0,118	0,033	0,343
Estructura: - <i>enean</i> .	3;01-3;06	3	11	0,273	0,098	0,566
(<i>katua etxean denean</i>	3;07-4;00	6	12	0,500	0,254	0,746
<i>sagua joaten da</i>)	4;01-4;06*	10	11	0,909	0,623	0,984
	4;07-5;00	6	10	0,600	0,313	0,832
	5;01-5;06	8	10	0,800	0,490	0,943
	5;07-6;00	10	10	1,000	0,723	1,000

Errores

Los más jóvenes de la muestra (hasta los 2;07) tienden a omitir la oración entera, pero, en general, en este periodo los errores son por omisión de la subordinada (alcanzando un 60% del total de los errores), tal y como se ve en (678) y (679).

(678) *CHI: *sagua joaten da etxera* (2;08)
 ratón-el ir-imperf AintrS3s casa-l-adl
 “el ratón va a casa”

(679) *CHI: *xagua jute [: joaten] (d)a* (2;09)
 ratón-el ir-imperf AintrS3s
 el ratón va

En el tramo 2 todavía siguen siendo pocos, un 27%, los participantes que reproducen correctamente la oración. Los errores presentan una tipología algo diferente a la del tramo anterior. Por una parte, se mantiene la tendencia a omitir la subordinada, si bien las oraciones son algo más complejas en su composición, como en (680) y (681).

(680) *CHI: *katua etxetik joaten da etxera* (3;01)
 gato-el casa-la-abl ir-imperf AintrS3s casa-la-adl

“el gato se va de casa a casa”

(681) *CHI: *katua sagua jun* [: joan] *egiten da* (3;03)
gato-el ratón-el ir hacer-imperf AintrS3s
“el gato el ratón se va”

Por otra, hay intentos por producir oraciones expresando relación entre dos proposiciones mediante estructuras complejas, con mayor o menor gramaticalidad, como en (682) y (683),

(682) *CHI: *katua* [/] *katua baino sagua jun* [: joan] (eg)*iten da* (3;03)
gato-el [/] el gato que ratón-el ir hacer-imperf AintrS3s
“el gato [/] el ratón se va que el gato”

(683) *CHI: *katua dagoen etxean sagua joaten da* (3;05)
gato-el esta-comp casa-la-ines ratón-el ir-imperf AintrS3s
“el ratón se va en la casa en la que está el gato”

e incluso sustitución por otra subordinada temporal expresando simultaneidad (684).

(684) *CHI: *katua etxean dagoela sagua joaten da* (3;05)
gato-el casa-la-ines está-comp ratón-el ir-imperf AintrS3s
“estando (cuando esta) el gato en la casa el ratón se va”

Entre los 3;07 y los 4;00 los errores son similares a los encontrados en el tramo anterior, esto es, omisión de la subordinada, si bien se intenta incorporar algún elemento de ella en la producción, tal y como se observa en (685), (686) o (687).

(685) *CHI: *katua etxean sagua joaten da* (3;08)
gato-el casa-la-ines ratón-el ir-imperf AintrS3s
“el gato en casa el ratón se va”

(686) *CHI: *katua etxean joaten da sagua* (3;09)
gato-el casa-la-ines ir-imperf AintrS3s ratón-el
“el gato en casa el ratón se va”

(687) *CHI: *katuak sagua atera da gazta* (3;09)
gato-el-erg ratón-el salir-perf AintrS3s queso-el
“el gato el ratón ha salido el queso”

Resumen

Tomando en consideración la organización por tramos de edad, la adquisición se sitúa los 4;01 y los 4;06. Pero si obviamos dicha distribución de la muestra, la edad de adquisición más temprana de la estructura aquí valorada se podría establecer en los 3;10, ya que a partir de esa edad las imitaciones correctas son netamente mayoritarias y los errores son residuales.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 1. Temporal. Estructura: <i>-enean</i> (<i>katua etxean denean sagua joaten da</i>)	2;08	4;01-4;06	3;10

Ítem 2. Temporal de duración. Estructura: marca de subordinación y forma adverbial (*-en bitartean*). (*kutxa irekitzen duzun bitartean ura edango dut*).

Esta oración compleja se valoró a partir del tramo 4, y los resultados indican que los niños de este tramo ya son en su mayoría capaces de reproducir correctamente la oración (un 78% en ese periodo de edad). La única duda surge al observar cómo en el siguiente tramo de edad los errores todavía son relevantes desde el punto de vista cuantitativo (tabla 242), ya que el 40% de los niños en ese tramo no son capaces de realizar una imitación correcta de la oración.

Tabla 239. Proporción de imitaciones correctas del ítem 2 *-(e)n bitartean*

		Suma	N	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
					Límite inferior	Límite superior
Ítem 2. Temporal.	4;01-4;06*	7	9	0,778	0,453	0,937
Estructura: <i>-(e)n bitartean.</i>	4;07-5;00	6	10	0,600	0,313	0,832
<i>(kutxa irekitzen duzun</i>	5;01-5;06	9	10	0,900	0,596	0,982
<i>bitartean ura edango dut)</i>	5;07-6;00	8	10	0,800	0,490	0,943

Errores

Los errores, si bien escasos, son por sustitución de la duración por la simultaneidad, expresada mediante *-(e)nean*, lo cual indicaría asimismo una dificultad en apreciar conceptualmente la diferencia entre el transcurso y duración de la acción y la simultaneidad.

Resumen

La edad más temprana de adquisición se sitúa en los 4;01, aunque permanecen ciertas dudas sobre lo que ocurriría en edades anteriores, al encontrar ya una proporción alta de casos con repeticiones correctas en la edad-suelo.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 2. Temporal. Estructura: <i>-(e)n bitartean</i> . (<i>kutxa irekitzen duzun</i> <i>bitartean ura edango dut</i>)	4;02	4;01-4;06	4;02

Ítem 3. Temporal de anterioridad. Estructura: participio verbal¹⁰⁰ y forma adverbial con partícula comparativa de grado (*baino lehen*). (*errekan bainatu baino lehen oinez ibili behar da*).

Los resultados en la repetición de esta oración indican que ya para los 4 años la mayoría de los niños, un 67%, imitan correctamente esta estructura tal y como está diseñada en la prueba (tabla 243), manteniéndose un progresivo aumento de esta proporción en los tramos siguientes.

¹⁰⁰ El participio verbal en euskera es equivalente al infinitivo en castellano y en francés.

Tabla 240. Proporción de imitaciones correctas del ítem 3 *baino lehen*

	Suma	N	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
				Límite inferior	Límite superior
Ítem 3. Temporal. 4;01-4;06	6	9	0,667	0,354	0,879
Estructura: <i>baino lehen</i> . 4;07-5;00*	7	10	0,700	0,397	0,892
(<i>errekan bainatu baino lehen</i> 5;01-5;06	8	10	0,800	0,490	0,943
<i>oinez ibili behar da</i>) 5;07-6;00	10	10	1,000	0,723	1,000

Errores

Los errores fundamentalmente son debidos a dificultades en la producción de la forma adverbial construida con la partícula comparativa (688),

(688) *CHI: *errekan bainatu lehen oinez ibili behar da* (4;04)
 río-el-ines bañar antes a pie andar haber-imperf AintrS3s
 “antes bañarse en el río hay que andar a pie “

o por omisión del verbo de la subordinada (689). Pero en realidad son escasos a todas las edades.

(689) *CHI: *errekan baino lehenago oinez ibili behar da* (4;05)
 río-el-ines que antes a pié andar haber-imperf AintrS3s
 “antes que en el río hay que andar a pié”

Resumen

La primera imitación correcta se encuentra a los 4;02, edad que se puede considerar como la más temprana de adquisición.

Hay que reseñar, sin embargo, que ya en el tramo 4, suelo de la muestra para este ítem, la proporción de niños que repiten de forma correcta esta estructura es muy alta y no se puede desechar la posibilidad de que la edad de adquisición pueda ser algo más temprana.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 3. Temporal. Estructura: <i>baino lehen</i> . (<i>errekan bainatu baino lehen</i> <i>oinez ibili behar da</i>)	4;02	≤4;01-4;06	≤4;02

7.3.3.3.6 Completivas

Una oración completiva conjugada, en la que el auxiliar verbal se realiza en modo subjuntivo.

Resultados:

Ítem 1. Estructura: *-(e)la*. (*nire osabari eskatu diot astoa ekar dezala*).

El problema principal de esta oración reside en la dificultad que entraña la producción del auxiliar verbal en modo subjuntivo, ya que, por lo demás, la producción de oraciones complejas completivas de objeto directo y el uso de la marca de subordinación completiva *-(e)la* aparece en edades bastante tempranas del desarrollo del lenguaje en el euskera (Barreña, 1994c). En este caso se quiso valorar la producción de la oración completiva en su forma más compleja, esto es, valorando la producción de la oración completa (principal+subordinada, tal y como ya se ha

señalado para el resto de oraciones complejas valoradas en este segundo estudio), y la subordinada conjugada con verbo en subjuntivo.

Ya entre los 4 y los 4½ años un 67% de los participantes del estudio son capaces de reproducir correctamente la oración (tabla 244), lo que indica que la estructura ya es incorporada a esta edad.

Tabla 241. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 -(e)la

		Suma	N	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
					Límite inferior	Límite superior
Ítem 1. Estructura: -(e)la. (nire osabari eskatu diot astoa ekar dezala).	4;01-4;06*	6	9	0,667	0,354	0,879
	4;07-5;00	5	10	0,500	0,237	0,763
	5;01-5;06	9	10	0,900	0,596	0,982
	5;07-6;00	7	10	0,700	0,397	0,892

Errores

Los errores entre los 4;01 y 4;06 se producen sustituyendo la forma verbal conjugada por el verbo nominalizado (690) (691).

(690) *CHI: *nire aitonari esan diot ekartzeko* (4;02)
yo-gen abuelo-el-dat decir-perf AtrS1sOI3sOD3s traer-compl
“le he dicho a mi abuelo de traer (que traiga)”

(691) *CHI: *nire aitari esan diot astoa ekartzeako* [*] (4;05)
yo-gen padre-el-dat decir-perf AtrS1sOI3sOD3s burro-el <de
para traer>[*]
“le he dicho a mi padre <de para traer> [*] el burro”

A pesar de existir en el siguiente tramo un aumento de la proporción de participantes que no repiten correctamente la oración, hay que reseñar que en un caso el error se produce sustituyendo la forma verbal por otro auxiliar también tardío en el proceso de adquisición, como es el auxiliar condicional (en la apódosis) y manteniendo la estructura y la marca de subordinación completiva, de lo que resulta una producción curiosa, algo forzada semánticamente pero correcta en lo que a la forma se refiere (692).

(692) *CHI: *nire osabari eskatu diot asko nahi nukeela* (5;00)
yo-gen tío-el-dat pedir-perf AtrS1sOI3sOD3s mucho querer
AtrcondS1sOD3s-comp
“le he pedido a mi tío que querría mucho”

Resumen

Se constata la adquisición de esta estructura entre los 4;01 y 4;06.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 1. Estructura: -(e)la. (nire osabari eskatu diot astoa ekar dezala).	4;02	4;01-4;06	4;02

7.3.3.3.7 Condicionales

Se incluyó una oración condicional conjugada con forma verbal hipotética, no perfecta, de futuro.

Resultados:

Ítem 1. Oración condicional irreal de presente. Estructura: condicional con verbo conjugado (prefijo *ba-*) y principal (consecuencia) con verbo conjugado (morfema *-ke*) en presente. (*berokia izango banu mendira joango nintzateke*).

Una estructura tan compleja desde el punto de vista morfológico (ha de existir concordancia en el tiempo de las formas verbales de la condicional y la principal) y con implicaciones en el plano cognitivo, al tratarse de proposiciones que implican manejar información hipotética, necesariamente ha de ver pospuesta su adquisición hasta edades muy tardías, y en nuestro estudio vienen a coincidir con el último tramo de edad, entre los 5;07 y los 6;00 (tabla 245).

Tabla 242. Proporción de imitaciones correctas del ítem 1 *ba-/ke*

	Suma	N	Media	IC PROPORCIÓN (95%)	
				Límite inferior	Límite superior
Ítem 1. Condicional irreal. 4;01-4;06	4	9	0,444	0,189	0,733
Estructura: <i>-ba+</i> morfema <i>-ke</i> . 4;07-5;00	0	10	0,000	0,000	0,278
(<i>berokia izango banu mendira joango nintzateke</i>) 5;01-5;06	3	10	0,300	0,108	0,603
5;07-6;00*	7	10	0,700	0,397	0,892

Errores

En general, se observa una tendencia a producir la condicional hipotética en tiempo pasado, como en (693), (694) o (695).

(693) *CHI: *berokia hartu baldin banu mendira joan <nikentzake>[*](4;04)*
abrigo-el coger-perf si cond-AtrcondS1sOD3s monte-el-adl ir-perf <nikentzake> [*]
“si hubiera cogido el abrigo ir *nikentzake* (agramatical) al monte”

(694) *CHI: *berokia izan banu mendira joango nintzen (4;05)*
abrigo-el tener-perf cond-AtrcondS1sOD3s monte-el-adl ir-fut AintrS1s
“si hubiera tenido el abrigo habría ido al monte”

(695) *CHI: *berokia izan banu mendira joango nintza(te)ke (4;08)*
abrigo-el tener-perf cond-AtrcondS1sOD3s monte-el-adl ir-fut AintrcondS1s
“si hubiera tenido el abrigo iría al monte”

Obsérvese que en (694) la forma verbal consecutiva (*joango nintzen*) es una de las dos que se consideran correctas para expresar la consecuencia en tiempo pasado (verbo principal con la forma en futuro y auxiliares *nintzatekeen* o *nintzen*). En este sentido, se daría por correcta dicha producción en tanto que se mantiene la concordancia entre las formas verbales de la subordinada y la principal pero en relación a la oración se considera incorrecta dado que hay modificación del tiempo de la oración (de hipotético a pasado).

En (695), sin embargo, además de la producción de la condicional en tiempo pasado, hay error de concordancia entre el tiempo de la condicional (pasado) y el de la principal o consecuencia (presente/futuro).

Sea como fuere, la mayoría de los errores afectan al cambio en el tiempo expresado en el verbo de la condicional (696) y a la concordancia de tiempo entre las formas verbales condicionales y de consecuencia (697).

(696) *CHI: *berokia izan banu mendira joango nintzen* (5;00)
abrigo-el tener-perf cond-AtrcondS1sOD3s monte-el-adl ir-fut
AintrS1s
“si hubiera tenido abrigo habría ido al monte”

(697) *CHI: *berokia izan banu mendira joango nintzateke* (4;09)
abrigo-el tener-perf cond-AtrcondS1sOD3s monte-el-adl ir-fut
AintrcondS1s
“si hubiera tenido el abrigo iría al monte”

Resumen

La repetición de la estructura valorada mediante la oración diseñada en este estudio no aparece de forma correcta hasta el último tramo de edad. La primera imitación correcta la encontramos a los 4;02, pero habrá que esperar al menos hasta los 5;06 como la edad más temprana en la que podemos considerar que la mayoría de los niños producen de forma correcta y completa la estructura aquí valorada.

Ítem	Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
Ítem 1. Condicional irreal. Estructura: <i>ba- + -ke</i> . (<i>berokia izango banu mendira joango nintzateke</i>).	4;02	5;07-6;00	5;06

7.3.4 Errores

• Errores de la morfología verbal: para el análisis de los errores cometidos en los ítems referidos a la producción de auxiliares verbales, se estableció una categorización tipológica mediante la cual se diferenciaron cuatro grandes grupos de errores:

- Sustitución de auxiliar verbal: en la imitación se sustituye la forma verbal meta por otra sin cometer error gramatical en la producción final (*zion*→*nuen*, *zaigu*→*da*, ...)
- Sustitución de auxiliar verbal con error de concordancia: en la imitación se sustituye la forma verbal meta y además en la oración resultante aparecen errores de concordancia. Se diferenciaron cuatro tipos de errores de concordancia:
 - sustitución de auxiliar verbal + error de concordancia S-V
 - sustitución de auxiliar verbal + error de concordancia V-OD
 - sustitución de auxiliar verbal + error de concordancia V-OI

- sustitución de auxiliar verbal + error de concordancia S-V + error de concordancia V-OI o error de triple concordancia (698) (699):

(698) *CHI: *txoriek hartu du [*] amari janaria*
pájaros-los-erg coger-perf AtrS3sOD3s
[*]mamá-la-dat comida-la
“los pájaros ha [*] cogido la comida a mamá”¹⁰¹

(699) *CHI: *txoria hartu dute janaria amari*
pájaro-el-erg coger-perf AtrS3pOD3s comida-la
mamá-la-dat
“el pájaro han cogido la comida a mamá”

- Omisión de auxiliar verbal: en la imitación se omite el auxiliar verbal completo.
- Sustitución de auxiliar verbal con forma no reglada.

Los errores relativos a la morfología verbal afectaron a más del 80% de los participantes del tramo 1, aunque si observamos la tipología específica se ve cómo son las omisiones el tipo más frecuente en ese primer periodo, con un 50% de niños que comete dicho error (tabla 246). Esto viene a corroborar los resultados encontrados en otros estudios utilizando una metodología similar sobre la presencia de un alto número de omisiones en las repeticiones de niños en torno a los 2-2½ años (Devescovi y Caselli, 2007). Las omisiones junto con la producción de formas no regladas son los errores que más comúnmente se cometen a esta edad, afectando a un 60% de los participantes. En cualquier caso, no hace falta recordar que los auxiliares verbales incluidos en la prueba no son de adquisición temprana, con lo que resulta previsible que en los primeros tramos haya un gran número de casos que en la imitación cometan errores de uno u otro tipo. Asimismo hay que recordar que el objetivo de la prueba no era la construcción de un test sino valorar formas verbales que completaran o aseguraran resultados del estudio observacional.

Tabla 243. Errores en la morfología verbal (prueba de imitación)

Tramos	Edades	Total errores morfológicos		Sustituciones			Errores de concordancia			Omisiones			Formas no regladas		
		N	%	N	%	D.E.	N	%	D.E.	N	%	D.E.	N	%	D.E.
1	2;06-3;00	17	84,84	17	21,22	0,394	17	2,92	0,095	17	50,31	0,474	17	10,39	0,287
2	3;01-3;06	10	59,01	10	23,08	0,369	10	7,91	0,172	10	18,71	0,311	10	9,31	0,250
3	3;07-4;00	11	44,42	11	18,20	0,343	11	8,13	0,189	11	12,39	0,203	11	5,70	0,125
4	4;01-4;06	10	20,74	10	9,34	0,160	10	4,00	0,102	10	2,20	0,073	10	5,20	0,128
5	4;07-5;00	10	18,87	10	8,52	0,185	10	4,10	0,094	10	5,38	0,096	10	0,87	0,027
6	5;01-5;06	10	10,98	10	6,85	0,122	10	2,36	0,074	10	1,29	0,013	10	0,48	0,014
7	5;07-6;00	11	10,60	11	6,00	0,150	11	0,96	0,031	11	2,45	0,027	11	1,19	0,039

¹⁰¹ El auxiliar correcto debería de mantener la concordancia también con OI (*dio* si el sujeto es singular o *diote* si el sujeto es plural), lo que en castellano equivaldría a *le ha* o *le han* para indicarlo.

El análisis de los tipos de errores en la producción de los auxiliares en las oraciones del test empleado permite observar cómo en el tramo 2 se produce un notable descenso de las omisiones, coincidiendo por un lado con un cambio de tendencia en la proporción de los errores de sustitución, que se incrementa, y por otro con un aumento de la proporción de los errores de sustitución incluyendo los de concordancia. Lo que se desprende de estos resultados es que los niños más jóvenes se enfrentan a la dificultad del auxiliar omitiéndolo mientras que para los 3 años ya tratan de incluirlo en sus producciones, sustituyéndolo por otro que sí es productivo en su repertorio lingüístico e incluso aunque cometan errores de concordancia. La estrategia de omisión del auxiliar ya es a esa edad minoritaria entre quienes cometen errores en la imitación de oraciones con los auxiliares verbales analizados. En general, a partir del tramo 2 la estrategia mayoritaria en todos los tramos es la sustitución por otro auxiliar, ya sea sin errores de concordancia o con ellos, estrategia realizada por alrededor de un 30% de los participantes entre los 3-3½ años, un 26% entre los 3½-4 años, y sólo por un 13% a partir de los 4 años de edad. En general, a partir de los 4 años los errores ya son poco numerosos.

• Errores relativos al sintagma nominal: los errores se categorizaron diferenciando 5 tipos básicos:

- Omisiones del sintagma nominal completo
- Omisión de un componente del sintagma nominal:
 - Omisión de complemento adnominal (*izenlaguna*) en sintagma nominal.
 - Omisión de complemento adnominal (*izenlaguna*) y sustitución léxica del nombre (*bere txokora* → *kalera*; *katu beltzari* → *txoriari*).
 - Omisión del nombre en sintagma nominal de tipo complemento adnominal (*izenlaguna*)+nombre+determinante (*Mikelen etxean* → *Mikelen*).
 - Omisión de adjetivo (*izenondoa*) en sintagma nominal (*zaldi bat* → *zaldia*).
 - Omisión adjetivo (*izenondoa*) + sustitución léxica de nombre (*opari haundiak* → *panpinak*/ *katu beltzari* → *txakurrari*).
 - Omisión de nombre en sintagma nominal.
- Sustituciones:
 - Sustitución de un elemento del sintagma nominal:
 - Sustitución de complemento adnominal (*izenlaguna*) con cambio en la categoría léxica (*umeen jostailua* → *bere jostailua*).
 - Sustitución de adjetivo (*izenondoa*) con cambio en la categoría léxica (*opari haundiak* → *opari asko*).
 - Sustitución léxica de nombre con complemento adnominal (*nire anaia* → *nire aulkian*).
 - Sustitución léxica de nombre con adjetivo (*poltsa txikian* → *kotxe txikian*).
 - Sustitución léxica de complemento adnominal (*umeen jostailua* → *amaren jostailua*).

- Sustitución del sintagma nominal completo (por ejemplo, sustitución de un sintagma nominal compuesto por nombre+cuantificador por un cuantificador indefinido, *gozoki guztiak*→*guztia*).
- Errores específicos de sintagma nominal:
 - Separación:
 - Separación de complemento adnominal (*izenlaguna*) y nombre (*Aneren baino kotxea*).
 - Separación de nombre y adjetivo (*opariak Ainhoari haundiak*).
 - Separación del sintagma nominal (*txeko(ar)i gazta(r)i, zaldia bat, marrazkia gehiago*).
 - Cambio de orden en el sintagma nominal (*katu beltzari*→*beltza katuari*).
- Producción dudosa o no reglada:
 - Producción dudosa de nombre en sintagma nominal con complemento adnominal (*umeen jostailea*→*umeen xx*).
 - Producción dudosa de complemento adnominal (*Aneren kotxea*→*xx kotxea*).
 - Producción dudosa de adjetivo o *izenondoa* (*ipuin pininak*).
 - Producción no reglada.

Al igual que ocurría con la morfología verbal, los errores relacionados con la repetición de los sintagmas nominales incluidos en las oraciones de la prueba constituyen la mayoría de los encontrados en el primer tramo de edad, aunque en este caso la proporción de quienes omiten el sintagma nominal completo es menor y se sitúa en el 42% en dicho tramo (tabla 247). Si a las omisiones del sintagma nominal completo se les añaden las omisiones de algún constituyente del sintagma, vemos que los errores de omisión son claramente mayoritarios en este tramo de edad (en torno al 70% de los niños comete errores de omisión, ya sea del nombre, del complemento adnominal o *izenlaguna*, del adjetivo o *izenondoa* o del sintagma completo). En el tramo de edad siguiente se produce un descenso notable de la cantidad de niños que omiten el sintagma completo y a esta edad la mayoría de los errores se producen por la omisión del adjetivo o *izenondoa*.

De estos datos se deduce que la omisión de un elemento del sintagma es la estrategia preferente entre quienes tienen dificultades en la repetición de esta estructura en la casi práctica totalidad de las edades estudiadas y que es la estructura nombre+ adjetivo la que supone una mayor dificultad al menos hasta los 3 años y medio.

Los errores específicos del sintagma nominal son residuales en todas las edades y solamente en el tramo 2 afectan a un porcentaje de casos reseñable aunque no supongan más del 5% de ellos.

En consecuencia, nuestros datos reflejan un perfil evolutivo de las estrategias de producción que se inicia con una preferencia por la omisión del sintagma en su conjunto en las edades más tempranas del estudio, y que es posteriormente sustituida por la omisión de algún elemento del sintagma (complemento adnominal o

izenlaguna y sobre todo adjetivo o *izenon doa*) en edades posteriores. Las omisiones del nombre son muy escasas, como es lógico, debido a su preponderancia semántica en el sintagma. Esta estrategia es claramente preferida sobre las sustituciones, que a diferencia de lo que ocurría con los errores de la morfología verbal constituían el recurso más utilizado a partir de los 3 años de edad.

Los datos globales sitúan en los 3 años y medio la edad a partir de la cual son mayoría las repeticiones correctas, con una proporción de errores del 40% de los niños.

Tabla 244. Tipos de errores por edades en la prueba de imitación

		Totales SN		Errores específicos			Omisión nombre			Omisión complemento adnominal (izenlaguna)			Omisión adjetivo (izenondoa)			Omisión SN			Sustitución complemento adnominal (izenlaguna)			Sustitución adjetivo (izenondoa)			Formas dudosas o no regladas			Sustitución sintagma nominal		
Tramos de Edad		N	%	N	%	D.S.	N	%	D.S.	N	%	D.S.	N	%	D.S.	N	%	D.S.	N	%	D.S.	N	%	D.S.	N	%	D.S.	N	%	D.S.
1	2;06-3;00	14	88,71	14	3,71	,122	17	1,85	,079	15	11,33	,228	13	19,92	,364	14	42,40	,461	15	0,00	,000	12	3,70	,107	18	5,56	,236	17	5,88	0,243
2	3;01-3;06	10	57,14	10	5,84	,182	10	6,67	,211	11	9,70	,206	10	19,80	,333	10	13,46	,211	10	0,00	,000	10	1,67	,053	11	0,00	,000	10	0,00	,000
3	3;07-4;00	11	40,24	11	1,19	,028	12	0,00	,000	11	8,92	,232	11	18,79	,316	11	9,55	,231	12	0,00	,000	11	1,39	,048	12	0,00	,000	11	18,18	0,405
4	4;01-4;06	10	15,19	10	0,65	,022	11	0,00	,000	10	1,01	,034	10	8,91	,183	10	2,95	,025	10	0,00	,000	10	1,67	,053	11	0,00	,000	10	0,00	,000
5	4;07-5;00	10	19,86	10	0,71	,023	10	0,00	,000	10	1,11	,035	10	3,33	,105	10	4,71	,066	10	5,00	,158	10	5,00	,158	10	0,00	,000	10	0,00	,000
6	5;01-5;06	10	1,32	10	0,00	,000	10	0,00	,000	10	0,00	,000	10	0,67	,021	10	0,65	,021	10	0,00	,000	10	0,00	,000	10	0,00	,000	10	0,00	,000
7	5;07-6;00	11	10,7	11	0,00	,000	11	0,00	,000	11	0,00	,000	11	3,03	,087	11	1,60	,042	11	4,55	,151	11	1,52	,050	11	0,00	,000	11	0,00	,000

• Errores relativos a la declinación: los errores fueron clasificados según los siguientes tipos:

- Omisión de palabra que incorpora la marca.
- Omisión de marca.
- Sustitución de marca por otro caso.
- Sustitución con formas no regladas.

Las omisiones de la palabra que incorporaba la marca de caso constituyeron el error mayoritario en el tramo 1 (tabla 248), aunque como ocurre con otros aspectos valorados en este estudio, el aumento ya a partir de los 3 años de las capacidades lingüísticas de los niños facilita la adopción de otras estrategias para resolver la tarea de imitación, fundamentalmente de sustitución de la marca de caso (ergativo por absoluto, instrumental por sociativo o inesivo, etc.). Esta estrategia permanece como estrategia preferente durante los tramos de edad siguientes por razones ya mencionadas con anterioridad (fundamentalmente en algunos casos al ser habituales en el habla adulta).

Tabla 245. Errores en la declinación (prueba de imitación)

Tramos de Edad		Errores totales Declinación		SUSTITUCIONES			FORMAS NO REGLADAS			Omisión de marca morfológica			Omisiones		
		N	%	N	%	D.S.	N	%	D.S.	N	%	D.S.	N	%	D.S.
1	2;06-3;00	15	65,50%	16	16,04%	0,272	14	4,23%	0,117	16	4,52%	0,139	15	40,71%	0,420
2	3;01-3;06	10	55,13%	10	23,33%	0,317	10	3,70%	0,073	10	9,81%	0,205	10	18,29%	0,373
3	3;07-4;00	11	45,89%	11	22,46%	0,302	12	4,29%	0,146	11	8,73%	0,204	11	10,41%	0,309
4	4;01-4;06	10	25,03%	10	14,94%	0,242	10	3,18%	0,103	10	4,07%	0,096	10	2,84%	0,118
5	4;07-5;00	10	20,79%	10	13,89%	0,289	10	0,00%	0,000	10	2,11%	0,055	10	4,80%	0,186
6	5;01-5;06	10	15,07%	10	11,23%	0,216	10	0,00%	0,000	10	2,63%	0,048	10	1,20%	0,055
7	5;07-6;00	11	13,90%	11	7,07%	0,199	11	0,00%	0,000	11	5,74%	0,134	11	1,09%	0,076

• Otros errores:

- Sustituciones léxicas

Las sustituciones léxicas en este estudio resultaron ser un fenómeno de escasa relevancia en la prueba (tabla 249) y quizás sea un indicador del ajuste en la complejidad del vocabulario al nivel de los niños de la muestra seleccionada en este estudio. No llegaron al 3,5% de los casos por tramo en ninguno de los periodos de edad estudiados.

Tabla 246. Sustituciones léxicas (prueba de imitación)

Tramos de Edad		Sustituciones léxicas	
		%	D.S.
1	2;06-3;00	2,54%	0,078
2	3;01-3;06	1,71%	0,056
3	3;07-4;00	3,37%	0,101
4	4;01-4;06	3,12%	0,081
5	4;07-5;00	2,50%	0,064
6	5;01-5;06	2,07%	0,060
7	5;07-6;00	1,65%	0,046

7.4 RESUMEN DE LAS EDADES DE ADQUISICIÓN PARA LOS ÍTEMS ESTUDIADOS

A continuación se muestran las tablas de edad a partir de los resultados obtenidos para los distintos ítems valorados correspondientes a la morfología verbal (tabla 250), la declinación (tabla 251) y las oraciones complejas (tabla 252). Nótese que mientras para la morfología verbal y la declinación se distinguen tres periodos o etapas según las proporciones de imitaciones correctas realizadas, en el caso de las oraciones complejas se diferencia las edades de primera imitación correcta, el tramo de edad considerado de adquisición según los criterios que se han venido manejando en este estudio experimental, y la edad de adquisición que se considera más temprana.

Tabla 247. Edades de adquisición de los ítems de la morfología verbal en la prueba de imitación

Modo	Paradigma	Tiempo	Persona	Auxiliar	Edades de imitación		
					Edad de Emergencia	Edad de uso frecuente	Edad de adquisición
Indicativo	Nor (S.intrans)	pasado	1s	<i>nintzen</i>	2;06-3;00		3;01-3;06
			1p	<i>ginen</i>	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06
			3p	<i>ziren</i>	<2;06	2;06-3;00	3;01-3;06
	Nor-nori (OI) 3s	presente	3s	<i>zaio</i>	<2;06		2;06-3;00
			1p	<i>zaigu</i>	<2;06	2;06-3;00	3;01-3;06
		pasado	3s	<i>zitzaion</i>	3;01-3;06	3;07-4;00	4;01—4;06
	Nor-nori (OI) 3p	presente	1s	<i>zaizkit</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00
	Nor-Nork (S.trans-OD) 3s	pasado	3p	<i>zuten</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00
	Nor-Nork (OD) 3p	presente	1s	<i>ditut</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00
			1p	<i>ditugu</i>	2;06	2;06-3;06	3;07-4;00
			3p	<i>dituzte</i>	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06
			1s	<i>nituen</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00
		pasado	3p	<i>zituzten</i>	2;06-3;00	3;01-4;06	4;07-5;00
			1s	<i>didazu</i>	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06
Indicativo	Nor-Nori-Nork (S-OD-OI) 3s	presente		<i>diozu</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00
			3p	<i>diote</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00
			1s	<i>nion</i>	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06
				<i>nizun</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00
		pasado	2s				
			3s	<i>zidan</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00
				<i>zion</i>	2;06	2;06-3;00	3;01-3;06
			1p	<i>genion</i>	3;01-3;06	3;07-4;06	4;07-5;00

	Nor-Nori-Nork (S-OD-OI) 3p	presente	1s	<i>dizkizut</i>	2;06-3;06	3;07-4;00	4;01-4;06
			2s	<i>dizkiozu</i>	2;06-3;00		4;01-4;06
		pasado	1s	<i>nizkion</i>	2;06-3;00	3;01-4;06	4;07-5;00
			3s	<i>zizkidan</i>	3;01-3;06	3;07-4;06	4;07-5;00
	Condicional	Nor-Nork (S.trans-OD) 3s		1s	<i>banu</i>	$\leq 4;01$	
	Consecuencia	Nor (S.intrans)		1s	<i>nintzateke</i>	$\leq 4;01$	4;01-5;06
Potencial	Nor (S.intrans)		3s	<i>liteke</i>	3;07-5;00	5;01-5;06	$\geq 5;07-6;00$
	Nor-Nork (S.trans-OD) 3s		3s	<i>dezake</i>	$\leq 3;01$	3;07-4;06	4;07-5;00
Subjuntivo	Nor (S.intrans)		3s	<i>dadin</i>	4;01-4;06	5;01-5;06	?
	Nor-Nork (S.trans-OD) 3s		3s	<i>deza-n/-la</i>	$\leq 4;01$	4;01-4;06	5;01-5;06

Tabla 248. Edades de adquisición de los ítems de la declinación en la prueba de imitación

Caso	Palabra (<i>Deklinagaia</i>)	Variante (<i>Aldaera</i>)	Marca	Ítems	Edades de imitación		
					Edad de emergencia	Edad de uso frecuente	Edad de adquisición
ERGATIVO	Pronombre personal	Singular	-k	Ítem 1. Ergativo CV Pron. Pers. 1 ^{as}	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00
			-k	Ítem 2. Ergativo CC Pron. Pers. 1 ^{as}	2;06-3;00	3;01-3;06	3;07-4;00
			-k	Ítem 3. Ergativo CV Pron. Pers. 1 ^{as}	2;06-3;00		3;01-3;06
			-k	Ítem 4. Ergativo CC Pron. Pers. 2 ^{as}	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06
			-k	Ítem 5. Ergativo CV Pron. Pers. 2 ^{as}	2;06		3;07-4;00
			-k	Ítem 6. Ergativo CV Pron. Pers. 2 ^{as}	≤3;01	3;01-3;06	3;07-4;00
			-k	Ergativo Pron. Pers.	2;06	3;01-3;06	3;07-4;00
	Nombre	Singular	-k	Ítem 1. Ergativo CC Nombre sing.	2;06	3;01-3;06	3;07-4;00
			-k	Ítem 2. Ergativo CC Nombre sing.	≤2;06		2;06-3;00
			-k	Ítem 3. Ergativo CV Nombre sing.	≤2;06		2;06-3;00
			-k	Ítem 4. Ergativo CC Nombre sing.	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06
			-k	Ergativo sing. Nombre	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06
		Plural	-ek	Ítem 1. Ergativo CC Nombre plural	≤2;06	2;06-4;00	4;01-4;06
			-ek	Ítem 2. Ergativo CC Nombre plural	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06
			-ek	Ítem 3. Ergativo CC Nombre plural	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06
			-ek	Ítem 4. Ergativo CC Nombre plural	≤2;06	2;06-4;00	4;01-4;06
			-ek	Ergativo plural Nombre	≤2;06	2;06-4;00	4;01-4;06
INSTRUMENTAL	Nombre	Singular	-(a)z	Instrumental Singular. Nombre	2;06-4;00	4;01-4;06	4;07-5;00
		Indefinido	-z	Instrumental. Indefinido. Nombre	2;06-3;06	3;07-4;06	4;07-5;00
ADLATIVO	Nombre	Plural	-etara	Adlativo plural. Nombre	≤2;06		2;06-3;00
ADLATIVO FINAL	Nombre	Singular	-raino	Adlativo final singular Nombre	2;06-4;00	4;01-5;06	5;07-6;00

SOCIATIVO	Nombre	Plural	-ekin	Ítem 1. Sociativo plural Nombre	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06
			-ekin	Ítem 2. Sociativo plural Nombre	≤2;06	2;06-4;00	4;01-4;06
			-ekin	Sociativo plural Nombre	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06
ABLATIVO	Nombre	Plural	-etatik	Ablativo plural Nombre	2;06-3;00	3;01-4;00	4;01-4;06
INESIVO	Nombre	Plural	-etan	Ítem 1. Inesivo plural Nombre	≤2;06		2;06-3;00
			-etan	Ítem 2. Inesivo plural Nombre	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06
			-etan	Inesivo plural Nombre	≤2;06	2;06-3;00	3;01-3;06

Tabla 249. Edades de adquisición de los ítems de la oración compleja en la prueba de imitación

Oración	Conjugada	Tipo	Marca Partícula	Ítems	Edades de imitación		
					Primera imitación correcta	Tramo de edad de adquisición	Edad más temprana
RELATIVAS	SI	OD Animacidad	SI	<i>amak mahaian utzi duen ogia katuak jan du</i>	3;04	4;01-4;06	3;11
	SI	OI Animacidad	SI	<i>gaur soka kendu dioten neska gurekin etorri da</i>	4;02	5;07-6;00	5;05
	SI	S Animacidad	SI	<i>hori da zaldiari hozka egin dion txakurra</i>	4;02	4;07-5;00	4;05
	SI	S No Animacidad	NO	<i>hots haundia ateratzen zuen motorra gaur eraman dute</i>	4;03	5;01-5;06	5;01
	SI	S Animacidad	SI	<i>tarta prestatu duen gizonak ez dauka ilerik buruan</i>	4;02	4;01-4;06	4;02
	SI	OD No Animacidad	NO	<i>hau da Mikelek atzo margotu zuen gaztelua</i>	4;02	≤4;01-4;06	≤4;02
FINALES	NO	Nominalización	-t(z)era	<i>astoa erre kara joan da ura edatera</i>	2;05	2;06-3;00	≤2;06
	SI	Subjuntivo	-n	<i>Jonek lagunari deitu dio festara etor dadin</i>	4;04	≥5;07-6;00	≥6;00
CAUSALES	SI	Oración causal	-elako	<i>nire anaia aulkian dagomina duelako</i>	2;05	3;07-4;00	2;11
	SI	Conector (lokailua)	zeren	<i>ogia jango dut, zereren ez dut gosalduta</i>	2;11	5;01-5;06	3;10/5;00
COMPARATIVAS	SI	Cantidad	<i>baino</i> __ <i>gehiago</i>	<i>nik marrazki gehiago egin ditut zuk baino</i>	2;11	4;01-4;06	4;01
	SI	Grado	<i>baino</i> __ <i>-ago.</i>	<i>Aneren kotxea nirea baino haundiagoa da</i>	2;07/3;03	4;01-4;06	3;08
	SI	Grado	<i>baino</i> __ <i>-ago.</i>	<i>txakurra azkarrago ibiltzen da dortoka baino</i>	2;08	4;01-4;06	3;11
TEMPORALES	SI	Simultaneidad	-nean	<i>katua etxean denean sagua joaten da</i>	2;08	4;01-4;06	3;10
	SI	Duración	-(e)n bitartean	<i>kutxa irekitzen duzun bitartean ura edango dut</i>	4;02	4;01-4;06	4;02
	NO	Anterioridad	<i>baino</i> __ <i>lehen</i>	<i>errekan bainatu baino lehen oinez ibili behar da</i>	4;02	≤4;01-4;06	≤4;02
COMPETITIVA	SI	Subjuntivo	-(e)la.	<i>nire osabari eskatu diot astoa ekar dezala</i>	4;02	4;01-4;06	4;02
CONDICIONAL	SI	Irreal presente	<i>ba-</i> + <i>-ke</i>	<i>berokia izango banu mendira joango nintzateke</i>	4;02	5;07-6;00	5;06

7.5 CONCLUSIONES

7.5.1 Conclusiones metodológicas

La utilización del paradigma de imitación elicitada suponía un reto en este trabajo, ya que no se cuenta con experiencias previas en el uso de esta técnica para la valoración del desarrollo del lenguaje infantil en euskera. Además, y dado que esta técnica tiene un mayor campo de aplicaciones en la valoración de estructuras sintácticas y no tanto de rasgos morfológicos, el cuidado del diseño se convertía en un elemento primordial para la fiabilidad de los resultados obtenidos. El posible efecto *parrot* suponía al respecto un riesgo importante, pero atenuarlo no debía implicar que la complejidad de las oraciones (sobre todo mediante una mayor longitud) supusiera un obstáculo tal que generara un bloqueo de los participantes más pequeños frente a la prueba.

Otro de los riesgos notables que se podían encontrar se refería a que las oraciones y los ítems a valorar ni proporcionaran perfil evolutivo alguno ni, en consecuencia, los errores pudieran ofrecer información adecuada respecto a secuencias o edades de adquisición.

Tras la realización de la prueba y analizados los resultados, podemos ya reflejar algunas conclusiones metodológicas de interés.

1. La longitud de las oraciones utilizadas ha evitado el efecto *parrot*. Esto es fácilmente observable al reparar en las modificaciones que prácticamente en todas las edades y con casi todas las oraciones realizan los participantes del estudio. Modificaciones que sugieren algún tipo de procesamiento del estímulo y no la simple imitación (cambio de orden de las palabras, omisiones...).
2. La longitud de las oraciones recomendable en una prueba de imitación para el caso del euskera es de entre 14 y 17 sílabas (entre 6 y 8 palabras). Sin embargo, los niños más jóvenes, de entre 2½ y 3 años de edad, se adaptan mejor a la prueba si se acortan las oraciones (entre 4 y 7 palabras, y entre 11 y 17 sílabas), lo que, por otra parte no afecta de forma significativa al rendimiento en la prueba pero evita posibles bloqueos. Las diferencias computadas entre la longitud media de las oraciones de la prueba y la longitud media de los enunciados producidos en la repetición de las oraciones fueron de entre 2 palabras (para los del primer tramo de edad) y 1 palabra (para el resto de los participantes de la muestra), diferencias que indican un buen ajuste, sin exceder las capacidades productivas de los niños y evitando la imitación sin procesamiento.
3. El análisis de estructuras sintácticas del tipo de oraciones complejas, en general aplicable a partir de los 3½ o 4 años, requiere que la longitud de las oraciones estímulo sea algo mayor. Entre 16 y 19 sílabas (6-8 palabras) se puede considerar una longitud adecuada para estas edades. Si la valoración de las estructuras sintácticas complejas se realiza en edades más tempranas, son recomendables los criterios señalados en el punto anterior.
4. En las edades que abarca el estudio no hay problema para la comprensión y la realización de la prueba. Con niños de edades más tempranas

conviene, sin embargo, utilizar soportes contextuales complementarios a los previstos en las instrucciones de aplicación, como por ejemplo ilustraciones gráficas. En general, lo que se ha podido comprobar es que sin tener una repercusión directa en el rendimiento, sí mejoran la actitud de los participantes frente a la prueba y facilitan la comprensión.

5. La utilización de oraciones interrogativas provoca con algunos niños más pequeños que en lugar de intentar la imitación traten de responderlas, lo que hace que no sea recomendable la utilización de este tipo de oraciones en edades muy tempranas.
6. A partir de los 3 años es posible aplicar una prueba de este tipo en una sola sesión, lo cual, sin duda, tiene innegables ventajas en cuanto a ahorro de tiempo. Con niños de edades más tempranas es conveniente hacerlo en dos sesiones.
7. En este estudio en concreto, en el que se trataba de valorar, entre otros aspectos, la producción de la marca de ergativo en los pronombres personales con función de sujeto de verbo transitivo, lo que se encuentra es un gran número de omisiones del pronombre en las primeras edades, debido al rasgo pro-drop del euskera, que hace innecesaria su enunciación, dado que el auxiliar verbal mediante las marcas morfológicas que incorpora informa perfectamente sobre el sujeto de la oración. De ahí que el análisis de esta marca en pronombres personales no sea el más adecuado mediante la imitación de oraciones en edades muy tempranas, cuando las omisiones de sujetos pronominales son frecuentes (Gerken, 1991; Valian et al., 1996; Valian y Aubry, 2005), y se trata de una información prescindible en la producción. Este problema se obviaría, claro está, si se utilizaran formas verbales nominalizadas que al no incorporar el auxiliar verbal exigen necesariamente la explicitación del sujeto.
8. Los resultados referidos a ciertos componentes morfológicos se ven de forma significativamente afectados por la complejidad de las oraciones en las que van incorporados, y esto es más evidente en oraciones complejas como las de relativo. La recomendación metodológica es que en este tipo de casos no se incorporen marcas que vayan a ser valoradas junto a la estructura sintáctica meta.
9. Esto resulta igualmente reseñable en el caso de oraciones que incorporan algún elemento que dificulta el procesamiento de la oración, como ocurría con la producción de la marca de caso sociativo, valorada en dos oraciones distintas, una de las cuales, además, incorporaba el auxiliar *dituzte*, de adquisición tardía, y así se comprueba que, a igual longitud, complejidad sintáctica y familiaridad léxica, sólo la complejidad morfológica del verbo explica las diferencias de resultados en la imitación de la marca en las dos oraciones utilizadas para su valoración.
10. En general, conviene evitar, en el diseño de las oraciones, la incorporación de elementos formulaicos o probablemente formulaicos, sobre todo cuando mediante estos elementos o ítems se trata de valorar aspectos del desarrollo morfológico.

11. Los resultados indican que son sólo las omisiones de palabras que incorporan marcas de caso las que afectan diferencial y significativamente a los niños del primer tramo de edad, y que son este tipo de errores los que influyen de manera significativa y en mayor grado en la imitación (o no imitación, para ser más exactos) de las oraciones. Dado que la omisión de palabras completas (ya sea incorporando una marca o bien un auxiliar completo) representa un obstáculo en el análisis de las formas lingüísticas que se pretende valorar, esta conclusión tiene gran relevancia ya que el análisis, tanto de la morfología verbal como de las estructuras sintácticas incluidas en este estudio, no se ven afectadas por la ausencia de producciones de los participantes en los distintos tramos de edad. Por otra parte, las omisiones que afectan a la declinación tienen un tratamiento diferenciado y, en general, no hay que olvidar que muchas de las marcas sufijadas objeto de valoración son de adquisición tardía y, por tanto, las omisiones de las palabras en las que van incorporadas constituyen un reflejo de ello.
12. En relación al grado de complejidad de la tarea y su repercusión en el rendimiento, el comportamiento de los participantes en todas las edades, tratando de imitar las oraciones de la prueba, indica que dicho rendimiento como tal no se vio interferido por las dificultades de orden cognitivo de la tarea. (en el primer tramo de edad, cuando hay un mayor riesgo de bloqueo ante la tarea, solo un 9% de oraciones completas fueron omitidas). Esto permite concluir que este procedimiento es adecuado para niños de edades tempranas, incluso de 2½ años.

7.5.2 Conclusiones relativas a la evolución lingüística

La prueba utilizada en este estudio fue diseñada con un objetivo fundamental, evaluar algunos aspectos del desarrollo morfológico y sintáctico para tratar de establecer las edades aproximadas de adquisición sin pretender por sí misma definir una secuencia evolutiva. En este sentido, la elección de las diferentes marcas y estructuras objeto de estudio no se realizó con esa pretensión sino para completar y ratificar algunos resultados obtenidos en el estudio observacional. En consecuencia, una gran parte de los resultados obtenidos en este estudio, en relación a aspectos del desarrollo morfológico, no permiten obtener conclusiones de carácter evolutivo o en cualquier caso sólo de manera muy restringida.

Sin embargo, en algunos casos, como por ejemplo ciertas estructuras sintácticas, el diseño de las oraciones se llevó a cabo con el fin de comprobar ciertas hipótesis previas sobre secuencias evolutivas.

Además, del análisis de los errores se han podido extraer algunas conclusiones respecto a la evolución del lenguaje interesantes sobre las estrategias que utilizan los niños del estudio para superar o compensar las dificultades que encuentran en la producción de ciertas formas o estructuras cuando están en proceso de adquisición.

7.5.2.1 Morfología verbal

1. Los auxiliares que son imitados de forma más temprana, de entre los incluidos en este segundo estudio, incluyen las formas de

concordancia simple con el sujeto (S) en tiempo pasado (*nintzen*, *ginen*, *ziren*), algunas de doble concordancia con sujeto y objeto indirecto (S-OI) en presente singular (*zaio*, *zaigu*) y algunas de triple concordancia con S-OD-OI en singular en presente (*didazu*) y pasado (*nion*, *zion*).

2. Las formas con concordancia doble o triple con OD=3ªs preceden a las formas con OD=3ªp (*zuten*→ *zituzten*; *diozu*→ *dizkiozu*; *zidan*→ *zizkidan*; *nion*→ *nizkion*).
3. Las formas de presente preceden a las de pasado (*zaio*→ *zitzaion*; *dituzte*→ *zituzten*).
4. Entre los auxiliares del modo indicativo los más difíciles de adquirir son los de triple concordancia S-OD-OI plural en pasado, que en este estudio son correctamente repetidos a partir de los 4½ años.
5. Los verbos en modo subjuntivo son los de más tardía adquisición en comparación con los demás evaluados en este estudio, y su dominio no se produce hasta al menos los 5;01.
6. El potencial en presente *dezake* precede al potencial hipotético *liteke*, aun cuando una gran parte de las sustituciones de los niños en nuestro estudio se realizan con el auxiliar en tiempo presente *dai(te)ke* ya desde el comienzo de los 5 años.
7. Haciendo una extrapolación a partir de los verbos analizados en este estudio, cabe afirmar que el sistema verbal básico en indicativo se cierra prácticamente entre los 4½ y los 5 años de edad.
8. Los errores en relación a la marcación de la triple concordancia siguen un patrón evolutivo que se inicia con un primer periodo entre los 2½ y los 3 años, en el que los niños tienden a omitir el verbo. A continuación se constata un periodo que va hasta los 3½ años, en el que las omisiones tienden a desaparecer y en su lugar se recurre a las sustituciones por otros auxiliares, pero en ese proceso tienden a cometer errores de concordancia. Estos errores, sin embargo, desaparecen a los 4 años de edad, cuando la estrategia fundamental es utilizar un auxiliar que conocen y modificar la oración adaptando las características morfológicas de los componentes a las del auxiliar para no cometer errores gramaticales y asegurar la concordancia. Esto se produce habitualmente, pero no siempre, con auxiliares con triple concordancia que incorporan la marca de plural del OD (-*zki*-), y que inicialmente suele ser eliminado del auxiliar, pero en un primer momento se mantiene el sintagma nominal al que hace referencia en plural, lo que genera un error de concordancia que se soluciona finalmente, y mientras el auxiliar meta no es adquirido, modificando el SN del plural a singular. Esta evolución en las estrategias utilizadas refleja a su vez una evolución en el grado de conciencia que se adquiere sobre el componente morfológico, y que a los 3½-4 años se encuentra claramente establecido. Es decir, parece que los niños a partir de esa edad ya no sólo se preocupan en emitir un auxiliar que

conocen en lugar del auxiliar meta sino que además tratan de mejorar la corrección gramatical de la nueva producción.

9. En el primer tramo de edad, entre los 2½ y los 3 años de edad, además de otros errores ya mencionados, los niños producen formas no regladas, lo que evidencia un intento por repetir el verbo a pesar de no encontrarse en su repertorio. Este tipo de errores es particularmente llamativo en auxiliares de doble concordancia S-OI.
10. De forma general el proceso reflejado a través de los errores se caracteriza por una preponderancia de las omisiones del auxiliar en el tramo 1, pero, a medida que el lenguaje del niño va adquiriendo más complejidad, trata de recurrir en la prueba a formas que ya están en su repertorio. Es un proceso con errores ya que no domina el paradigma (ya sea éste de concordancia simple con verbo intransitivo, doble con verbo transitivo o intransitivo, o triple).

7.5.2.2 Declinación

1. La marcación del caso ergativo a partir de las variantes utilizadas en la prueba (ergativo en pronombres personales de 1ª y 2ª persona, en nombre en singular y en nombre en plural) sigue un patrón evolutivo según el cual la marcación del nombre en singular precede a la marcación del pronombre, y ésta precede a la marcación del nombre en plural.
2. Mientras que a partir de los 3 años se puede considerar productivo el empleo de la marca de ergativo aplicada al nombre en singular, la marca al nombre en plural tarda casi un año, hasta los 4 años de edad, en ser producida correctamente por la mayoría de los niños. Hasta ese momento los errores más frecuentes, además de las omisiones de la palabra que lleva sufijada la marca en el primer tramo de edad, son por sustitución de la marca de ergativo plural por la de absoluto plural. Las primeras producciones correctas de la marcación de ergativo en singular se encuentran ya antes de los 2;06.
3. La marcación correcta del caso ergativo en el nombre en singular es mayoritaria a partir de los 3 años de edad.
4. En el pronombre personal se realiza de forma correcta y de un modo generalizado algo más tarde que en el nombre en singular, a partir de los 3;07.
5. El nombre en plural se realiza de forma generalizada a partir de los 4 años de edad, si bien, se observa que el criterio establecido en este estudio ya se cumple a partir de los 3;08, o que en cualquier caso no modifica la secuencia señalada en el punto 1.
6. La marcación de ergativo presenta más dificultades cuando la marca va sufijada al sujeto de la subordinada de relativo y no se produce correctamente hasta al menos los 3½ años.
7. No hay diferencias en la producción de la marca debidas a la variable fonológica. El hecho de que el sonido inicial de la siguiente palabra

sea consonante o vocal (CC o CV) no explica, en las edades de este estudio, la omisión o sustitución de la marca.

8. La marcación del caso instrumental indefinido y singular se produce correctamente de forma generalizada en edades tardías (hacia los 4½ años), aunque la variante indefinida se encuentra más extendida en edades más tempranas (a partir de los 3½) que la variante singular (a partir de los 4 años).
9. La sustitución del instrumental por el sociativo en el caso de la variante singular y por los casos sociativo y, sobre todo, inesivo en el caso de la variante indefinida (no por las variantes en sí, sino por lo que las propias palabras que incorporaban la marca permitían), reflejan la tendencia observada en el lenguaje adulto y provocan un retraso en la producción correcta. Sea como fuere, formas con carácter más formulaico pueden estar presentes en edades más tempranas (Elosegi, 1998).
10. La producción correcta de la marca de adlativo plural se realiza de forma generalizada en edades muy tempranas, entre los 2½ y los 3 años de edad.
11. Los errores mayoritarios son por omisión de la palabra a la que va sufijada la marca y por sustitución por la variante singular.
12. La marcación del caso adlativo final singular con nombre sólo se produce de forma generalizada y correctamente a partir de los 5;07, debido a la escasa diferenciación semántica que presenta con la marca de caso por la que la mayoría de los niños de todas las edades la sustituyen (adlativo).
13. La marca de caso sociativo plural sufijado a nombre se encuentra en el repertorio de algunos niños de edades muy tempranas, aunque de forma generalizada se puede establecer en el tramo de edad entre los 3;01 y los 3;06, y con una tendencia en favor del techo de este tramo.
14. Las sustituciones por la variante singular constituyen el error más frecuente en el conjunto de la muestra.
15. La marcación de ablativo plural es producida correctamente en la prueba de forma generalizada a partir de los 4;01. Las omisiones de la palabra que lleva sufijada la marca son abundantes más allá del primer tramo de edad, lo que refleja la dificultad que conlleva (las omisiones dejan de tener un peso reseñable de forma global en la prueba ya a partir del tramo 2).
16. Las sustituciones de la marca de ablativo plural son, en general, mediante la marca del mismo caso en singular.
17. Aunque las primeras producciones correctas se encuentran a los 2;11, la marca de plural tarda al menos un año en consolidarse y ser productiva.

18. La marca de inesivo plural se produce correctamente y de forma mayoritaria a partir de los 3 años de edad, con las primeras producciones correctas entre los 2;06 y los 3;00.
19. Los errores más frecuentes del inesivo plural son la sustitución por la marca en singular.

7.5.2.3 Oraciones complejas

1. Las oraciones de relativo en euskera siguen una secuencia OD>S>OI, lo que contradice la secuencia universal S>OD>OI que predice la Teoría de la Jerarquía de Accesibilidad.
2. Con carácter general los participantes de nuestro estudio producen correctamente las oraciones de relativo de la prueba (es decir, respetando la estructura, características morfológicas básicas y explicitando subordinada y principal) a partir de los 3;11, aunque las edades de adquisición obtenidas varían según el tipo de oración de relativo de que se trate.
3. El orden de las palabras, la distancia entre núcleo nominal y su correferente (*filler-gap*) y la animacidad son factores que influyen en la correcta producción de las oraciones de relativo.
4. El orden de las palabras en la oración constituye un factor que afecta directamente al procesamiento de las oraciones de relativo. Cuanto más se asemeja el orden de las palabras de la estructura de la oración de relativo al orden canónico del euskera, más fáciles resultan de procesar y antes son los niños capaces de producirlas correctamente.
5. De igual modo, cuanto menor es la distancia entre el núcleo nominal (*izen ardatza*) y su correferente implícito en la relativa (*izen sintagma erlatibatua*), resulta más fácil de procesar y antes es producida correctamente. Esto implica una tendencia a omitir los sintagmas nominales que preceden al verbo de la relativa si están entre éste y el correferente del núcleo nominal, o a desplazarlos.
6. Las relativas S (función del núcleo nominal en la subordinada) se producen correctamente antes si el núcleo nominal (*izen ardatza*) es animado. Las relativas OD se producen correctamente antes si el núcleo nominal (*izen ardatza*) es inanimado.
7. Las oraciones finales sin conjugar son producidas correctamente desde los 2;06-3;00, estableciendo la edad de adquisición más temprana a los 2;06 o, incluso antes.
8. Las oraciones finales conjugadas, que exigen el auxiliar verbal de subjuntivo cuya adquisición es tardía, no son producidas correctamente de forma generalizada en ningún tramo de edad de la muestra, estando relacionado este hecho con la escasa utilización que se observa igualmente en el lenguaje adulto. Esto contrasta con los resultados en otras lenguas, como el castellano, donde siendo mucho más frecuentes en el input, para los 2;06 se encuentran en vías de consolidación (Aguado, 2000).

9. Las oraciones causales con *-(e)lako* son correctamente producidas para los 2;11. Estas oraciones, en las edades más tempranas, tienden a ser sustituidas por oraciones simples que omiten la causalidad o que simplemente refieren la contingencia.
10. Las causales mediante la partícula *zeren* muestran un proceso de adquisición más lento, en el que inicialmente se recurre a mecanismos de reducción a oración simple, sustitución por conectivas (coordinadas, adversativas, yuxtaposición...) y posteriormente, a partir de los 3 años, mediante la sustitución por otras construcciones o partículas causales.
11. Las oraciones comparativas de grado son producidas mayoritariamente de forma correcta en edades más tempranas que las oraciones comparativas de cantidad, expresando todas ellas desigualdad.
12. La estructura comparativa de cantidad expresando desigualdad es correctamente producida a partir de los 4 años. Las mayores dificultades se derivan de la producción de la partícula comparativa *gehiago*, que tiende a ser omitida, a pesar de ser imprescindible en la estructura, incluso hasta más allá de los 4 años de edad. En los tramos anteriores la reducción a oraciones simples, repetición de sólo la última parte de la oración, en modo *parrot*, influido por el efecto recencia y la ya mencionada omisión de la partícula *gehiago* evidencian las dificultades que este tipo de estructura tienen para nuestros niños.
13. En las edades más tempranas también se observa en las oraciones comparativas de grado una tendencia a la simplificación, bien mediante la producción de oraciones uniproposicionales, bien mediante producciones agramaticales por reducción de la estructura omitiendo la palabra que incorpora el sufijo comparativo *-ago*.
14. Las oraciones temporales que expresan simultaneidad se producen correctamente en edades más tempranas que las que expresan duración y anterioridad. De hecho, el morfema sufijado al verbo para expresar simultaneidad tiende a ser utilizado en sustitución de la partícula que expresa duración, lo que podría estar relacionado con las dificultades para establecer la distinción conceptual ente simultaneidad y duración.
15. Las oraciones temporales mediante *-nean* son producidas de un modo correcto para los 3;10, si bien en términos de tramos de edad ha de retrasarse hasta los 4;0-4;06 (recuérdese que para ser considerada correcta la producción ha de incorporar tanto la frase principal como la subordinada).
16. En edades parecidas encontramos la producción correcta de la anterioridad mediante la estructura *baino lehen*.
17. La estructura compleja completiva conjugada, que requiere la producción del auxiliar verbal en modo subjuntivo, tal y como se valora en la prueba, se adquiere entre los 4;01-4;06, con una edad más

temprana de 4;02. En general, los errores con esta construcción se producen por la sustitución por la forma nominalizada del verbo de la subordinada.

18. Los resultados obtenidos en la producción de la oración condicional irreal en presente muestran una edad tardía en la producción correcta, en torno a los 5;06, lo que en cualquier caso viene determinado por dificultades de orden cognitivo. Sin embargo, entre los 4½ y los 5 años encontramos producciones no correctas de la oración pero sí de la estructura condicional irreal con modificación del tiempo.

8 EL DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO. RESULTADOS FINALES DE LOS ESTUDIOS 1 Y 2

Las edades de emergencia y adquisición que se reflejan en este capítulo son las obtenidas tras contrastar los resultados del estudio observacional con los resultados del estudio experimental¹⁰². En general, se comprueba que el estudio experimental proporciona edades más tempranas que las obtenidas en el observacional (unos 3 meses de promedio aproximadamente) para las formas y estructuras analizadas. Sin embargo, se ha comprobado que dichos resultados no afectan a las secuencias de adquisición obtenidas en el estudio 1.

8.1 COMPARACIÓN METODOLÓGICA

La comparación de los resultados de la prueba de imitación con los equivalentes del estudio observacional permite constatar que en el 72% de los ítems en los que ha sido posible la comparación (no siempre había datos en el observacional que permitieran realizar dicha comparación) las edades proporcionadas por la prueba eran iguales o más tempranas, y sólo en el 28% de los casos eran mayores. Conclusiones similares obtienen Kuczaj y Maratsos en su análisis sobre verbos modales comparando habla espontánea y elicitada (Kuczaj y Maratsos, 1975). La prueba tiene en este sentido un buen comportamiento respecto a los datos observacionales (los más cercanos a la descripción evolutiva real siempre y cuando el muestreo sea suficiente), bien porque ratifica los resultados de este último o bien porque en ocasiones la escasez de datos observacionales proporciona edades de adquisición más tardías que las reales, y que la prueba tiende a ajustar. Cabe, sin embargo, hacer una precisión al respecto. La prueba se comporta mejor cuando se valoran estructuras sintácticas y la morfología verbal que cuando se valora la morfología de caso. En ésta última dimensión aparecen edades más tardías que las obtenidas en el observacional en el 50% de los elementos que han podido ser comparados. Esto se ve corroborado por las dificultades que presenta la prueba en la valoración de las marcas de caso en el primer tramo de edad, por una mayor presencia de omisiones de la palabra en la que van incorporadas, aspecto este ya señalado entre las conclusiones de orden metodológico, en el estudio 2.

Con el fin de averiguar el ajuste de la metodología experimental utilizada respecto a la metodología observacional, se realizó un análisis correlacional de las edades de emergencia obtenidas para 30 formas morfológicas y estructuras sintácticas en ambos estudios. Si anulamos el efecto de 3 ítems cuya presencia en el lenguaje espontáneo es escasa y, precisamente por eso, con una diferencia alta respecto al resultado en el estudio experimental, se corrobora la alta correlación existente entre ambos estudios (r de Pearson=0.808; $p=0,001$). Esto indica que ambos estudios, con métodos distintos, valoran de forma similar los mismos elementos del desarrollo del lenguaje. Esto convierte a la imitación elicitada en un instrumento útil en la valoración del desarrollo del lenguaje.

¹⁰² Los criterios de adquisición utilizados en los estudios 1 y 2 se encuentran en las páginas 77 y 225.

8.2 ÍNDICES DEL DESARROLLO

1. La LME refleja un incremento hasta los 3 años y medio (37 meses), mientras que la LME-MAX refleja incremento hasta los 5 años y medio, y es 3 veces mayor que la LME.
2. A medida que avanzan en edad los niños muestran una mayor capacidad para contribuir a la interacción verbal. Esto se refleja tanto en el incremento de la Producción Media por Turno de Habla como en Longitud Media del Turno de Habla (LMT), sobre todo a partir de los 3;07, y coincidiendo con un incremento en la complejidad sintáctica (ICS). Asimismo, se produce un progresivo cambio en la distribución de responsabilidades en la interacción y en el peso de los distintos tipos de interlocutor, cuyo momento más importante también se sitúa en los 3;07. A este cambio contribuye la pérdida de protagonismo de la madre, el aumento de dicho protagonismo por parte de los iguales y la diversificación y el aumento del número de interlocutores que participan en las interacciones.
3. El índice *D* de diversidad léxica muestra que, en el periodo estudiado, la aceleración en el incremento del vocabulario se produce a los 3;07-4;00.

8.3 ADQUISICIÓN DE LOS AUXILIARES VERBALES, SINTÉTICOS Y CONJUNTOS PERIFRÁSTICOS. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS 1 Y 2.

8.3.1 Auxiliares

La tabla 253 muestra las edades finales de emergencia y adquisición, cuyos resultados más relevantes se exponen a continuación:

1. Los auxiliares con concordancia simple de Sujeto en tiempo presente ya se han adquirido para los 2;06-3;00, mientras que en tiempo pasado lo hacen en conjunto a los 3;01-3;06 (en este caso la forma de 3^{as} es la más temprana y se adquiere ya para los 2;06-3;00).
2. Los auxiliares con doble concordancia de S-OD son los más frecuentes en todas las edades. En tiempo presente ya se han adquirido para los 2;06-3;00, mientras que las formas de pasado y las formas con OD=3^{ap} en presente lo hacen a los 3;01-3;06. En ambos casos las formas de 1^a y 3^a persona del singular ya se han adquirido a los 2;06-3;00. Los auxiliares de pasado con OD=3^{ap} se adquieren posteriormente, a los 4;01-4;06 (la forma de S=1^as lo hace antes, a los 3;07-4;00).
3. Los auxiliares con doble concordancia con Sujeto-Objeto Indirecto, en tiempo presente y con S=3^{as}, escasos en el corpus, se adquieren a los 3;01-3;06 (aunque los auxiliares con OI=singular, *zait*, *zaio*, lo hacen para los 2;06-3;00). Las formas de presente con S=3^{ap} son escasas y su aparición se retrasa al menos hasta los 4;01-4;06. No hay datos suficientes respecto a sus correspondientes de pasado.
4. En cuanto a los auxiliares con triple concordancia Sujeto-Objeto Directo-Objeto Indirecto, las más tempranas en ser adquiridas son las de presente y OD=3^{as}, que globalmente se consideran adquiridas para los 3;01-3;06.

Ciertas formas con OI=3ªs (*diot*, *diozu* o *diote*) lo hacen algo antes, a los 2;06-3;00, junto con alguna otra como *dizut* o *dit*. Los auxiliares de pasado se consideran globalmente adquiridos a los 3;07-4;00, aunque para los 3;01-3;06 ya se han adquirido algunas con concordancia con el OD en 3ªs. El proceso de adquisición se demora en el tiempo debido a la variabilidad de formas que componen el sistema. Los auxiliares con triple concordancia con OD=3ªplural y tiempo presente se adquieren a los 4;01-4;06 y en pasado lo hacen las formas más frecuentes a los 4;07-5;00.

5. Entre los 3;06 y los 4;00 años, se produce un incremento tanto en la frecuencia de uso de los auxiliares como en el número de formas nuevas que se incorporan al repertorio de los niños, y afecta a los auxiliares con doble y triple concordancia.
6. Las primeras formas verbales alocutivas informales (*hika*) en auxiliares en el corpus aparecen a los 4;05 años.
7. Las formas conjugadas de imperativo no tienen una presencia relevante en el lenguaje infantil hasta los 4;01. Sólo el auxiliar transitivo de 2ªs *ezazu* aparece de forma más temprana, a los 2;06-3;00.
8. Los auxiliares de adquisición más tardía, a los 4;07-5;00, son, en el indicativo, los auxiliares de triple concordancia con OD=3ªplural en pasado y los condicionales hipotéticos¹⁰³ y de consecuencia. Junto a ellos, también retrasan su inicio de adquisición hasta esa edad los del potencial y subjuntivo.

¹⁰³ Estos resultados coinciden con los presentados por Barreña con un niño monolingüe (Barreña, 1996).

Tabla 250. Edades finales de emergencia y adquisición de los auxiliares verbales. Estudios 1 y 2.

Modo	Paradigma	Tiempo	Persona	Auxiliar	Final ¹⁰⁴		Edad global ¹⁰⁵
					Edad de Emergencia	Edad de adquisición	
Indicativo	Nor (S.intrans)	presente	S=1s	<i>naiz</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00	≤2;06-3;00
			S=2s	<i>zara</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=3s	<i>da</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=1p	<i>gara</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	
			S=2p	<i>zarete</i>	2;06-3;00	4;07-5;00	
			S=3p	<i>dira</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00	
		pasado	S=1s	<i>nintzen</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	3;01-3;06
			S=2s	<i>zinen</i>	4;01-4;06	?	
			S=3s	<i>zen</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=1p	<i>ginen</i>	≤2;06-3;00	3;01-3;06	
			S=2p	<i>zineten</i>	?	?	
			S=3p	<i>ziren</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	
	Nor-nori (S-OI) 3s	presente	S=3s;Oi=1s	<i>zaiz</i>	2;06-3;00	2;06-3;00	3;01-3;06
			S=3s;Oi=2s	<i>zaizu</i>	3;07-4;00	3;07-4;00	
			S=3s;Oi=3s	<i>zaio</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=3s;Oi=1p	<i>zaigu</i>	≤2;06-3;00	3;01-3;06	
			S=3s;Oi=2p	<i>zaizue</i>	4;01-4;06	?	
			S=3s;Oi=3p	<i>zaie</i>	3;01-3;06	?	
		pasado	S=3s;Oi=1s	<i>zitzaidan</i>	?	?	?
			S=3s;Oi=2s	<i>zitzaizun</i>	?	?	
			S=3s;Oi=3s	<i>zitzaion</i>	3;01-3;06	4;01-4;06	
			S=3s;Oi=1p	<i>zitzaigun</i>	?	?	
			S=3s;Oi=2p	<i>zitzaizuen</i>	?	?	
			S=3s;Oi=3p	<i>zitzaien</i>	?	?	
	Nor-nori (S-OI) 3p	presente	S=3p;Oi=1s	<i>zaizkit</i>	2;06-3;00	3;07-4;00	4;01-4;06 (?)
			S=3p;Oi=2s	<i>zaizkizu</i>	?	?	
			S=3p;Oi=3s	<i>zaizkio</i>	4;07-5;00	4;07-5;00	
			S=3p;Oi=1p	<i>zaizkigu</i>	?	?	
			S=3p;Oi=2p	<i>zaizkizue</i>	?	?	
			S=3p;Oi=3p	<i>zaizkie</i>	?	?	
		pasado	S=3p;Oi=1s	<i>zitzaizkidan</i>	?	?	?
			S=3p;Oi=2s	<i>zitzaizkizun</i>	?	?	
			S=3p;Oi=3s	<i>zitzaizkion</i>	4;07-5;00	?	
			S=3p;Oi=1p	<i>zitzaizkigun</i>	?	?	
			S=3p;Oi=2p	<i>zitzaizkizuen</i>	?	?	
			S=3p;Oi=3p	<i>zitzaizkien</i>	?	?	
	Nor-Nork (S.trans-OD) 3s	presente	S=1s;OD=3s	<i>dut</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00	≤2;06-3;00
			S=2s;OD=3s	<i>duzu</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=3s;OD=3s	<i>du</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=1p;OD=3s	<i>dugu</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=2p;OD=3s	<i>duzue</i>	≤2;06-3;00	3;07-4;00	
			S=3p;OD=3s	<i>dute</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00	
		pasado	S=1s;OD=3s	<i>nuen</i>	2;06-3;00	2;06-3;00	3;01-3;06 ¹⁰⁶
			S=2s;OD=3s	<i>zenuen</i>	2;06-3;00	4;01-4;06	
			S=3s;OD=3s	<i>zuen</i>	2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=1p;OD=3s	<i>genuen</i>	2;06-3;00	4;07-5;00	
			S=2p;OD=3s	<i>zenuten</i>	?	?	
			S=3p;OD=3s	<i>zuten</i>	2;06-3;00	3;07-4;00	
	Nor-Nork (OD) 3p	presente	S=1s;OD=3p	<i>ditut</i>	2;06-3;00	2;06-3;00	≤3;01-3;06
			S=2s;OD=3p	<i>dituzu</i>	2;06-3;00	?	
			S=3s;OD=3p	<i>ditu</i>	2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=1p;OD=3p	<i>ditugu</i>	3;01-3;06	3;01-3;06	

¹⁰⁴ Se consideran las edades de emergencia y adquisición más tempranas de ambos estudios.

¹⁰⁵ Edad determinada cuando se han adquirido al menos 3 variantes del sistema.

¹⁰⁶ Tomando también en consideración las edades de adquisición de las formas sintéticas.

		pasado	S=2p;OD=3p	<i>dituzue</i>	3;07-4;00	?	≤4;01-4;06 ¹⁰⁷
			S=3p;OD=3p	<i>dituzte</i>	2;06-3;00	4;01-4;06	
			S=1s;OD=3p	<i>nituen</i>	2;06-3;00	3;07-4;00	
			S=2s;OD=3p	<i>zenituen</i>	?	?	
			S=3s;OD=3p	<i>zituen</i>	4;07-5;00	4;07-5;00	
			S=1p;OD=3p	<i>genituen</i>	4;01-4;06	?	
			S=2p;OD=3p	<i>zenituzten</i>	?	?	
			S=3p;OD=3p	<i>zituzten</i>	2;06-3;00	4;07-5;00	
	Nor-Nori-Nork (S-OD-OI) 3s	presente	S=1s;OD=3s;Oi=2s	<i>dizut</i>	2;06-3;00	2;06-3;00	3;01-3;06
			S=1s;OD=3s;Oi=3s	<i>diot</i>	≤2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=1s;OD=3s;Oi=2p	<i>dizuet</i>	?	4;07-5;00	
			S=1s;OD=3s;Oi=3p	<i>diet</i>	?	4;07-5;00	
			S=2s;OD=3s;Oi=1s	<i>didazu</i>	≤2;06-3;00	3;01-3;06	
			S=2s;OD=3s;Oi=3s	<i>diozu</i>	2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=2s;OD=3s;Oi=1p	<i>diguzu</i>	4;01-4;06	?	
			S=3s;OD=3s;Oi=1s	<i>dit</i>	2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=3s;OD=3s;Oi=2s	<i>dizu</i>	2;06-3;00	3;07-4;00	
			S=3s;OD=3s;Oi=3s	<i>dio</i>	2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=3s;OD=3s;Oi=2p	<i>digu</i>	2;06-3;00	?	
			S=3s;OD=3s;Oi=2p	<i>dizue</i>	3;07-4;00	?	
			S=1p;OD=3s;Oi=2s	<i>dizugu</i>	4;07-5;00	?	
			S=1p;OD=3s;Oi=3s	<i>diogu</i>	2;06-3;00	3;01-3;06	
			S=3p;OD=3s;Oi=1s	<i>didate</i>	3;07-4;00	4;07-5;00	
			S=3p;OD=3s;Oi=3s	<i>diote</i>	2;06-3;00	2;06-3;00	
		pasado	S=1s;OD=3s;Oi=3s	<i>nion</i>	≤2;06-3;00	3;01-3;06	≤3;07-4;00
			S=1s;OD=3s;Oi=2s	<i>nizun</i>	2;06-3;00	3;07-4;00	
			S=2s;OD=3s;Oi=3s	<i>zenion</i>	?	3;07-4;00	
			S=1p;OD=3s;Oi=3s	<i>genion</i>	3;01-3;06	4;07-5;00	
			S=3s;OD=3s;Oi=1s	<i>zidan</i>	2;06-3;00	3;07-4;00	
			S=3s;OD=3s;Oi=3s	<i>zion</i>	≤2;06-3;00	3;01-3;06	
			S=3s;OD=3s;Oi=2p	<i>zigun</i>	3;07-4;00	?	
			S=3p;OD=3s;Oi=3s	<i>zioten</i>	3;01-3;06	3;01-3;06	
	Nor-Nori-Nork (S-OD-OI) 3p	presente	S=1s;OD=3p;Oi=2s	<i>dizkizut</i>	2;06-3;06	4;01-4;06	4;01-4;06
			S=3s;OD=3p;Oi=1s	<i>dizkit</i>	3;01-3;06	4;01-4;06	
			S=3s;OD=3p;Oi=3s	<i>dizkio</i>	4;07-5;00	4;07-5;00	
			S=2s;OD=3p;Oi=3s	<i>dizkiozu</i>	2;06-3;00	4;01-4;06	
			S=3s;OD=3p;Oi=2p	<i>dizkigu</i>	4;07-5;00	?	
		pasado	S=1s;OD=3p;Oi=3s	<i>nizkion</i>	2;06-3;06	4;07-5;00	4;07-5;00
			S=3s;OD=3p;Oi=1s	<i>zizkidan</i>	3;01-3;06	4;07-5;00	
	condicional Nor-Nork (S.trans-OD=3s)		S=1s	<i>banu</i>	≤4;01-4;06	4;01-4;06	4;07-5;00
	Consecuencia	presente	S=1s	<i>nintzateke</i>	≤4;01-4;06	>4;07-5;00	
			S=1s	<i>nuke</i>	3;07-4;00	4;07-5;00	
IMPERATIVO	Nor (Concordancia de Sujeto)	Auxiliaes	S=2p	<i>zaitezte</i>	4;01-4;06	?	?
			S=2s;OD=3s	<i>ezazu</i>	2;06-3;00	2;06-3;00	
			S=2s;OD=3p	<i>itzazu</i>	4;01-4;06	?	
			S=2s;OD=3s;Oi=1s	<i>iezaadazu</i>	3;01-3;06	?	
			S=2s;OD=3s;Oi=3s	<i>iezaiozu</i>	3;07-4;00	4;01-4;06	

¹⁰⁷ Tomando también en consideración las edades de adquisición de las formas sintéticas.

POTENCIAL	Nor (Concordancia de Sujeto)	Presente	S=3s	<i>daiteke</i>	2;06-3;00	4;07-5;00	4;07-5;00
		Hipotético	S=3s	<i>liteke</i>	3;07-4;00	≥5;07-6;00	
	Nor (Concordancia a de S-OD)	Presente	S=3s	<i>dezake</i>	≤3;01-3;06	4;07-5;00	
SUBJUNTIVO	Nor-Nork (Concordancia S-OD)	Auxiliares	S=3s;OD=3s	<i>dezan</i>	≤4;01-4;06	4;07-5;00	4;07-5;00
			S=3p;OD=3s	<i>dezaten</i>	?	4;07-5;00	
	Nor (Concordancia S)		S=3s	<i>dadin</i>	4;01-4;06	?	

8.3.2 Verbos sintéticos

Concordancia de S presente y pasado (*izan*)

- Los sintéticos de 1ª y 3ª persona del singular y 3ª del plural son los de aparición más temprana, tanto en presente como en pasado (2;06-3;00). tras ellas le siguen las de 2ªs, 1ªp y 2ª p (formas escasamente utilizadas en el corpus).
- Si comparamos las formas sintéticas con los auxiliares, se concluye una preferencia de aquéllas como formas de pasado, mientras que los auxiliares se utilizan preferentemente para expresar tiempo presente. La 1ª singular y plural se utilizan de forma preferente como auxiliares, mientras que la 3ª singular y plural se utilizan preferentemente como sintéticos hasta los 3;06 años.

Concordancia de S-OD=3s y 3p presente y pasado (*edun*).

1. El perfil de adquisición de estos sintéticos es similar al de los auxiliares. A los 2;06-3;00 se adquieren globalmente las formas de presente con OD=3s, mientras que las de pasado se retrasan a los 3;01-3;06 (algo más tarde las formas menos frecuentes en el habla adulta (las de 2ª y 3ª de plural).
2. Las formas de pasado se adquieren más tarde que las de presente (en torno a los 3;01-3;06)

Concordancia de S-OD=3s y 3p presente y pasado (*eduki*).

1. Aparición de las formas de presente a los 2;06-3;00. Globalmente, las formas de presente con OD=3s y las de pasado aparecen a los 3;07-4;00.

Concordancia de S-OD=3s y 3p presente y pasado (*jakin*).

1. La mayoría de las formas de presente con OD=3s aparecen a los 2;06-3;00, aunque son las de S=1s (muy habitualmente en oraciones negativas salvo cuando funciona como verbo completivo) y S=2s las más utilizadas.

Otros sintéticos.

1. Algunas formas sintéticas del verbo *egon*, *etorri* e *ibili* aparecen a los 2;06-3;00, aunque son escasas en el corpus (salvo las de 3ª del singular y 3ª del plural de *egon* en presente, que se usan con frecuencia desde esa edad)

8.3.3 Conjuntos perifrásticos

Las construcciones modales presentan patrones de adquisición y desarrollo diferentes según la construcción de la que se trate.

Las construcciones modales con *behar* y *ezin* (2;06-3;00) preceden a las realizadas con *nahi* (3;01-3;06).

En el caso de las construcciones modales con *nahi*, las producciones infantiles difieren en su estructura de las producciones adultas, y parten de la construcción inicial *nahi*+auxiliar con el objeto (generalmente, un nombre) a la derecha, a la que se incorporan otros elementos (entre otros el infinitivo con el que se construyen), colocados igualmente a la derecha del verbo, con una construcción resultante (S)V-O.

Las construcciones modales con *behar*, sin embargo, funcionan como unidad verbal, y mantienen la estructura del lenguaje adulto desde el inicio. Se observa una tendencia al uso del auxiliar intransitivo de 3ªs en las construcciones modales con *behar* diferenciándolas de las que expresan futuro, que tienden a realizarse con el correspondiente transitivo.

Las construcciones perifrásticas con *-t(z)en* se realizan a los 2;06-3;00 con el verbo *ari(tu)*, y posteriormente (3;07-4;00 en adelante) con otros verbos como *paratu/jarri*, *egon*, *joan* e *ibili*.

Las construcciones con participio se inician con los verbos *egon*, *paratu/jarri*, y *eduki*.

8.4 ADQUISICIÓN DE LA DECLINACIÓN. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS 1 Y 2.

El proceso de adquisición por caso, a la vista de los resultados obtenidos en los estudios 1 y 2, se resume a continuación (tabla 254):

Ergativo.

- la marca en nombre en singular emerge antes de los 2;06 pero la edad de adquisición se retrasa hasta los 3;01-3;06.

- la marca en plural ya emerge a los 2;06-3;00, pero su adquisición se retrasa como mínimo hasta los 3;07-4;00, encontrándose hasta entonces de forma frecuente sustituciones por el absolutivo plural.

- existen un número alto de errores en la marcación hasta los 3;07-4;00. Estos errores se producen fundamentalmente en el contexto léxico del pronombre personal.

- tanto el estudio 1 como el estudio 2 descartan la variable fonológica como hipótesis explicativa de los errores en la marcación del caso.

- si la marcación implica añadir la marca del caso los errores se cometen con más facilidad que si la marcación implica modificar la palabra a la que marcan (posiblemente debido a un aprendizaje más léxico que morfológico).

- la secuencia de adquisición según contexto léxico es nombre singular>pronombre personal>nombre plural.

- se constatan las dificultades en la realización de la marca en estructuras sintácticas específicas, tales como en las oraciones de relativo (dificultades para marcar el núcleo nominal de forma correcta, manteniendo la concordancia con el verbo de la principal).

Dativo.

- la primeras palabras marcadas con este caso ya han aparecido para los 2;06 y se considera adquirido para los 2;06-3;00, con un predominio de uso en los pronombres personales (al inicio de 1ªs y a partir de los 3 años en 1ª y 2ª de singular).

- las formas en plural son prácticamente inexistentes. Sólo se encuentran con algunos cuantificadores y demostrativos pero en edades tardías.

Partitivo.

- la adquisición se considera a partir de los 3;07.

Inesivo.

- el caso inesivo singular es adquirido ya para los 2;06-3;00.

- el plural se adquiere a los 3;01-3;06, aunque las primeras producciones correctas ya pueden ser encontradas a los 2;06-3;00. La tendencia hasta su adquisición es a sustituirla por la variante en singular. El indefinido no se adquiere hasta los 3;07.

- el contexto léxico de producción más tardío del caso inesivo es el que corresponde a los demostrativos (3;01-3;06).

Genitivo de lugar.

- realización productiva en singular ya para los 2;06-3;00. El plural no se adquiere hasta los 3;07-4;00 (mayoritariamente en los demostrativos). No se puede concluir edad de adquisición para el indefinido.

Genitivo de posesión.

- sólo se constata adquisición del caso en singular, ya para los 2;06-3;00 como mínimo.

Ablativo.

- la marca en singular se adquiere a los 3;01-3;06, mientras que en plural la adquisición sólo se constata a los 4;01-4;06, a pesar de que la emergencia se constata a los 2;11. La tendencia de los niños a es sustituirla por la variante singular.

Adlativo.

- se constata adquisición de la variante del singular ya para los 2;06-3;00 como mínimo y a esa misma edad la de la variante del plural. La emergencia de este caso en indefinido ocurre a los 3;07-4;00, pero no puede constatarse edad de adquisición.

Adlativo compuesto.

- pocas producciones en el corpus. Sólo se registra emergencia de la variante singular a los 2;06-3;00 y plural a los 4;01-4;06. Los pocos ejemplares registrados presentan un carácter cuasi formulaico.

Adlativo final.

- se constata, para el singular, emergencia a los 2;06-3;00, y adquisición a los 3;01-3;06, aunque en el estudio experimental se comprueba la dificultad de este caso por su similitud semántica con el adlativo simple, al que recurren los niños más habitualmente.

Instrumental.

- se constata el carácter formulaico y léxico del proceso de adquisición del caso, cuya marca aparece sufijada en los momentos iniciales a los adjetivos (colores, sobre todo).

- la adquisición en singular se constata a los 3;07-4;00, con primeras apariciones a los 2;06-3;00. A la misma edad se constata adquisición de la variante indefinida. No se puede establecer adquisición de la variante plural.

- hasta que se constata adquisición, es característica la sustitución de este caso en singular por la marca del caso sociativo, y en plural por la del sociativo e inesivo plural.

Sociativo.

- la adquisición del caso sociativo en singular se constata para los 2;06-3;00, con un uso en algunos contextos en edades anteriores.

- la adquisición del plural e indefinido se produce a los 3;01-3;06, pero ya se registran producciones de las formas de plural en nombres a los 2;06-3;00. La forma de plural tiende a ser sustituida, hasta su adquisición, por la de singular.

Destinativo.

- la marca en singular se adquiere a los 3;01-3;06, con un uso. Su uso más temprano y productivo con los pronombres personales (2;06-3;00). No se encuentran ejemplares en plural.

Tabla 251. Edades finales de emergencia y adquisición de la declinación. Estudios 1 y 2.

Caso	Variante	Edades finales	
		Emergencia	Adquisición
Ergativo	Singular	≤2;06-3;00	3;01-3;06
	Sing. nombre	≤2;06-3;00	3;01-3;06
	Pron. personal	2;06-3;00	3;07-4;00
	Plural	2;06-3;00	?
	Plural nombre	≤2;06-3;00	3;07-4;00
Dativo	Singular	≤2;06-3;00	2;06-3;00
	Plural	2;06-3;00	?
Partitivo		2;06-3;00	2;06-3;00 ¹⁰⁸ /3;07-4;00
Inesivo	Singular	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00
	Plural	≤2;06-3;00	3;01-3;06
	Indefinido	2;06-3;00	3;07-4;00
Genitivo de lugar	Singular	≤2;06-3;00	2;06-3;00
	Plural	3;01-3;06	3;07-4;00
	Indefinido	?	?
Genitivo de posesión	Singular	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00
	Plural	4;07-5;00	?
	Indefinido	?	?
Ablativo	Singular	2;06-3;00	3;01-3;06
	Plural	2;06-3;00	4;01-4;06
	Indefinido	?	?
Adlativo simple	Singular	≤2;06-3;00	2;06-3;00
	Plural	≤2;06-3;00	2;06-3;00
	Indefinido	3;07-4;00	?
Adlativo compuesto	Singular	2;06-3;00	?
	Plural	4;01-4;06	?
	Indefinido	?	?
Adlativo final	Singular	2;06-3;00	3;01-3;06
	Plural	?	?
	Indefinido	?	?
Adlativo de dirección	Singular	3;07-4;00	?
	Plural	?	?
	Indefinido	?	?
Instrumental	Singular	2;06-3;01	3;07-4;00
	Plural	?	?
	Indefinido	3;01-3;06	3;07-4;00
Sociativo	Singular	≤2;06-3;00	2;06-3;00
	Plural	≤2;06-3;00	3;01-3;06
	Indefinido	3;01-3;06	3;01-3;06
Destinativo	Singular	2;06-3;00	3;01-3;06
	Plural	?	?
	Indefinido	?	?

8.5 ADQUISICIÓN DE LAS ORACIONES COMPLEJAS. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS 1 Y 2.

Las oraciones coordinadas copulativas con *eta* y adversativas con *baina* emergen y se adquieren con anterioridad a los 2;06-3;00. Tanto en unas como en

¹⁰⁸ Productiva en uno de los sujetos del tramo de edad.

otras el apoyo en el interlocutor es importante y disminuye con la edad, siendo su importancia más notoria a los 2;06-3;00 en el caso de las adversativas.

Las oraciones completivas se consideran adquiridas de forma general a los 2;06-3;00. En conjunto, las conjugadas se adquieren antes que las no conjugadas. Las más frecuentes son las interrogativas indirectas realizadas mediante pronombre y adverbio interrogativo. Inicialmente siguen una estructura fija y tienen un carácter uniproposicional. Las últimas en ser adquiridas son las de objeto directo completas conjugadas en subjuntivo.

Las oraciones causales se adquieren a los 2;06-3;00, con preferencia por la marcación al final de frase (*eta*, *bait*-, (*e*)*lako*)y con una ausencia de la principal. Las causales con *-(e)la* a los 3;01-3;06 y con *zeren* a los 3;07-4;00.

Las oraciones finales no conjugadas con *-t(z)era* y *-t(z)eko* se adquieren a los 2;06-3;00.

Las oraciones de modo realizadas con participio (*-ta*) se adquieren a los 2;06-3;00. Las realizadas con *bezala* a los 3;01-3;06.

Las oraciones temporales más tempranas se adquieren a los 3;01-3;06 y se realizan mediante el sufijo *-(e)nean* y ausencia de la principal. Las producciones de este tipo completas se encuentran a los 3;07-4;00.

Las oraciones de relativo, mayoritariamente conjugadas y preclíticas, inicialmente (2;06-3;00) carecen de la oración principal, son presentacionales y uniproposicionales y el núcleo o *izen ardatza* (un artículo con función pronominal) funciona como predicado nominal del verbo copulativo de la oración principal y como objeto directo de la subordinada relativa. A partir de los 3;01-3;06, su función en la relativa es de sujeto. Las oraciones de relativo prenominales y clíticas completas se producen a los 3;07-4;00.

En la secuencia de adquisición de este tipo de oraciones las primeras en aparecer, son las de Objeto directo, no las de Sujeto. La secuencia encontrada es OD>S>OI. El orden de las palabras, la distancia entre el núcleo nominal y su correferente implícito (*gap*) en la subordinada, así como la animacidad del núcleo nominal son factores que explican la secuencia de adquisición e intervienen en una producción más o menos temprana de las oraciones de relativo.

Las oraciones comparativas de grado preceden a las de cantidad, y su adquisición se produce a los 3;07-4;00. Las estructuras más simples (*X baino -agoa*), que omiten el verbo principal y no necesitan verbo subordinado se adquieren a los 3;01-3;06. Las más tardías son las comparativas de cantidad completas (4;01-4;07).

Las oraciones condicionales más sencillas (causal, condición posible y resultado probable) se adquieren a los 3;01-3;06, mientras que las oraciones irreales en presente completas se adquieren más allá de los 5 años (tabla 255).

Tabla 252. Edades finales de emergencia y adquisición de las oraciones complejas. Estudios 1 y 2.

Complejidad	Tipos de oraciones	Variante	Edad final		Edad global ¹⁰⁹
			Emergencia	Adquisición	
Coordinación	Copulativa	<i>eta</i>	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00 ¹¹⁰
	Adversativa	<i>baina</i>	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00	
Subordinación	Completivas	Completivas-(e)la	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00	2;06-3;00
		Interrogativas con pronombre/adverbio interrogativo	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00	
		Interrogativas generales -(e)n	2;06-3;00	3;01-3;06	
		No conjugadas -t(z)en	≤2;06-3;00	2;06-3;00	
		No conjugadas -t(z)eko	2;06-3;00	3;01-3;06	
		No conjugadas -t(z)ea	2;06-3;00	3;01-3;06	
		Pronombre/adverbio interrogativo + participio	3;01-3;06	3;07-4;00	
		Subjuntivo	4;01-4;06	4;01-4;06	
	Causales	<i>eta</i>	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00	2;06-3;00
		<i>eske</i>	2;06-3;00	2;06-3;00	
		<i>bait-</i>	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00	
		-(e)lako	≤2;06-3;00	2;06-3;00	
		<i>zergatik</i>	3;07-4;00	?	
		Otros (<i>zeren</i>)	2;06-3;00	3;07-4;00	
		Otros -(e)la	2;06-3;00	3;01-3;06	
	Finales	-t(z)eko	≤2;06-3;00	≤2;06-3;00	2;06-3;00
		-t(z)era	≤2;06	2;06-3;00	
		Conjugadas (<i>dadin</i>)	4;01-4;06	≥5;07-6;00	
	De modo	-ta	2;06-3;00	2;06-3;00	2;06-3;00
		-n bezala	2;06-3;00	3;01-3;06	
		-(e)la/-(e)larik	3;07-4;00	?	
	Temporales	-(e)nean (sólo subordinada)	2;06-3;00	3;01-3;06	≥3;01-3;06 ¹¹¹
		-(e)nean (completa)	2;06-3;00	3;07-4;00	
		Participio -ta	2;06-3;00	?	
		Participio + artean	2;06-3;00	?	
		-(e)rakoan	3;07-4;00	?	
		-(e)n bitartean (completa)	4;01-4;06	4;01-4;06	
	Relativas	<i>baino lehen</i> (completa)	≤4;01-4;06	≤4;01-4;06	≥3;01-3;06
		Preclíticas libres (sólo subordinada)	2;06-3;00	3;01-3;06	

¹⁰⁹ Las edades finales corresponden a las edades de emergencia y adquisición más temprana comparando los datos del estudio observacional y experimental, mientras que la edad global corresponden a aquella en la que las variantes más comunes de un tipo de oración compleja se han adquirido.

¹¹⁰ El símbolo ≤ indica que para este tramo de edad ya se ha producido adquisición.

¹¹¹ El símbolo ≥ indica que a partir de ese tramo de edad se adquieren la mayoría de las variantes y que en ese tramo se adquiere la variante más frecuente del tipo de oración compleja al que se refiere.

		Preclíticas libres completas	3;01-3;06	4;01-4;06	
		Prenominales(sólo subordinada)	3;01-3;06	≤3;07-4;00 ¹¹²	
		Prenominales (completas)	3;01-3;06	3;07-4;00	
		Preclíticas aposición	2;06-3;00	3;01-3;06	
		No conjugadas	2;06-3;00	4;07-5;00 (?)	
	Comparativas	Comparativas completas	2;06-3;00	4;01-4;06	3;07-4;00
		Cantidad <i>baino gehiago</i>	2;06-3;00	4;01-4;06	
		Grado <i>baino -ago.</i>	2;07/3;03 ¹¹³	3;07-4;00	
		Grado <i>baino -ago.</i>	2;06-3;00	3;07-4;00	
		Comparativas (sin verbo principal)	3;01-3;06	3;01-3;06	
	Condicionales	Condicionales conjugadas reales	2;06-3;00	3;01-3;06	3;01-3;06 ¹¹⁴
		Irreal presente (hipotética)	4;01-4;06	>5;00 ¹¹⁵	

¹¹² Se considera la edad obtenida en el estudio experimental para las pronominales completas como edad máxima.

¹¹³ La edad más temprana esta a la izquierda para una producción incompleta pero correcta en el estudio 2.

¹¹⁴ Edad referida a la variante más simple (las condicionales reales)

¹¹⁵ La adquisición se produce más tarde que la edad techo del estudio.

9 CONCLUSIONES

9.1 CONCLUSIONES METODOLÓGICAS

9.1.1 Imitación elicitada

La imitación elicitada es un procedimiento válido para la valoración de aspectos morfológicos y sintácticos, a partir de los 2 años y medio, siempre y cuando se ajuste la complejidad léxica y sintáctica y la longitud de las frases estímulo, para evitar tanto la pura imitación (demasiado fáciles) como el bloqueo (demasiado difíciles) en el comportamiento de los niños.

Su validez es mayor cuando se utiliza para valorar el desarrollo morfológico verbal y sintáctico, y menor cuando se trata de valorar la adquisición de la declinación. En este caso, es recomendable modificar el procedimiento (respecto al empleado en este estudio), mediante la utilización de frases estímulo de contraste para la misma marca que se pretende valorar (**predicción 7** del objetivo 6 de este estudio).

Ambos estudios, con métodos distintos, valoran de forma similar los mismos elementos del desarrollo del lenguaje. Esto convierte a la imitación elicitada en un instrumento útil en la valoración del desarrollo del lenguaje.

9.2 CONCLUSIONES SOBRE EL DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO

9.2.1 Índices del desarrollo

La LME se incrementa hasta los 3½-4 años.

La forma de cálculo de la LME y de la L-MAX, tomando como unidad de cómputo el morfema, la sílaba o la palabra, no afecta a la validez de la medida. La alta correlación obtenida entre las distintas unidades de cómputo utilizadas (la palabra, la sílaba o el morfema) demuestra que el cálculo de este índice no se ve afectado en función de cuál se elija, y por tanto, incluso en una lengua acumulativa como el euskera, se puede utilizar la palabra para realizarlo. Esto comporta ventajas prácticas evidentes, como son una mayor facilidad y rapidez de cálculo y evitación de discrepancias en el análisis morfemático (**predicción 5** del objetivo 6 de este estudio).

Se constata una alta correlación entre el ICS y la edad, además de con otros índices del desarrollo gramatical (LME y L-MAX) y léxico (*D*). El ICS aumenta su capacidad de discriminación evolutiva si en su cálculo se incluyen los conjuntos perifrásticos. Asimismo se constata una correlación significativa entre la LME y la LMT y entre la LME y la L_MAX (**predicción 6** del objetivo 6 de este estudio).

El índice *D* de diversidad léxica tiene una capacidad mayor que el TTR para reflejar el desarrollo del vocabulario al menos hasta los 5 años (**predicción 8** del objetivo 6 de este estudio).

9.2.2 Auxiliares

La secuencia obtenida del proceso de adquisición tiene las siguientes características:

1. Los auxiliares de presente preceden en la adquisición a las formas de pasado.
2. Los auxiliares morfológicamente menos complejos preceden en la adquisición a los más complejos (concordancia simple y doble antes que concordancia triple; la concordancia con OD=3s precede a la concordancia con OD=3p, pluralizante *-zki-* o *-it-*) (**predicción 4** del objetivo 6 de este estudio).
3. Los auxiliares de sujeto en singular preceden en la adquisición a los auxiliares de S en plural.
4. En los tres sistemas de concordancia se adquieren antes las formas con sujeto de 1ª y 3ª persona que las de 2ª persona, ya sea en singular o en plural.
5. Entre los auxiliares del modo indicativo los más difíciles de adquirir son los de triple concordancia S-OD-OI plural en pasado, que en este estudio son correctamente repetidos a partir de los 4½ años.
6. Las formas del potencial de presente preceden a las del potencial hipotético, y entre las de presente los auxiliares con concordancia de S preceden a los de OD.
7. El análisis de los errores y omisiones permite constatar una evolución en la conciencia sobre el componente morfológico que se hace más notable a partir de los 3;07-4;00, y que, en la prueba de imitación, se refleja en la desaparición como estrategia de la omisión del auxiliar que se desconoce, y realizando en su lugar sustituciones que acarreen modificaciones de otros elementos morfológicos del contexto para evitar incorrecciones.

La secuencia de adquisición queda constituida de la siguiente manera:

Primero se adquiere la concordancia simple de Sujeto con verbos intransitivos y la doble concordancia S-OD (OD=3s), ambas en presente. Posteriormente, la doble concordancia S-OI (S=3s) y la triple concordancia S-OD-OI (OD=3s), ambas en presente. Después la doble concordancia S-OD (OD=3p) en presente. Le sigue la concordancia simple de S con verbos intransitivos y la doble concordancia S-OD (OD=3s), ambas en pasado (contraste de tiempo). Después se adquiere la triple concordancia S-OD-OI (OD=3s) en pasado. Posteriormente se adquieren la doble concordancia S-OI (S=3p) en presente, la doble concordancia S-OD (OD=3p) en pasado y la triple concordancia S-OD-OI (OD=3p) en presente. Finalmente se adquiere la triple concordancia S-OD-OI (OD=3p) en pasado, los auxiliares del condicional hipotético, potencial y subjuntivo. Esta secuencia coincide básicamente con la encontrada en estudios anteriores sobre la morfología verbal (Barreña et al., 2007)¹¹⁶.

Para los 5 años el sistema verbal básico (salvo auxiliares del condicional hipotético y consecutivos de indicativo y formas del potencial, subjuntivo), el conjunto de la declinación en la mayoría de contextos léxicos y la mayoría de

¹¹⁶ La coincidencia se refiere a la secuencia obtenida en las investigaciones realizadas hasta ahora mediante diseños longitudinales y la obtenida mediante el Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates (*Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda*), ambas reflejadas en el estudio citado.

oraciones complejas (a excepción de las condicionales hipotéticas conjugadas y las concesivas) se consideran adquiridos (**predicción 3** del objetivo 6 de este estudio).

9.2.3 Declinación

Casos con concordancia gramatical:

Ya con anterioridad a los 2;06 han aparecido tanto el ergativo como el dativo, pero el proceso de adquisición del primero se retrasa hasta los 3;01-3;06. El dativo se ha adquirido para los 2;06-3;00 y el caso partitivo, que ya ha aparecido para los 2;06, no se considera adquirido al menos hasta los 3;07-4;00.

Casos sin concordancia gramatical:

Para los 2;06-3;00 se adquieren los casos inesivo, genitivo de lugar y de posesión, adlativo simple y sociativo.

A los 3;01-3;06 se adquieren los casos ablativo, destinativo y adlativo final.

Hasta los 3;07-4;00 no aparece el caso instrumental en contextos léxicos diferentes. Antes (3;01-3;06) sólo se encuentra con adjetivos y en forma indefinida.

9.2.4 Oraciones complejas

Las oraciones sin oración principal aparecen antes que las oraciones completas.

Las oraciones coordinadas, las oraciones causales y, en menor medida, las oraciones finales se apoyan inicialmente en producciones previas del interlocutor o bien en el contenido inferido del contexto conversacional (**predicción 1** del objetivo 6 de este estudio).

Las oraciones coordinadas copulativas y adversativas se adquieren con anterioridad a los 2;06-3;00.

Tras ellas se adquieren las oraciones completivas, causales, finales y de modo, a los 2;06-3;00.

Las temporales y relativas se adquieren a partir de los 3;01-3;06, en sus realizaciones más sencillas (subordinadas sin oración principal y con estructuras y marcas más comunes). A esa edad también se adquieren las condicionales reales.

La secuencia de adquisición de las oraciones de relativo predice que las de OD preceden a las de S y éstas a las de OI, tal y como ocurre en lenguas con orden canónico similar al del euskera, SOV (**predicción 2** del objetivo 6 de este estudio)

Las oraciones comparativas se adquieren en sus formas sencillas (de grado y sin verbo principal) a los 3;07-4;00.

Las oraciones condicionales irreales son las últimas en adquirirse.

10 ADQUISICIÓN Y DESARROLLO MORFOLÓGICO Y SINTÁCTICO POR EDADES. CARACTERÍSTICAS DE LOS TRAMOS DE EDAD.

Tabla 253. Emergencia y adquisición a los 2;06-3;00

		2;06-3;00			
		FORMAS Y ESTRUCTURAS EMERGENTES		FORMAS Y ESTRUCTURAS ADQUIRIDAS	
		Presente	Pasado	Presente	Pasado
MORFOLOGIA VERBAL	Concordancia de S v. intransitivos	<i>gara zarete</i>	<i>nintzen ginen ziren</i>	<i>naiz zara da dira</i>	<i>zen</i>
	Concordancia de S-O v. transitivos	<i>dituzu dituzte</i>	<i>zenuen genuen zuten nituen zituzten</i>	<i>dut duzu du dugu dute ditut ditu</i>	<i>nuen zuen</i>
	Concordancia S-OI v. intransitivos	<i>zaigu zaizkit</i>		<i>zait zaio</i>	
	Concordancia S-O-OI v. transitivos	<i>didazu dizu digu diogu dizkizut dizkiozu</i>	<i>nion nizun zidan zion nizkion</i>	<i>dizut diot diote diozu dit dio diote</i>	
	Potencial	<i>daiteke</i>			
	Imperativo			<i>ezazu</i>	
	Subjuntivo				

	Verbos sintéticos ¹¹⁷	<u>izan</u> : naiz, da, dira <u>edun</u> : dut, duzu, du, dugu, dute, ditut, ditu, dituzte <u>eduki</u> : daukat, daukazu, dauka, daukate, dauzka <u>jakin</u> : dakit, dakizu, dakizue, dakite <u>egon</u> : nago, dago, gaude, daude <u>joan</u> : doaz, zoaz (imperativo)	<u>izan</u> : zen, nintzen <u>edun</u> : nuen, zuen <u>egon</u> : zegoen	
	Conjuntos perifrásticos	Infinitivo+ <i>behar</i> Ezin+infinitivo Participio + <i>egon</i> , <i>paratu/jarri</i> , <i>eduki</i> Verbo nominalizado (- <i>t(z)en</i>)+ <i>ari</i> ; (- <i>t(z)eko(a)</i>)+ <i>izan</i>		
MORFOLOGÍA DEL CASO	Con concordancia verbal	Ergativo singular nombre Ergativo pronombre personal Ergativo plural nombre Dativo plural		Dativo singular
	Sin concordancia verbal	Partitivo Inesivo plural Inesivo indefinido Ablativo singular Ablativo plural Adlativo compuesto singular Instrumental singular Sociativo plural Destinativo singular		Partitivo (?) Inesivo singular Genitivo de lugar singular Genitivo de posesión singular Adlativo simple singular Adlativo simple plural Sociativo singular
SINTAXIS	Coordinación			Copulativa con <i>eta</i> Adversativa con <i>baina</i>
	Subordinación	Completivas interrogativas indirectas con -(<i>e</i>) <i>n</i> Completivas no conjugadas- <i>t(z)eko</i> Completivas no conjugadas- <i>t(z)ea</i> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> Causales con <i>ze(ren)</i> Causales con -(<i>e</i>) <i>la</i>		Completivas de objeto directo -(<i>e</i>) <i>la</i>) Completivas interrogativas indirectas con pronombre/adverbio interrogativo Completivas no conjugadas - <i>t(z)en</i> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> Causales con <i>eta</i> Causales con <i>bait-</i> Causales con <i>eske</i> Causales con -(<i>e</i>) <i>lako</i>

¹¹⁷ Primera aparición.

Adquisición y desarrollo morfológico y sintáctico por edades. Características de los tramos de edad.

		De modo <i>-n bezala</i>	De modo <i>-ta</i>
		Temporales <i>-(e)nean</i>	
		Temporales con participio <i>(-ta)</i>	
		Temporales con participio+ <i>artean</i>	
		Relativas preclíticas libres (solo subordinada)	Finales con <i>-t(z)eko</i>
		Relativas preclíticas como aposición	Finales con <i>-t(z)era</i>
		Relativas no conjugadas	
		Comparativas de grado completas	
		Comparativas de cantidad <i>baino __ gehiago</i>	
		Comparativas de grado <i>baino -ago</i> .	
		Condicionales reales conjugadas	
<p>Características generales:</p> <p>LME: 2,617</p> <p>Adquisición de auxiliares con concordancia simple de Sujeto en presente.</p> <p>Adquisición de auxiliares con doble concordancia de Sujeto-Objeto Directo en presente.</p> <p>Errores de omisión del auxiliar</p> <p>Aparición del imperativo en forma conjugada. Más frecuentes verbos sintéticos.</p> <p>Adquisición de dativo, inesivo, genitivo de lugar y de posesión, adlativo simple y sociativo.</p> <p>Adquisición de Coordinadas.</p> <p>Adquisición de Subordinadas completivas, causales, modales sin conjugar y finales sin conjugar.</p>			

Tabla 254. Emergencia y adquisición a los 3;01-3;06

			3;01-3;06					
			FORMAS Y ESTRUCTURAS EMERGENTES			FORMAS Y ESTRUCTURAS ADQUIRIDAS		
			Presente		Pasado	Presente		Pasado
MORFOLOGÍA VERBAL	Indicativo	Concordancia de S v. intransitivo				<i>gara</i>		<i>nintzen</i> <i>ginen</i> <i>ziren</i>
		Concordancia de S-O v. transitivos				<i>ditugu</i>		
		Concordancia S-OI v. intransitivos	<i>zaie</i>		<i>zitzaion</i>	<i>zaigu</i>		
		Concordancia S-O-OI v. transitivos	<i>dizkit</i>		<i>genion</i> <i>zizkidan</i>	<i>didazu</i> <i>diogu</i>		<i>nion</i> <i>zion</i> <i>zioten</i>
	Potencial		<i>dezake</i>					
	Imperativo		<i>iezadazu</i>					
	Subjuntivo							
	Verbos sintéticos ¹¹⁸		<i>izan</i> : zara <i>edun</i> : ditugu <i>jakin</i> : dakigu <i>etorri</i> : dator, hator/zatoz/hatoz		<i>izan</i> : ziren <i>edun</i> : genuen, zuten <i>eduki</i> : neukan <i>jakin</i> : nekien			
	Conjuntos perifrásticos		Infinitivo+ <i>beharra</i> Infinitivo+ <i>nahi</i> Verbo nominalizado (-t(z)era)+joan					
MORFOLOGÍA DEL CASO	Con concordancia verbal					Ergativo singular nombre		

¹¹⁸ Primera aparición.

	Sin concordancia verbal	Genitivo de lugar plural Instrumental indefinido Destinativo singular	Inesivo plural Ablativo singular Adlativo final singular Sociativo plural Sociativo indefinido
SINTAXIS	Coordinación		
	Subordinación	Completivas interrogativas indirectas no conjugadas (pron./adv. interrogativo + participio)	Interrogativas indirectas con <i>-(e)n</i> Completivas no conjugadas- <i>t(z)eko</i> Completivas no conjugadas- <i>t(z)ea</i>
			Causales con <i>-(e)la</i>
			De modo <i>-n bezala</i>
		Temporales <i>-(e)nean</i>	<i>-(e)nean</i> (sólo subordinada)
		Preclíticas libres completas Prenominales(sólo subordinada) Prenominales (completas)	Relativas preclíticas libres (solo subordinada) Relativas preclíticas como aposición
			Comparativas (sin verbo principal)
			Condicionales reales conjugadas
Características generales: LME: 2,676 Adquisición de auxiliares con concordancia simple de Sujeto en pasado. Adquisición de auxiliares con doble concordancia de Sujeto-Objeto Indirecto en presente. Adquisición de auxiliares con concordancia doble de Sujeto-Objeto Directo en pasado (OD=3s). Adquisición de auxiliares con concordancia doble de Sujeto-Objeto Directo en presente (OD=3p). Adquisición de auxiliares con concordancia triple de Sujeto-Objeto Directo-Objeto Indirecto en presente (OD=3s). Al final de este periodo desaparecen los errores de omisión del auxiliar verbal. Aparición de verbos sintéticos en <i>hika</i> . Al final de este periodo se da un incremento en el uso de los conjuntos perifrásticos. Adquisición de ergativo singular en nombre, ablativo y adlativo final. Adquisición de Subordinadas temporales, relativas preclíticas y condicionales reales.			

Tabla 255. Emergencia y adquisición a los 3;07-4;00

			3;07-4;00			
			FORMAS Y ESTRUCTURAS EMERGENTES		FORMAS Y ESTRUCTURAS ADQUIRIDAS	
			Presente	Pasado	Presente	Pasado
MORFOLOGIA VERBAL	Indicativo presente	Concordancia de S v. intransitivo				
		Concordancia de S-O v. transitivos	<i>dituzue</i>		<i>duzue</i>	<i>zuten</i> <i>nituen</i>
		Concordancia S-OI v. intransitivos	<i>zaizkit</i>		<i>zaizu</i>	
		Concordancia S-O-OI v. transitivos	<i>dizue</i> <i>didate</i>	<i>zigun</i>	<i>dizu</i>	<i>nizun</i> <i>zenion</i> <i>zidan</i>
	Indicativo consecuencia	Concordancia de S-O v. transitivos	<i>nuke</i>			
	Potencial			<i>liteke</i>		
	Imperativo		<i>iezaiozu</i>			
	Subjuntivo					
	Verbos sintéticos ¹¹⁹		<i>edun</i> : dituzu, <i>jakin</i> : daki <i>eduki</i> : daukazue, dauzkat <i>egon</i> : zaude <i>joan</i> : noa	<i>izan</i> : zinen <i>edun</i> : zituen		
	Conjuntos perifrásticos		Verbo nominalizado (-t(z)en)+paratu/jarri y egon			
MORFOLOGIA DEL CASO	Con concordancia verbal				Ergativo pronombre personal Ergativo nombre plural	

¹¹⁹ Primera aparición.

Adquisición y desarrollo morfológico y sintáctico por edades. Características de los tramos de edad.

	Sin concordancia verbal	Adlativo simple indefinido Adlativo de dirección singular	Inesivo indefinido Genitivo de lugar plural Instrumental singular Instrumental indefinido
SINTAXIS	Coordinación		
	Subordinación		Completivas interrogativas indirectas no conjugadas (pron./adv. interrogativo + participio)
		Causales con <i>zergatik</i>	Causales con <i>ze(ren)</i>
		De modo con <i>-(e)la/- (e)larik</i>	
		Temporales con <i>-(e)rakoan</i>	Temporales con <i>-(e)nean</i> (completas)
			Prenominales (completas)
			Comparativas de grado <i>baino -ago</i> .
Características generales: LME: 2,783 Incremento significativo de la Longitud Media por Turno de Habla. Incremento significativo del vocabulario Adquisición de auxiliares con concordancia triple de Sujeto-Objeto Directo-Objeto Indirecto en pasado (OD=3s). Incremento en el número de auxiliares distinto de doble y triple concordancia. Adquisición de ergativo en pronombre personal. Adquisición de instrumental. Adquisición de Subordinadas relativas prenominales completas y comparativas de grado.			

Tabla 256. Emergencia y adquisición a los 4;01-4;06

			4;01-4;06			
			FORMAS Y ESTRUCTURAS EMERGENTES		FORMAS Y ESTRUCTURAS ADQUIRIDAS	
			Presente	Pasado	Presente	Pasado
MORFOLOGÍA VERBAL	Indicativo presente	Concordancia de S v. intransitivo		<i>zinen</i>		
		Concordancia de S-O v. transitivos		<i>genituen</i>	<i>dituzte</i>	<i>zenuen</i>
		Concordancia S-OI v. intransitivos	<i>zaizue</i>			<i>zitzaion</i>
		Concordancia S-O-OI v. transitivos	<i>diguzu</i>		<i>dizkizut</i> <i>dizkit</i> <i>dizkiozu</i>	
	Indicativo consecuencia	Concordancia de S-O v. transitivos			<i>banu</i>	
		Concordancia de S v. intransitivos	<i>nintzateke</i>			
	Potencial					
	Imperativo		<i>itzazu</i> <i>zaitezte</i>		<i>iezaiozu</i>	
	Subjuntivo		<i>dezan</i> <i>dadin</i>			
	Verbos sintéticos ¹²⁰		<i>jakin</i> : <i>zenekien</i> <i>eduki</i> : <i>daukagu</i> , <i>dauzkazu</i> <i>ibili</i> : <i>dabiltza</i> <i>joan</i> : <i>goazen</i> (imperativo)			
MORFOLOGÍA DEL CASO	Conjuntos perifrásticos		Participio+izan			
	Con concordancia verbal					

¹²⁰ Primera aparición.

Adquisición y desarrollo morfológico y sintáctico por edades. Características de los tramos de edad.

	Sin concordancia verbal	Adlativo compuesto plural	Ablativo plural
SINTAXIS	Coordinación		
	Subordinación		Completivas conjugadas en subjuntivo
		Finales conjugadas en subjuntivo	
			Temporales con <i>-(e)n bitartean</i> (completas) Temporales con <i>baino lehen</i> (completas)
			Preclíticas libres completas
			Comparativas completas Comparativas cantidad <i>baino</i> <i>gehiago</i>
	Condicionales irreales presente (hipotéticas)		
Características generales: LME: 2,769 Adquisición de auxiliares con concordancia doble S-OI en presente (S=3p). Adquisición de auxiliares con concordancia doble S-OD en pasado (OD=3p). Adquisición de auxiliares con concordancia triple S-OD-OI en presente (OD=3s) Aparición de verbos auxiliares en <i>hika</i> . Incremento de las oraciones complejas. Adquisición de Subordinadas relativas preclíticas completas, temporales (dureción y anterioridad) completas y comparativas (de grado y cantidad) completas.			

Tabla 257. Emergencia y adquisición a los 4;07-5;00

			4;07-5;00					
			FORMAS Y ESTRUCTURAS EMERGENTES			FORMAS Y ESTRUCTURAS ADQUIRIDAS		
			Presente		Pasado	Presente		Pasado
MORFOLOGIA VERBAL	Indicativo presente	Concordancia de S v. intransitivo				zarete		
		Concordancia de S-O v. transitivos						genuen zituen zituzten
		Concordancia S-OI v. intransitivos			zitzaizkion	zaizkio		
		Concordancia S-O-OI v. transitivos	dizugu dizkigu			dizuet diet didate dizkio		genion nizkion zizkidan
	Indicativo consecuencia	Concordancia de S-O v. transitivos				nuke		
		Concordancia de S v. intransitivos				nintzateke		
	Potencial					daiteke dezake		
	Imperativo							
	Subjuntivo					dezan dezaten		
	Verbos sintéticos ¹²¹		<u>joan</u> : zoaz, doa, goaz		<u>izan</u> : ginen <u>edun</u> : zenuen, nituen <u>eduki</u> : zeukan <u>jakin</u> : zekiten <u>egon</u> : nengoen <u>joan</u> : zihoan <u>ibili</u> : zebilen			

¹²¹ Primera aparición.

	Conjuntos perifrásticos	Verbo nominalizado (-t(z)en)+joan e ibili		
MORFOLOGÍA DEL CASO	Con concordancia verbal			
	Sin concordancia verbal			
SINTAXIS	Coordinación			
	Subordinación		Completivas conjugadas en subjuntivo	
		Finales conjugadas en subjuntivo		
			Temporales con -(e)n bitartean (completas) Temporales con baino lehen (completa)	
			Preclíticas libres completas	
		Comparativas completas Comparativas cantidad baino gehiago		
	Condicionales irreales presente (hipotéticas)			
Características generales: LME: 2,816 Incremento significativo de la Longitud Media por Turno de Habla Adquisición de auxiliares con concordancia doble S-OI en presente (S=3p). Adquisición de auxiliares con concordancia doble S-OD en pasado (OD=3p). Adquisición de auxiliares con concordancia triple S-OD-OI en presente (OD=3s). Adquisición de las primeras formas de subjuntivo. Adquisición de Subordinadas relativas preclíticas completas, temporales (duración y anterioridad) completas y comparativas (de grado y cantidad) completas.				

11 ANEXOS

ANEXO 1. Grabaciones, edad, tiempo transcrito, nº de enunciados y LME por niño

M.:

Grabación	Edad	Tiempo de transcripción (en min.)	Nº de enunciados	LME (palabras)
1	2;06;20	20	111	3,011
2	2;07;04	20	145	2,547
3	2;07;18	20	125	2,39
4	2;08;08	20	112	2,814
5	2;08;22	20	117	2,156
6	2;09;19	20	196	2,775
7	2;09;27	20	110	2,258
8	2;10;23	20	143	2,454
9	2;11;02	30	137	2,55
10	2;11;23	30	74	2,239
11	3;00;07	20	112	2,375
12	3;00;21	20	88	3,082
13	3;01;01	20	154	2,225
14	3;01;05	20	141	2,357
15	3;01;14	20	107	2,851
16	3;04;20	20	119	1,926
17	3;05;04	30	213	2,506
18	3;05;18	20	174	2,172
19	3;06;00	20	162	2,481
20	3;06;15	20	284	2,236
21	3;06;28	30	142	2,527
22	3;07;20	20	194	2,528

A.:

Grabación	Edad	Tiempo de transcripción (en min.)	Nº de enunciados	LME (palabras)
1	2;06;24	20	169	1,841
2	2;07;07	20	136	2,077
3	2;07;22	20	136	2,067
4	2;08;05	20	120	2,348
5	2;09;09	20	186	3,406
6	2;09;23	20	146	2,234
7	2;10;06	20	204	3,283
8	2;10;20	20	164	3
9	2;11;06	20	113	2,816
10	2;11;20	20	135	2,558
11	3;00;03	20	160	3,009
12	3;00;20	20	176	3,52
13	3;01;08	20	155	3,802

14	3;01;22	20	136	4,816
15	3;01;24	20	124	2,543
16	3;05;14	20	189	2,765
17	3;05;27	30	49	3
18	3;06;11	20	160	3,351
19	3;06;24	30	162	2,969
20	3;07;22	20	175	3,047
21	3;08;14	20	187	3,461

It.:

Grabación	Edad	Tiempo de transcripción (en min.)	Nº de enunciados	LME (palabras)
1	3;05;05	30	59	1,667
2	3;05;19	30	85	2,233
3	3;06;03	30	80	2,514
4	3;06;16	30	77	2,579
5	3;07;14	30	113	2,643
6	3;07;28	20	107	2,786
7	3;08;11	20	117	4,761
8	3;08;25	20	120	2,741
9	3;09;08	20	129	2,831
10	3;09;24	30	111	2,608
11	3;10;08	20	170	2,62
12	3;10;29	20	129	2,971
13	3;11;12	30	151	2,093
14	3;11;26	30	109	2,82
15	4;00;10	20	120	2,417
16	4;03;26	30	34	2,786
17	4;04;09	30	127	2,624
18	4;04;23	30	165	2,624
19	4;05;05	30	177	2,348
20	4;05;21	30	101	3,011
21	4;06;03	30	74	3,149
22	4;06;25	30	172	2,914

J.:

Grabación	Edad	Tiempo de transcripción (en min.)	Nº de enunciados	LME (palabras)
1	3;07;11	30	39	2,233
2	3;07;25	45	102	2,368
3	3;08;09	30	44	2,711
4	3;09;06	30	133	3,272
5	3;09;23	30	58	2,774
6	3;10;07	30	78	2,792

7	3;10;17	30	88	2,116
8	3;11;03	30	37	2,757
9	3;11;17	30	75	2,444
10	4;00;00	30	110	3,247
11	4;00;17	30	25	2,524
12	4;01;15	30	115	2,374
13	4;01;22	30	61	2,68
14	4;02;02	20	132	3
15	4;02;10	30	141	2,344

Ai.:

Grabación	Edad	Tiempo de transcripción (en min.)	Nº de enunciados	LME (palabras)
1	4;05;04	30	135	2,81
2	4;05;18	20	140	3,06
3	4;06;02	20	160	2,319
4	4;06;16	20	191	3,091
5	4;07;22	20	123	2,279
6	4;07;30	20	173	2,888
7	4;08;10	30	130	2,675
8	4;08;24	20	135	3
9	4;09;10	30	100	3,065
10	4;09;24	30	156	3,311
11	4;10;07	20	122	3,018
12	4;10;24	20	176	2,587
13	4;11;12	20	180	2,878
14	4;11;26	20	136	2,96
15	5;00;09	20	183	3,024

Ib.:

Grabación	Edad	Tiempo de transcripción (en min.)	Nº de enunciados	LME (palabras)
1	4;06;29	20	132	3,169
2	4;07;12	20	155	2,857
3	4;07;27	30	101	2,522
4	4;08;10	30	132	2,735
5	4;09;16	30	141	2,738
6	4;09;28	20	124	2,425
7	4;10;13	20	119	2,377
8	4;10;18	20	206	3,58
9	4;11;04	20	248	4,234
10	4;11;22	20	161	2,628
11	5;00;01	20	218	3,074
12	5;00;22	30	133	2,35

13	5;01;06	20	172	3,206
14	5;01;20	20	138	2,848
15	5;02;03	20	135	2,962
16	5;05;19	30	111	3,196
17	5;06;03	30	118	2,405
18	5;06;17	20	120	2,965
19	5;06;29	20	124	2,664
20	5;07;14	20	149	2,407
21	5;07;27	20	112	2,563
22	5;08;19	20	121	2,321

Ik.:

Grabación	Edad	Tiempo de transcripción (en min.)	Nº de enunciados	LME (palabras)
1	4;10;13	30	110	1,922
2	4;10;27	20	137	2,475
3	4;11;12	20	122	2,661
4	4;11;25	20	109	2,71
5	5;00;17	20	231	3,056
6	5;01;02	20	174	3,095
7	5;01;17	20	127	2,714
8	5;01;26	20	193	2,982
9	5;02;08	20	146	2,115
10	5;02;19	20	246	1,726
11	5;03;03	20	190	2,582
12	5;03;16	20	187	3,333
13	5;04;01	20	201	2,371
14	5;04;22	20	230	1,792
15	5;05;07	30	158	2,39
16	5;08;27	20	116	2,654
17	5;09;10	20	162	2,694
18	5;09;24	30	113	2,35
19	5;10;07	30	115	2,433
20	5;11;05	20	222	2,827
21	5;11;27	20	186	3,09

Ii.:

Grabación	Edad	Tiempo de transcripción (en min.)	Nº de enunciados	LME (palabras)
1	5;11;24	30	98	3,264
2	6;00;04	20	113	2,214
3	6;00;19	20	125	2,969

ANEXO 2. Oraciones complejas

Tramos de edad	Oraciones complejas	
	Yuxtaposición ¹²²	
	N	%
2;06-3;00	34	1,03
3;01-3;06	18	0,65
3;07-4;00	74	2,72
4;01-4;06	34	1,65
4;07-5;00	79	1,95

Tramos de edad	Oraciones complejas ¹²³					
	Coordinación <i>eta</i>		Coordinación <i>baina</i>		Total Coordinación ¹²⁴	
	N	%	N	%	N	%
2;06-3;00	98	25,59	42	10,97	140	36,08
3;01-3;06	78	24,00	24	7,38	103	31,02
3;07-4;00	70	25,83	21	7,75	91	32,97
4;01-4;06	50	20,08	21	8,43	71	28,06
4;07-5;00	128	26,18	21	4,29	149	30,16

Tramos de edad	Oraciones complejas (cont...)									
	Completivas		Causales		Finales		De modo		Relativas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2;06-3;00	101	26,37	70	18,28	32	8,36	23	6,01	11	2,87
3;01-3;06	84	25,85	65	20,00	31	9,54	16	4,92	11	3,38
3;07-4;00	71	26,20	45	16,61	32	11,81	6	2,21	9	3,32
4;01-4;06	77	30,92	32	12,85	29	11,65	18	7,23	12	4,82
4;07-5;00	141	28,83	82	16,77	31	6,34	33	6,75	26	5,32

Tramos de edad	Oraciones complejas (cont...)					
	Temporales		Condicionales		Otras	
	N	%	N	%	N	%
2;06-3;00	3	0,78	3	0,78	0	0,00
3;01-3;06	8	2,46	5	1,54	2	0,62
3;07-4;00	7	2,58	9	3,32	1	0,37
4;01-4;06	2	0,80	7	2,81	1	0,40
4;07-5;00	9	1,84	7	1,43	11	2,25

¹²² Respecto al total de enunciados.

¹²³ Se computan en esta tabla las oraciones complejas excluidas las yuxtapuestas.

¹²⁴ Incluye las disyuntivas, que no se reflejan aparte por haberse registrado una sola producción

12 BIBLIOGRAFIA

- Abbot-Smith, K., Lieven, E. y Tomasello, M. (2001). What preschool children do and do not do with ungrammatical word orders. *Cognitive Development*, 16(2), 679-692.
- Abbot-Smith, K., Lieven, E. y Tomasello, M. (2004). Training 2;6-year-olds to produce the transitive construction: The role of frequency, semantic similarity and shared syntactic distribution. *Developmental Science*, 7(1), 48-55.
- Aguado, G. (1988). Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 73-96.
- Aguado, G. (2000). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años: Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2004). *PLON-R: Prueba de lenguaje oral navarra, revisada*. TEA Ediciones.
- Aguirre, C. y Mariscal, S. (2000). *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua. Perspectivas teóricas*. Madrid: Ediciones UNED.
- Akhtar, N. (1999). Acquiring basic word order: evidence for data-driven learning of syntactic structure. *Journal of Child Language*, 26(2), 339-356.
- Akhtar, N., Dunham, F. y Dunham, P. J. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: the role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18(1), 41-49.
- Akhtar, N. y Tomasello, M. (1997). Young children's productivity with word order and verb morphology. *Developmental Psychology*, 33(6), 952-965.
- Allen, S. (2009). Verb argument structure. En E.L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 217-236). Cambridge: Cambridge University Press.
- Almgren, M. (2000). *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskera y castellano*. Tesis doctoral no publicada. Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gasteiz..
- Almgren, M., Arratibel, N., Barreña, A., Ezeizabarrena, M. J. y Garcia, I. (2007). Does the amount of input determine language development? A study on monolingual and bilingual Basque children. *6th International Symposium on Bilingualism* Hamburgo: University of Hamburg.
- Almgren, M. y Barreña, A. (1991). Aditzaren eta aditz-multzoaren jabekuntzagarapena bi haur euskaldunengan, elebakarra bata eta euskera-gaztelania elebiduna bestea. En I. Idiazabal (Ed.). *Hizkuntz jabekuntza haur elebidun eta*

elebakarretan / Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües (pp. 137-168) Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Almgren, M. y Barreña, A. (2001). Bilingual Acquisition and Separation of Linguistic Codes: Ergativity in Basque Versus Accusativity in Spanish. *Children's Language*, 11, 27-48.
- Ambridge, B. y Lieven, E. V. M. (2011). *Child Language Acquisition. Contrasting Theoretical Approaches* Cambridge University Press.
- Ambridge, B. y Pine, J. M. (2006). Testing the agreement/tense omission model using an elicited imitation paradigm. *Journal of Child Language*, 33(4), 879-898.
- Ambridge, B., Pine, J. M., Rowland, C. F. y Young, C. (2008). The effect of verb semantic class and verb frequency (entrenchment) on children's and adults' graded judgements of argument-structure overgeneralization errors. *Cognition*, 106(1), 87-129.
- Amidon, A. (1976). Children's understanding of sentences with contingent relations: Why are temporal and conditional connectives so difficult? *Journal of Experimental Child Psychology*, 22, 423-437.
- Anisfeld, M. y Tucker, G. R. (1967). English pluralization rules of six-year-old children. *Child Development*, 38, 1201-1238.
- Aparici, M., Serrat, E., Capdevila, M. y Serra, M. (2001). Acquisiton of Complex Sentences in Spanish and Catalan Speaking Children. En Nelson K.E., A. Aksu Koc y Johnson C.E. (Eds.), (pp. 1-26). *Children's Language*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Archibald, L. M. y Joanisse, M. F. (2009). On the sensitivity and specificity of nonword repetition and sentence recall to language and memory impairments in children. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52(4), 899-914.
- Arlman-Rupp, A. J., von Niekerk-de-Haan, D. y van de Sandt-Koenderman, M. (1976). Brown's early stages: Some evidence from Dutch. *Journal of Child Language*, 3(2).
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. En K.W.Spence y J.T.Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (vol.2) (pp. 89-195). Nueva York: Academic Press.
- Baker, F. B. (2001). *The basics of item response theory* (2ª ed.). College Park, MD: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- Baker, F. B. y Kim, S. H. (2004). *Item response theory: parameter estimation techniques*. Statistics: textbooks and monographs (2ª ed.). New York: Marcel Dekker.

- Baratz, J. C. (1969). Teaching reading in an urban Negro school system. En J.C. Baratz y R. W. Shuy (Eds.), *Teaching black children to read* (pp. 92-116). Washington: Center for Applied Linguistics.
- Barbier, I. (1995). The acquisition of embedded clauses with finite verbs in on final positions in Dutch. En E.V. Clark (Ed.), *Proceedings of the Twenty-Sixth Annual Child Language Research Forum* (pp. 147-158). New York: Cambridge University Press.
- Barreña, A. (1993). *Haur euskaldunen hizkuntzaren jabekuntza-garapena:INFL eta KONP funtzio-kategorien erabileraz*. Tesis doctoral no publicada. Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gasteiz..
- Barreña, A. (1994a). Aditz-konmuztaduraren jabekuntza-garapena haur euskaldun elebakar batengan. *Uztaro*, 12, 67-88.
- Barreña, A. (1994b). Deklinabidearen jabekuntza-garapena haur euskaldun elebakar batengan. *Euskera*, 39(2), 505-537.
- Barreña, A. (1994c). Haur euskaldun elebakar baten mendeko perpausen jabekuntza-garapena. *TANTAK*, (12), 45-73.
- Barreña, A. (1994d). Sobre la adquisición de la categoría funcional COMP por niños vascos. En J.M. Meisel (Ed.), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües* (pp. 231-284). Madrid: Iberoamericana.
- Barreña, A. (1995). *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Barreña, A. (1996). Aditz-aldiaren erabilera goiztiarra haur euskaldun elebakar batengan. *Hizpide*, 35, 25-38.
- Barreña, A. (1999a). Ausencia de reglas gramaticales en las primeras producciones lingüísticas de niños vascos. *Infancia y Aprendizaje*, 86, 91-117.
- Barreña, A. (1999b). La adquisición de estructuras subordinadas por un niño bilingüe vasco-español. En J. Fernandez, C. Fernandez, M. Marcos, E. Prieto de los Mozos y L. Santos (Eds.), *Lingüística para el siglo XXI* (pp. 277-286). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Barreña, A. (2000a). Estructuras Subordinadas en Niños Monolingües y Bilingües Vasco-Españoles. En R. P. Leow y C. Sanz (Eds.), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium: Papers from the 1999 Conference on the L1 y L2 Acquisition of Spanish and Portuguese* (pp. 157-173) Cascadilla Press.
- Barreña, A. (2000b). Haurrak, egitura txertatuen jabekuntza eta mintzaide helduen eragina. *Uztaro*, 32, 17-33.
- Barreña, A. (2001). Grammar Differentiation in Early Bilingual Acquisition: Subordination Structures in Spanish and Basque. En M. Almgren, A. Barreña,

- M. J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal y B. MacWhinney (Eds.). *Research on Child Language Acquisition. Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language* (pp. 78-94) Somerville: Cascadilla.
- Barreña, A., Ezeizabarrena, M. J. y Garcia, I. (2007). Influence of the linguistic environment on the development of the lexicon and grammar of Basque bilingual children. En C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau y A. Bel (Eds.), *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain* (pp. 86-110). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Barreña, A., Garcia, I., Arratibel, N., Ezeizabarrena, M. J., Almgren, M., Petuya, A. y Colina, A. (2007). Euskeraren garapena lehen hizkuntza legez eta morfologiaren agerrera mailakatuaren inguruan. *Uztaro: giza eta gizarte-zientzien aldizkaria*, (60), 67-87.
- Barreña, A., Garcia, I., Ezeizabarrena, M. J., Almgren, M., Arratibel, N., Olano, I., Barnes, J., Petuya, A., y Colina, A. (2008). *MacArthur-Bates Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda. Euskerara egokitua. Erabiltzaileentzako gida eta eskuliburu tekniko*. Bilbao: UEU.
- Bates, E., Bretherton, I. y Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, E., Dale, P. S. y Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language* (pp. 96-151). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Bates, E. y MacWhinney, B. (1982). Functionalist approaches to grammar. En E. Wanner y L. R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art* (pp. 173-218). New York: Cambridge University Press.
- Bates, E. y MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the competition model. En B. MacWhinney y E. Bates (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (pp. 3-76). New York: Cambridge University Press.
- Behrens, H. (2009). Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*, 47(2), 383-411.
- Bellugi, U. (1967). *The acquisition of negation*. Cambridge: Harvard University.
- Bellugi, U. (1971). Simplification in children's language. En R. Huxley y E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition: Models and Methods* (pp. 95-117). New York: Academic Press.
- Benitez, A. (2009). La evolución del lenguaje : algunos parámetros relevantes y un escenario lingüístico molecularmente plausible (y viceversa). *Verba: Anuario galego de filoloxia*, 36, 155-194.

- Bennett-Kastor, T. (1988). *Analyzing children's language. Methods and theories*. Oxford: Blackwell.
- Berko-Gleason, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14.
- Berman, R. (2000). Children's Innovative Verbs versus Nouns: Structured Elicitations and Spontaneous Coinages. En L. Menn y N. B. Ratner (Eds.), *Methods for Studying Language Production* (pp. 69-94). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. A. y Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narratives: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernstein, D. K. y Tiegerman-Farber, E. (1997). *Language and communication disorders in children*. Boston MA: Allyn and Bacon.
- Berry, P. B. (1976). Elicited imitation and assessment of abilities. *Language and Speech*, 19(4), 363-373.
- Berry-Luterman, T. y Bar, A. (1971). The diagnostic significance of sentence repetitions for language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36, 29-39.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Blake, J., Austin, W., Cannon, M., Lisus, A. y Vaughan, A. (1994). The relationship between memory span and measures of imitative and spontaneous language complexity in preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 17(1), 91-107.
- Bley-Vroman, R. y Chaudron, C. (1994). Elicited imitation as a measure of second-language competence. En E.E. Tarone, S. M. Gass y A. D. Cohen (Eds.), *Research Methodology in Second-language Acquisition* (pp. 245-261). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Blom, E., Polisenska, D. y Weerman, F. (2008). Articles, adjectives and age of onset: the acquisition of Dutch grammatical gender. *Second Language Research*, 24, 289-323.
- Blom, E. y Unsworth, S. (2010). *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. Language Learning and Language Teaching. Amsterdam: John Benjamins.
- Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bloom, L. (1974). Talking, understanding and thinking; Developmental relationship between receptive and expressive language. En R.L. Schiefelbusch y L. Lloyd (Eds.), *Language perspectives; Acquisition, retardation and intervention* (pp. 285-312). Baltimore: University Park Press.

- Bloom, L., Hood, L. y Lightbown, P. (1974). Imitation in language development: if, when and why. *Cognitive Development*, (76), 380-420.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. y Fiess, K. (1980). Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7(2), 235-261.
- Bloom, L., Lightbown, P. y Hood, L. (1975). Structure and variation in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40(2), 164.
- Blume, M. (2002). *Discourse-Morphosyntax Interface in Spanish Non-Finite Verbs: A Comparison between Adult and Child Grammars*. Tesis doctoral no publicada. Cornell University.
- Boada, H. y Forns, M. (1989). *Methodological data for the analysis of referential communication from an ecological perspective* (UB-DPB-88-13. Departament de Psicologia Bàsica). Universitat de Barcelona.
- Boada, H. y Forns, M. (2004). The cognitive complexity of the referent and self-regulation in children's messages. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(3), 237-261.
- Bonvillian, J. D., Raeburn, V. P. y Horan, E. A. (1979). Talking to children: the effects of rate, intonation, and length on children's sentence imitation. *Journal of Child Language*, 6(3), 459-467.
- Borer, H. y Wexler, K. (1987). The maturation of syntax. En T. Roeper. y E. Williams (Eds.), *Parameter-setting and language acquisition* (pp. 123-172). Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- Borer, H. y Wexler, K. (1992). Bi-Unique Relations and the Maturation of Grammatical Principles. *Natural Language and Linguistic Theory*, 10, 147-190.
- Boser, K., Lust, B., Santelmann, L. y Whitman, J. (1992). The syntax of CP and V-2 in early child German. *NELS Proceedings*, 22, 51-65.
- Bowerman, M. (1976). Semantic factors in the acquisition of rules for word use and sentence construction. En D.M. Morehead y A. E. Morehead (Eds.), *Directions in normal and deficient language development* (pp. 99 179). Baltimore, MD: University Park Press.
- Bowerman, M. (1978). Systematizing semantic knowledge: changes over time in the child's organization of word meaning. *Child Development*, 49.
- Braine, M. D. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phase. *Language*, 39.

- Braunwald, S. R. (1995). Differences in the acquisition of early verbs: Evidence from diary data from sisters. En M. Tomasello y W. E. Merriman (Eds.), *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs* (pp. 81-111). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braunwald, S. R. y Brislin, R. (1979). The Diary Method Updated. En In E. Ochs & B. Schieffelin (eds), *Developmental Pragmatics* (pp. 21-42). New York: Academic Press.
- Brettschneider, G. (1981). Euskera, hizkuntzen tipologia, ta hizkuntza unibertsalak. Wege zur Universalienforschung: sprachwissenschaftliche Beiträge zum 60.Geburtstag von Hansjakob Seiler, (pp. 189-198). Bilbao: Euskaltzaindia. IKER.
- Brooks, P. y Tomasello, M. (1998). How children avoid overgeneralization errors when acquiring transitive and intransitive verbs. En E.V. Clark (Ed.), *Proceedings of the Child Language Research Forum*, vol. 29. (pp. 171-180). University of Chicago Press.
- Brooks, P. y Tomasello, M. (1999). How children constrain their argument structure constructions. *Language*, 75(4), 720-738.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge Ma.: Harvard University Press.
- Brown, R. y Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. En C.N. Cofer y B. S. Musgrave (Eds.), *Verbal behavior atzd learning: problems and processes* (pp. 158-201). New York: McGraw-Hill.
- Brownell, C. A. (1988). Combinatorial skills: Converging developments over the second year. *Child Development*, 59(3), 675-685.
- Bruner, J. S. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Burgemeister, B. B., Hollander, L. y Lorge, I. (1983). *CMMS -Escala de madurez mental de Columbia*. Madrid: TEA.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. En P. Robinson y N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 216-236). New York: Routledge.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. y Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27(6), 843-873.
- Carpenter, M., Nagell, K. y Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i-143.
- Carreiras, M., Duñabeitia, J. A., Vergara, M., de la Cruz-Pavía, I. y Laka, I. (2010). Subject relative clauses are not universally easier to process: Evidence from Basque. *Cognition*, 115(1), 79-92.

- Carrow, E. (1974). *Carrow Elicited Language Inventory*. Austin, Tx: Learning Concepts.
- Case, R. y Kurland, D. M. (1980). A new measure for determining children's subjective organization of speech. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30, 206-222.
- Chaudron, C., Prior, M. y Kozok, U. (2005). Elicited imitation as a oral proficiency measure. *14th World Congress of Applied Linguistics* Madison, WI.
- Childers, J. B. y Tomasello, M. (2001). The role of pronouns in young children's acquisition of the English transitive construction. *Developmental Psychology*, 37(6), 739-748.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press.
- Chomsky, N. (1971). Deep Structure, Surface Structure, and Semantic Interpretation. En L. Steinberg y L. Jakobovitz (Eds.), *Semantics*. London: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Studies in generative grammar. Dordrecht, Holland: Foris Publications.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language, its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista* [The minimalist program]. Madrid: Alianza Editorial.
- Chomsky, N. (2005). Three Factors in Language Design. *Linguistic Inquiry*, 36(1), 1-22.
- Clahsen, H. (1986). Verb inflections in German child language: Acquisition of agreement markings and the functions they encode. *Linguistics*, 24-1(281).
- Clemente, R. A. (1982). *Aproximación a la evolución del lenguaje. Estudio de dos diferentes tipos de emisiones espontáneas y su relación con la acción*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- Connell, P. J. y Myles-Zitzer, C. (1982). An analysis of elicited imitation as a language evaluation procedure. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, 390-396.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. y Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(6), 741-748.

- Corrigan, R. L. y DiPaul, L. (1982). Measurement of language production in two-year olds: A structured laboratory technique. *Applied Psycholinguistics*, 3, 223-242.
- Costa, J. y Santos, A. L. (2010). What evidence is there for early acquisition of V-to-I in European Portuguese? En P. Guijarro-Fuentes y L. Domínguez (Eds.), *New Directions in Language Acquisition: Romance Languages in the Generative Perspective* (pp. 135-156). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Crain, S. y McKee, C. (1986). Acquisition of Structural Restrictions on Anaphora. En S. Berman, J-W. Choe, J. McDonough (eds.), *Proceedings of the North Eastern Linguistic Society*, 16, (pp. 94-110). Amherst, Mass.: University of Massachusetts.
- Crain, S. y Nakayama, M. (1987). Structure Dependence in Grammar Formation. *Language*, 63(3), 522-543.
- Crain, S. y Thornton, R. (1998). *Investigations in Universal Grammar: A guide to experiments on the acquisition of syntax and semantics*. Cambridge: MIT Press.
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Alkal.
- Crystal, D., Fletcher, P. y Garman, M. (1978). *The grammatical analysis of language disability: a procedure for assessment and remediation*. Studies in language disability and remediation (1ª ed.). New York: Elsevier.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel lingüística. Barcelona: Ariel.
- Dabrowska, E. (2000). From formula to schema: The acquisition of English questions. *Cognitive Linguistics*, 11, 83-102.
- Dabrowska, E., Rowland, C. y Theakston, A. (2009). The acquisition of questions with long-distance dependencies. *Cognitive Linguistics*, 20(3), 571-597.
- Dailey, K. y Boxx, J. R. (1979). A Comparison of Three Imitative Tests of Expressive Language and a Spontaneous Language Sample. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 10(1), 6-13.
- Dalal, R. H. y Loeb, D. F. (2005). Imitative production of regular past tense -ed by English-speaking children with specific language impairment. *International Journal of Language y Communication Disorders*, 40(1), 67-82.
- Darwin, C. (1877). A biographical sketch of an infant. *Mind*, 2.
- Day, R. R., Boggs, S., Gallimore, R., Speidel, G. E. y Tharp, R. G. (1975). *The Standard English Repetition Test (SERT); A Measure of Standard English Performance for Hawaii Creole English-Speaking Children*. (15). Honolulu, HI: The Kamehameha Early Education Project.

- Day, R. R., Boggs, S., Tharp, R. B., Gallimore, R. y Speidel, G. E. (1974). A Standard English Performance Measure for Young Children. The Standard English Repetition Test (SERT). *Working Papers in Linguistics*, 6 (4).
- De Rijk, R. (1969). Is Basque an S.O.V. language? *Fontes Linguae Vasconum*, 1-3, 319-351.
- De Rijk, R. (2002). Zer dut EGLU-ren kontra? *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak* = *Trabajos y actas de la Real Academia de la Lengua Vasca* = *Travaux et actes de l'Academie de la Langue basque*, 47(1), 54-69.
- De Rijk, R. y Coene, A. d. (2008). *Standard Basque: a progressive grammar*. Current studies in linguistics series. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- DeThorne, L. S., Johnson, B. W. y Loeb, J. W. (2005). A closer look at MLU: What does it really measure? *Clinical Linguistics y Phonetics*, 19(8), 635-648.
- Devescovi, A. y Caselli, C. (2007). Sentence repetition as a measure of early grammatical development in Italian. *International Journal of Language y Communication Disorders*, 42(2), 187-208.
- Devescovi, A. y Caselli, M. C. (2001a). A test of phrase repetition to evaluate the early development of grammar. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 3, 341-364.
- Devescovi, A. y Caselli, M. C. (2001b). Una prova di ripetizione di frasi per la valutazione del primo sviluppo grammaticale. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 3, 341-364.
- Devescovi, A., Caselli, M. C., Ossella, T. y Alviggi, F. G. (1992). Rilevazione delle prime fasi dello sviluppo morfosintattico attraverso una prova di ripetizione. *Rassegna di Psicologia*, 2, 29-54.
- Dickson, W. P. (1982). Two decades of referential communication research: A review and metaanalysis. En C.J. Brainerd y M. Pressley (Eds.), *Verbal processes in children: Progress in cognitive development research* (pp. 1-33). New York: Academic Press.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diessel, H. (2007). A Construction-Based Analysis of the Acquisition of East Asian Relative Clauses. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(02), 311-320.
- Diessel, H. y Tomasello, M. (2000). The development of relative constructions in early child speech. *Cognitive Linguistics*, 11, 1-21.
- Diessel, H. y Tomasello, M. (2005). A new look at the acquisition of relative clauses. *Language Acquisition*, 81, 882-906.

- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N. et al. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 42(6), 1432-1443.
- Drenhaus, H. y Féry, C. (2008). Animacy and child grammar: An OT account. *Lingua*, 118(2), 222-244.
- Eisenbeiss, S. (2010). Production methods in language acquisition research. En E. Blom y S. Unsworth (Eds.), *Experimental Methods in Language Acquisition Research* (pp. 11-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Eisenchlas, S. (2003). Clitics in child Spanish. *First Language*, 23(2), 193-211.
- Ekmekci, F. (1982). Language development of a turkish child: a speech analysis in terms of length and complexity. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 103-112.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowlegde of a secong language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-172.
- Ellis, R. (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics*, 27(3), 431-463.
- Elman, J. L., Bates, E., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. y Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Elosegi, K. (1998). *Kasu eta preposizioen jabekuntza-garapena haur elebidun batengan*. Tesis doctoral no publicada. Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gasteiz.
- Elosegi, K. (2000). Kasuak eta preposizioak jabekuntza elebidunean: bi sistema, bi gramatika. *Ikastaria: cuadernos de educación*, (12), 47-68.
- Ely, R., Wolf, A., McCabe, A. y Melzi, G. (2000). The story behind the story: Gathering narrative data from children. En L. Menn y R. N. Bernstein (Eds.), *Methods for studying language production* (pp. 249-269). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Erdozia, K. (2006). *Euskal Hitz Hurrenkerak Azterketa Psikolinguistiko eta Neurolinguistikoen Bidez*. Tesis doctoral no publicada. Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gasteiz.
- Erdozia, K., Laka, I. y Mestres-Missé, A. (2009). Syntactic complexity and ambiguity resolution in a free word order language: behavioral and electrophysiological evidences from Basque. *Brain and Language*, 109, 1-17.
- Erlam, R. (2006). Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study. *Applied Linguistics*, 27(3), 464-491.

- Ervin, S. M. y Miller, W. (1964). The development of grammar in child language. En U. Bellugi y R. W. Brown (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(1), 9-33. Ohio: The Antioch Press.
- Estigarribia, B. (2009). Facilitation by Variation: Right-to-Left Learning of English Yes/No Questions. *Cognitive Science*, 33(5), 1-26.
- Euskaltzaindia. (1985). *Euskal gramatika: lehen urratsak I*. Gramatikak. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Euskaltzaindia. (1987a). *Euskal gramatika: (eraskina)*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Euskaltzaindia. (1987b). *Euskal gramatika: lehen urratsak II*. Gramatikak. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Euskaltzaindia. (1990). *Euskal gramatika: lehen urratsak III*. Gramatikak. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Euskaltzaindia. (1993). *Euskal gramatika laburra: perpaus bakuna*. Gramatikak. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Euskaltzaindia. (1994). *Euskal gramatika: lehen urratsak IV (Juntagailuak)*. Gramatikak. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Euskaltzaindia. (1999). *Euskal gramatika: lehen urratsak - V*. Gramatikak. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Euskaltzaindia. (2002). *Euskal gramatika laburra: perpaus bakuna*. Gramatikak. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Euskaltzaindia. (2005). *Euskal Gramatika: lehen urratsak VI*. Gramatikak (Euskaltzaindia) (10 ed.). Bilbao: Euskaltzaindia.
- Ezeizabarrena, M. J. (1991). Ezeztapenerako formen bilakera bi haur elebidunen eta elebaker baten hizkuntz jabekuntzan. En *Hizkuntz jabekuntza haur elebidun eta elebakarretan/Adquisición del lenguaje en niñas/os bilingües y monolingües*. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ezeizabarrena, M. J. (1994a). La adquisición infantil de la triple concordancia verbal en euskera. *Diálogos hispánicos de Amsterdam: Vol. 13. I Coloquio Internacional de las Lenguas en la Europa Comunitaria* (pp. 97-108). Las Lenguas en la Europa Comunitaria.
- Ezeizabarrena, M. J. (1994b). Primeras formas verbales de concordancia en euskera. En J.M. Meisel (Ed.), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües* (pp. 181-230). Madrid: Iberoamericana.
- Ezeizabarrena, M. J. (1996a). *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*. Tesis doctoral no publicada. Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gasteiz.

- Ezeizabarrena, M. J. (1996b). Construcciones modales en el euskera y el castellano de niños bilingües. *Diálogos hispánicos de Amsterdam*, (17), 157-176.
- Ezeizabarrena, M. J. (1997). Morfemas de concordancia con el sujeto y con los objetos en el castellano infantil. En A.T. Pérez-Leroux y W. R. Glass (Eds.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish* (pp. 21-36). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Ezeizabarrena, M. J. (1999). Finitos no finitos en euskera: el caso de los imperativos infantiles. En J. Fernández, C. Fernandez, M. Marcos, E. Prieto de los Mozos y L. Santos (Eds.), *Lingüística para el siglo XXI* (pp. 561-572) Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ezeizabarrena, M. J. (2000). Aditz-finitotasuna haur elebidunen euskeran eta gaztelanian. *Ikastaria*, (12), 31-46.
- Ezeizabarrena, M. J. (2002). Root infinitives in two pro-drop languages. En M.T. Pérez-Leroux y J. M. Liceras (Eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax* (pp. 35-65) Dordrecht. Kluwer.
- Ezeizabarrena, M. J. (2003). Imperativos en el lenguaje de niños bilingües. En R. Yañez y A. L. Suarez (Eds.), *Comunidades e individuos bilingües. Actas Do I Simposio Internacional Sobre o Bilingüismo* (pp. 328-341) Vigo: Universidad de Vigo.
- Ezeizabarrena, M. J. y Larrañaga, M. P. (1996). Ergativity in Basque: a problem for language acquisition? *Linguistics*, 34(5), 955-992.
- Fenson, J., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. et al. (1993). *The MacArthur-Bates Communication Development Inventories: Technical manual y user guide*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D., Dale, P., Reznick, J. S. y Bates, E. (2007). *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*. Paul H Brookes Pub Co.
- Fernández, M. y Aguado, G. (2007). Medidas del desarrollo típico de la morfosintaxis para la evaluación del lenguaje espontáneo de niños hispanohablantes. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, 140-152.
- Fey, M. E. (1986). *Language intervention with young children*. Boston: Little, Brown.
- Fillmore, C. J., Kay, P. y O'Connor, M. C. (1988). Regularity and idiomacity in grammatical constructions: the case of let alone. *Language*, 64, 501-538.
- Fletcher, P. (1985). *A child's learning of English*. Oxford: Basil Blackwell.
- Flynn, S. (1986). Production versus comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, (8), 165-174.

- Flynn, S. y Lust, B. (1980). Acquisition of Relative Clauses: Developmental Changes in Their Heads. *Cornell Working Papers in Linguistics*, 1(spring), 33-45.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Foley, C., Nunez del Prado, Z., Barbier, I. y Lust, B. (2003). Knowledge of Variable Binding in VP-Ellipsis: Language Acquisition Research and Theory Converge. *Syntax*, 6(1), 52-83.
- Fraser, C., Bellugi, U. y Brown, R. W. (1963). Control of grammar in imitation, comprehension and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 121-135.
- Friedmann, N. (2007). Young children and A-chains: The acquisition of hebrew unaccusatives. *Language Acquisition*, 14(4), 377-422.
- Fujiki, M. y Brinton, B. (1983). Sampling reliability in elicited imitation. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48(1), 85-89.
- Gallimore, R. y Tharp, R. G. (1981). The interpretation of elicited sentence imitation in a standardized context. *Language Learning*, 31(2), 369-392.
- Garay, J. L., Garaigordobil, M. y Garmendia, M. (1994). Analisis de las primeras producciones linguisticas en monolingues euskaldunes y bilingues familiares. En F. Sierra, M. Pujol y H. den Boer (Eds.). *Diálogos Hispánicos* (pp. 109-121). Amsterdam: Rodopi.
- Gathercole, V. C., Sebastián, E. y Soto, P. (2000). Lexically specified patterns in early verbal morphology in Spanish. En M.R. Perkins y S. J. Howard (Eds.), *New directions in language development and disorders* (pp. 149-168). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Geers, A. E. y Moog, J. S. (1978). Syntactic maturity of spontaneous speech and elicited imitations of hearing-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 43(3), 380-391.
- Gerken, L. (1991). The metrical basis for children's subjectless sentences. *Journal of Memory and Language*, 30(4), 431-451.
- Gerken, L. (1996). Phonological and distributional information in syntax acquisition. En J.L. Morgan y K. Demuth (Eds.), *Signal to Syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition* (pp. 411-425). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Gerken, L., Landau, B. y Remez, R. E. (1990). Function Morphemes in Young Children's Speech Perception and Production. *Developmental Psychology*, 26(2), 204-216.
- Goenaga, P. (1980). *Gramatika bideetan*. Donostia: Erein.

- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldberg, A. E. (2003). Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(5), 219-224.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Graham, N. C. (1967). Short term memory and syntactic structure in educationally subnormal children. *Language and Speech*, 10, 209-219.
- Grant, J., Valian, V. y Karmiloff-Smith, A. (2002). A study of relative clauses in Williams syndrome. *Journal of Child Language*, 29(2), 403-416.
- Gray, B. B. y Ryan, B. P. (1973). *A language program for the non-language child*. Champaign, IL: Research Press.
- Greenberg, J. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. En J.H. Greenberg (Ed.), *Universals of language*. Cambridge MA: MIT Press [Second printing, first paperback edition. 1966. 73-113].
- Guasti, M. T., Thornton, R. y Wexler, K. (1995). Negation in children's questions: The case of English. En D. MacLaughlin y S. McEwan (Eds.), *Proceeding of the Boston conference on language development* (p. 228-239). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Guijarro-Fuentes, P. y Domínguez, L. (2010). *New Directions in Language Acquisition*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Gutierrez, M. J. (2010). Comprehension of Relatives Clauses in L1 Basque. En K. Franich, K. Iserman y L. Keil (Eds.), *Vol. 1. Proceedings of the 34th Annual Boston University Conference on Language Development* Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Hadley, P. A. y Short, H. (2005). The onset of tense marking in children at risk for specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 48(6), 1344-1362.
- Hakansson, G. y Hansson, K. (2000). Comprehension and production of relative clauses: a comparison between Swedish impaired and unimpaired children. *Journal of Child Language*, 27(2), 313-333.
- Hakuta, K. (1981). Grammatical description versus configurational arrangement in language acquisition: the case of relative clauses in Japanese. *Cognition*, 9(3), 197-236.
- Hamayan, E., Saegert, J. y Larudee, P. (1977). Elicited imitation in second language learners. *Language and Speech*, 20(1), 86-97.

- Hamburger, H. (1980). A deletion ahead of its time. *Cognition*, 8, 389-416.
- Hameyer, K. (1980). Testing Oral Proficiency via Elicited Imitation. *Revue de Phonétique Appliquee*, 53, 11-24.
- Hanif, M. H. y Siegel, G. M. (1981). The effect of context on verbal elicited imitation. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 27-30.
- Hauser, M., Chomsky, N. y Fitch, W. (2002). The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? *Science*, 298, 1569-1579.
- Hickey, T. (1991). Mean length of utterance and the acquisition of Irish. *Journal of Child Language*, 18(3), 553-569.
- Hood, L. y Lightbown, P. (1978). What children do when asked to "Say what I say;" Does elicited imitation measure linguistic knowledge? *Allied Health and Behavioral Studies*, 195-220.
- Hualde, J. I. y Ortiz De Urbina, J. (2003). *A grammar of Basque*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Huarte, M. (2007). The acquisition of basque ergative case: an experimental study. *Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo: International journal of basque linguistics and philology*, 41(2), 131-144.
- Hyams, N. (1986a). Core and Peripheral Grammar and the Acquisition of Inflection. *Eleven Annual Boston University Conference on Language Development*. Boston, MA.
- Hyams, N. (1986b). *Language acquisition and the theory of parameters*. Norwell, MA.: Reidel.
- Hyams, N. (1992a). Morphosyntactic development in Italian and its relevance to parameter-setting models: comments on the paper by Pizzuto y Caselli. *Journal of Child Language*, 19(3), 695-709.
- Hyams, N. (1992b). The Genesis of Clausal Structure. En J. Meisel (Ed.), *The Acquisition of Verb Placement* (pp. 371-400) Kluwer.
- Idiazabal, I. (1991a). Izen Sintagmaren Determinante-artikulu eta bere jabekuntza. Lehenengo emaitzak euskeraz eta erdaraz. En I. Idiazabal (Ed.). *Hizkuntz jabekuntza haur elebidun eta elebazarretan/Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües* (pp. 169-182) Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Idiazabal, I. (1994). Elementos de cohesión y conexión en las primeras fases de la adquisición del lenguaje: análisis de la producción verbal de un niño bilingüe vasco-hispanófono. En J.M. Meisel (Ed.), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües* (pp. 35-68). Madrid: Iberoamericana.

- Idiazabal, I. (1991b). Haur txikien hizkuntz beldutasuna neurtzeko baliapide bat: esaldien batzaz besteko luzera EBBL edo MLU. En J. Lakarra (Ed.), *Memoriae L. Mitxelena magistri sacrum* (2 ed., pp. 1289-1296). Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo". Gehigarriak, XIV. Donostia: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Jeremy, R. J. (1978). Use of coordinate sentences with the conjunction 'and' for describing temporal and locative relations between events. *Journal of Psycholinguistic Research*, 7(2), 135-150.
- Jessop, L., Suzuki, W. y Tomita, Y. (2007). Elicited imitation in second language acquisition research. *Canadian Modern Language Review*, 64(1), 215-220.
- Johnson, B. W. y Fey, M. E. (2006). Interaction of lexical and grammatical aspect in toddlers' language. *Journal of Child Language*, 33(2), 419-435.
- Johnson, C. E. (1981). *Children's questions and the discovery of interrogative syntax*. Stanford University.
- Johnston, J. R. (2001). An alternate MLU calculation: magnitude and variability of effects. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 44(1), 156-164.
- Jordan, C. M. y Robinson, W. P. (1972). The grammar of working and middle class children using elicited imitations. *Language and Speech*, 15, 122-140.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to Language: from fetus to adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Keenan, E. L. y Comrie, B. (1977, Winter). Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry*, 8(1), 63-99.
- Keeney, T. J. y Smith, N. D. (1971). Young children's imitation and comprehension of sentential singularity and plurality. *Language and Speech*, 14(4), 373-382.
- Keeney, T. J. y Wolfe, J. (1972). The acquisition of agreement in English. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 698-705.
- Keller-Cohen, D. (1974). *The acquisition of temporal reference in pre-school children*. State University of New York.
- Keller-Cohen, D. (1981). Elicited imitation in lexical development: evidence from a study of temporal reference. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10(3), 273-288.
- Kempe, V., Ševa, N., Brooks, P. J., Mironova, N., Pershukova, A. y Fedorova, O. (2009). Elicited production of case-marking in Russian and Serbian children: Are diminutive nouns easier to inflect? *First Language*, 29(2), 147-165.
- Kidd, E., Brandt, S., Lieven, E. y Tomasello, M. (2007). Object relatives made easy: A crosslinguistic comparison of the constraints influencing young children's

- processing of relative clauses. *Language and Cognitive Processes*, 22, 860-897.
- Kidd, E., Lieven, E. y Tomasello, M. (2006). Examining the Role of Lexical Frequency in Children's Processing and Acquisition of sentential Complements. *Cognitive Development*, 21, 174-193.
- Klee, T. y Fitzgerald, M. D. (1985). The relation between grammatical development and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Child Language*, 12(2), 251-269.
- Koster, Ch. y van der Wal, S. (2011). *Acquiring a Negative Polarity Verb*. En <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?> [Consulta: 2011, 17 de octubre].
- Kuczaj, S. y Brannick, N. (1979). Children's use of the wh-question modal auxiliary placement rule. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28.
- Kuczaj, S. A. y Maratsos, M. (1975). What a child can say before he will. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 89-112.
- Kypriotaki, L. (1974). The acquisition of Aux. *Papers and Reports on Child Language Development*, 8, 87-103. Stanford: Stanford University Press.
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. New York: Macmillan.
- Lahey, M., Launer, P. B. y Schiff-Myers, N. B. (1983). Prediction of production: Elicited imitation and spontaneous speech productions of language disordered children. *Applied Psycholinguistics*, 4(4), 317-343.
- Lamberts, F. y Burns, M. (1979). Observations on elicited language imitation with the severely retarded. *Language and Speech*, 22(1), 21-35.
- Landau, B. y Gleitman, L. (1985). *Language and experience: Evidence from the blind child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Langacker, R. W. (1986). An introduction to cognitive grammar. *Cognitive Science*, 10, 1-40.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive application*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Larrañaga, M. P. (1994). La evolución del caso en euskera y castellano. En J. Meisel (Ed.), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües* (pp. 113-150). Madrid: Iberoamericana.
- Lebeaux, D. (1989). *Language acquisition and the form of the grammar*. University of Massachusetts.
- Lee, L. (1971). *Northwestern syntax screening test*. Evanston: Northwestern University Press.
- Lee, L. (1974). *Developmental sentence analysis : a grammatical assessment procedure for speech and language clinicians*. Evanston: Northwestern University Press.
- Leonard, L. B. (1981). Facilitating linguistic skills in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 2, 89-118.
- Leopold, W. F. (1949). *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Li, P. y Bowerman, M. (1998). The acquisition of lexical and grammatical aspect in Chinese. *First Language*, 18(54), 311-350.
- Lieven, E. (2008). Learning the English auxiliary: A Usage-based Approach. En H. Behrens (Ed.), *Corpora in Language Acquisition Research: Finding Structure in Data* (Vol. 6 ed., pp. 60-98) Amsterdam: Benjamins.
- Lieven, E., Behrens, H., Speares, J. y Tomasello, M. (2003). Early syntactic creativity: a usage-based approach. *Journal of Child Language*, 30(2), 333-370.
- Lieven, E., Pine, J. M. y Barnes, H. D. (1992). Individual differences in early vocabulary development-redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 19, 287-310.
- Lieven, E., Salomo, D. y Tomasello, M. (2009). Two-year-old children's production of multiword utterances: A usage-based analysis. *Cognitive Linguistics*, 20(3), 481-507.
- Lieven, E. y Tomasello, M. (2008). Children's first language acquisition from a usage-based perspective. En *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 168-196). New York: Routledge.
- Limber, J. (1973). The genesis of complex sentences. En T.E. Moore (Ed.). New York, NY: Academic Press.
- Longa, V. y Lorenzo, G. (2008). What about a (really) minimalist theory of language acquisition? *Linguistics*, 46(3), 541-570.

- López Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S., Martínez M. (2005). *Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur : Manual Técnico y Cuadernillos*. Madrid: Ediciones TEA.
- Losey, J. (1986). *The Relationship between Elicited Imitation and Spontaneous Language and between Elicited Imitation and Auditory Memory Span* (, University of Oklahoma, Tesis doctoral no publicada).
- Luque, M. Ll. (2004). Luque Basque Corpus. *Talkbank*.
<http://www.languagearchives.org/item/oai:chilides.psy.cmu.edu:Other-Basque>.
- Lust, B. (1977). Conjunction reduction in child language. *Journal of Child Language*, 4(2), 257-287.
- Lust, B. (1981). Constraint on anaphora in early child language: A prediction for a universal. En S. Tavakolian (Ed.), *Linguistic Theory and First Language Acquisition*, (pp. 74-96). Boston: Massachusetts Institute of Technology.
- Lust, B. (1999). Universal Grammar: The Strong Continuity Hypothesis in First Language Acquisition. En W.C. Ritchie y T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Child Language Acquisition* (pp. 111-155). San Diego: Academic Press.
- Lust, B., Chien, Y. C. y Flynn, S. (1987). What children know: Methods for the study of first language acquisition. *Studies in the Acquisition of Anaphora: Vol.2*, 2, 271-356.
- Lust, B. y Clifford, T. (1986). The 3-D study: Effects of Depth, Distance and Directionality on Children's Acquisition of Anaphora. En B. Lust (Ed.), *Studies in the Acquisition of Anaphora* (pp. 203-244), Volume I. Defining the Constraints. Reidel Press.
- Lust, B., Eisele, J. y Mazuka, R. (1992). The Binding Theory Module: Evidence From First Language Acquisition for Principle C. *Language*, 68(2), 333-358.
- Lust, B., Flynn, S. y Foley, C. (1996). What children know about what they say: Elicited imitation as a research method for assessing children's syntax. En D. McDaniel, C. McKee y H. Smith Cairns (Eds.), *Methods for assessing children's syntax* (pp. 55-76). Cambridge, MA: MIT Press.
- Lust, B. y Mazuka, R. (1989). Cross-linguistic studies of directionality in first language acquisition: the Japanese data. *Journal of Child Language*, 16(3), 665-684.
- Lust, B. y Mervis, C. A. (1980). Coordination in the Natural Speech of Young Children. *Journal of Child Language*, 7(2), 279-304.
- Lust, B. y Wakayama, T. K. (1979). The structure of coordination in children's first language acquisition of Japanese. En F.R. Eckman y A. J. Hastings (Eds.), *Studies in First and Second Language Acquisition*, (pp. 134-152). Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

- MacWhinney, B. (1997). *The CHILDES Database. 5th Edition*. Discovery Systems: Dublin, OH.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Madison, C. L., Roach, M. E., Santema, S. J., Akmal, E. S. y Guenzel, C. A. (1989). The effect of pictured visual cues on elicited sentence imitation. *Journal of Communication Disorders*, 22(2), 81-91.
- Mahlau, A. (1994). Orden de palabras y estructura oracional en los niños bilingües. En J.M. Meisel (Ed.), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües* (pp. 69-112). Madrid: Iberoamericana.
- Major, D. (1974). *The acquisition of modal auxiliaries in the language of children*. The Hague: Mouton.
- Mak, W. M., Vonk, W. y Schriefers, H. (2002). The Influence of Animacy on Relative Clause Processing. *Journal of Memory and Language*, 47(1), 50-68.
- Malakoff, M. E., Mayers, L. C. y Schottenfeld, R. S. (1999). Language production at 24 month-old inner city children of cocaine-and drug-using mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 159-180.
- Malvern, D. D. y Richards, B. J. (1997). A new measure of lexical diversity. En R. A. y W. A. (Eds.), *Evolving models of language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Maratsos, M., Gudeman, R., Gerard-Ngo, P. y De Hart, G. B. (1987). A study in novel word learning: The productivity of the causative. En B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*, (pp. 89-113). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marchman, V. y Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: A test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.
- Markman, B., Spilka, I. V. y Tucker, G. R. (1975). The Use of Elicited Imitation in Search of an Interim French Grammar. *Language Learning*, 25(1), 31-41.
- Martinez, M., Forns, M. y Boada, H. (1997). Estudio longitudinal de la comunicacion referencial en niños de 4 a 8 años. / Longitudinal study of referential communication in children aged four to eight. *Anuario de Psicología*, 75, 37-58.
- Maslen, R., Theakston, A., Lieven, E. y Tomasello, M. (2004). A Dense Corpus Study of Past Tense and Plural Overregularization in English. *Journal of Speech, Language y Hearing Research*, 47, 1319-1333.
- McCabe, A. y Peterson, C. (1985). A naturalistic study of the production of causal connectives by children. *Journal of Child Language*, 12(1), 145-159.

- McCarthy, D. (1977). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (MSCA)*. Madrid: TEA.
- McCarthy, P. M. y Jarvis, S. (2007). vocd: A theoretical and empirical evaluation. *Language Testing*, 24(4), 459-488.
- McDade, H. L., Simpson, M. A. y Elmer Lamb, D. (1982). The use of elicited imitation as a measure of expressive grammar: A question of validity. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47(1), 19-24.
- McKee, G., Malvern, D. y Richards, B. (2000). Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and Linguistic Computing*, 15(3), 323-37.
- Meisel, J. (1995). Parameters in acquisition. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*, (pp. 10-35). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Meisel, J. y Müller, N. (1992). Finiteness and verb placement in early child grammars. Evidence from simultaneous acquisition of French and German in bilinguals. En J. Meibauer (Ed.), *The acquisition of verb placement: Functional categories and V2 phenomena in language development*, (pp. 109-138). Dordrecht: Kluwer.
- Meisel, J. M. (1994a). La adquisición de la negación en euskera y castellano. En J.M. Meisel (Ed.), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües* (pp. 151-180). Madrid: Iberoamericana.
- Meisel, J. M. (1994b). *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*. Madrid: Iberoamericana.
- Meisel, J. M. y Ezeizabarrena, M. J. (1996). Subject-Verb and Object-Verb Agreement in Early Basque. En H. Clahsen (Ed.). *Generative perspectives on Language Acquisition*, (pp. 201-240). Amsterdam: Benjamins.
- Menyuk, P. (1963). A preliminary evaluation of grammatical capacity in Children. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2(5-6), 429-439.
- Menyuk, P. (1964). Comparison of grammar of children with functionally deviant and normal speech. *Journal of Speech and Hearing Research*, 7, 109-121.
- Menyuk, P. (1969). *Sentences children use*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Menyuk, P. y Looney, P. (1972). A problem of language disorder: Length versus structure. *Journal of Speech and Hearing Research*, 15, 264-479.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.
- Miller, J. F. (1973). Sentence imitation in pre-school children. *Language and Speech*, 16, 1-4.

- Miller, J. F. (1981). *Assessing language production in children: Experimental procedures*. Baltimore: University Park Press.
- Miller, J. F. y Chapman, R. S. (1981). The relation between age and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, 154-61.
- Moog, J. S. y Geers, A. E. (1980). *Grammatical Analysis of Elicited language-Complex Sentence Level*. St. Louis: Central Institute for the Deaf.
- Morris, W., Garrison, W., Cottrell, G. y Elman, J. (2000). A connectionist simulation of the empirical acquisition of grammatical relations. En S. Wermter y R. Sun (Eds.), *Hybrid Neural Symbolic Integration* (pp. 175-193). Berlin: Springer.
- Munnich, E., Flynn, S. y Martohardjono, G. (1994). Elicited imitation and grammaticality judgment tasks: What they measure and how they relate to each other. En E.E. Tarone, S. M. Gass y A. D. Cohen (Eds.), *Research Methodology in Second-language Acquisition* (pp. 227-243). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Naiman, N. (1974). The use of elicited imitation in second language acquisition research. *Working Papers on Bilingualism*, 2, 1-37.
- Nelson, L. K. y Weber Olsen, M. (1980). The elicited language inventory and the influence of contextual cues. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 45, 549-563.
- Newcombe, R. G. (1998a). Improved confidence intervals for the difference between binomial proportions based on paired data. *Statistics in Medicine*, 17(22), 2635-2650.
- Newcombe, R. G. (1998b). Interval estimation for the difference between independent proportions: Comparison of eleven methods. *Statistics in Medicine*, 17(8), 873-890.
- Newcombe, R. G. (1998c). Two-sided confidence intervals for the single proportion: Comparison of seven methods. *Statistics in Medicine*, 17(8), 857-872.
- Newcombe, R. G. (2008). Confidence Intervals for Proportions - the Cinderella of Statistical Analyses. *Clinical Oncology*, 20(1), 92-93.
- Newcomer, P. L. y Hammill, D. D. (1997). *Test of Language Development* (3ª ed.). Austin: Pro-Ed.
- Nice, M. M. (1925). Length of sentences as a criterion of a child's progress in speech. *Journal of Educational Psychology*, 16, 370-379.
- Ninio, A. (2011). *Syntactic development, its input and output*. Oxford: Oxford University Press.

- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- O'Grady, W. (1997). *Syntactic Development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- O'Grady, W., Lee, M. y Choo, M. (2003). A subject-object asymmetry in the acquisition of relative clauses in Korean as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(03), 433-448.
- Olguin, R. y Tomasello, M. (1993). Twenty-five-month-old children do not have a grammatical category of verb. *Cognitive Development*, 8(3), 245-272.
- Owens, R. E. (1998). *Language disorders: a functional approach to assessment and intervention* (3ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Ozeki, H. y Shirai, Y. (2005). Semantic bias in the acquisition of relative clauses in Japanese. En A.Brugos, M.R.Clark-Cotton y S.Ha (Eds.), *Proceedings of the 29th Annual Boston University Conference on Language Development: Vol. 2*, (pp. 459-470). Boston: Cascadilla Press.
- Ozeki, H. y Shirai, Y. (2007). Does the noun phrase accessibility hierarchy predict the order in the acquisition of Japanese relative clauses? *Studies in Second Language Acquisition*, 29(02).
- Pardo, A. y Ruiz Díaz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- Parker, M. D. y Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language*, 25(3), 365-376.
- Paul, R. (1995). *Language disorders from infancy through adolescence assessment y intervention*. St. Louis, MO: Mosby.
- Paul, R. (1981). Analyzing complex sentence development. En J.F. Miller (Ed.), *Assessing language production in children: experimental procedures*. Assessing communicative behavior. Baltimore: University Park Press.
- Peduzzi, P., Concato, J., Kemper, E., Holford, T. R. y Feinstein, A. R. (1996). A simulation study of the number of events per variable in logistic regression analysis. *J.Clin.Epidemiol.*, 49(12), 1373-1379.
- Perez-Leroux, A. (1995). Resumptives in the acquisition of relative clauses. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 4(1-2), 105-138.
- Perez-Pereira, M. (1989). The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18(3), 289-312.

- Perkins, K., Brutten, S. R. y Angelis, P. J. (1986). Derivational Complexity and Item Difficulty in a Sentence Repetition Task. *Language Learning*, 36(2), 125-141.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1987). The connective 'and': do older children use it less as they learn other connectives? *Journal of Child Language*, 14(2), 375-381.
- Pinhas, J. y Lust, B. (1987). Principles of Pronoun Anaphora in the Acquisition of Oral Language by the Hearing Impaired. En B. Lust (Ed.), *Studies in the acquisition of anaphora: Volume 2. Applying the Constraints*. (pp. 189-226) Reidel Press.
- Pinker, S. y Jackendoff, R. (2005). The faculty of language: What's special about it? *Cognition*, 95(2), 201-236.
- Pinker, S. (1987). The bootstrapping problems in language acquisition. En B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*, (pp. 339-441). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pizzuto, E. y Caselli, M. (1992). The acquisition of Italian morphology: Implications for models of language development. *Journal of Child Language*, 19, 491-557.
- Poeppel, D. y Wexler, K. (1993). The full competence hypothesis of clause structure in early German. *Language: Journal of the Linguistic Society of America*, 69, 1-33.
- Prutting, C. A. y Connolly, J. E. (1976). Imitation: a closer look. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 41(3), 412-422.
- Prutting, C. A., Gallagher, T. M. y Mulac, A. (1975). The expressive portion of the NSST compared to a spontaneous language sample. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 40, 40-49.
- Pullum, G. K. y Scholz, B. C. (2002). Empirical assessment of stimulus poverty arguments. *The Linguistic Review*, 19(1-2), 9-50.
- Radford, A. (1988). Small children's small clauses. *Transactions of the Philological Society*, 86(1), 1-43.
- Radford, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammars of English*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Radford, A. (1996). Towards a structure-building model of acquisition. En H. Clahsen (Ed.), *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations and crosslinguistic comparisons*, (pp. 43-89). Amsterdam: Benjamins.
- Radloff, C. F. (1991). *Sentence repetition testing for studies of community bilingualism* (104). Dallas: Summer Institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington.

- Ravid, D., Dressler, W., Nir-Sagiv, B., Korecky-Kroll, K., Souman, A., Rehfelt, K. et al. (2008). Core morphology in child directed speech: Crosslinguistic corpus based analyses of noun plurals. En H. Behrens (Ed.), *Corpora in Language Acquisition Research. History, methods, perspectives*, (pp. 25-60). Amsterdam: John Benjamins.
- Reading, S. (1977). Elicited imitation: what are we measuring? *Annual convention of the American Speech and Hearing Association* Chicago.
- Reilly, J. S. (1986). The acquisition of temporals and conditionals. En E.C. Traugott, A. Meulen, J. S. Reilly y C. A. Ferguson (Eds.), *On conditionals* (pp. 309-331). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rice, M. L., Redmond, S. M. y Hoffman, L. (2006). Mean length of utterance in children with specific language impairment and in younger control children shows concurrent validity and stable and parallel growth trajectories. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49(4), 793-808.
- Richards, B. (1987). Type/token ratios: What do they really tell us? *Journal of Child Language*, 14(2), 201-209.
- Richards, B. J. (1990). *Language development and individual differences: A study of auxiliary verb learning*. Cambridge: Cambridge UP.
- Robertson, S. B. y Weismer, S. E. (1999). Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1234-1248.
- Rodd, L. J. y Braine, M. D. S. (1971). Children's imitations of syntactic constructions as a measure of linguistic competence. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10(4), 430-443.
- Rollins, P. R., Snow, C. E. y Willett, J. B. (1996). Predictors of MLU: Semantic and morphological developments. *First Language*, 16(47), 243-259.
- Rondal, J. A., Ghiotto, M., Bredart, S. y Bachelet, J. F. (1987). Age-relation, reliability and grammatical validity of measures of utterance length. *Journal of Child Language*, 14(3), 433-446.
- Rondal, J. A. y Quirós Ramírez, A. (2008). *La adquisición del lenguaje. Teoría y bases*. Comunicación, lenguaje y logopedia. Barcelona: Ars Medica.
- Rosenblum, D. R. y Stephens, M. I. (1981). Correlates of syntactic development in kindergartners: Deficiency vs. proficiency. *Brain and Language*, 13, 103-117.
- Ross, J. R. (1970). Gapping and the order of constituents. En M. Bierwisch y K. E. Heidolph (Eds.), *Progress in Linguistics. A Collection of Papers* (pp. 249-259). The Hague/Paris: Mouton.
- Rotaetxe, K. (2004). -(e)ta enklitiko sailkapen eskalarrean. *Fontes Linguae Vasconum*, 95, 115-140.

- Rowland, C. y Pine, J. (2000). Subject-Auxiliary Inversion Errors and Wh Question Acquisition: What Children Do Know. *Journal of Child Language*, 27(1), 157-181.
- Rowland, C. F. (2007). Explaining errors in children's questions. *Cognition*, 104(1), 106-134.
- Sampson, G. (2005). *The 'language instinct' debate*. London: Continuum.
- Santelmann, L., Berk, S. y Lust, B. (2001). Assessing the strong continuity hypothesis in the development of English inflection: Arguments for the grammatical mapping paradigm. *Proceedings of the XIX West Coast Conference on Formal Linguistics*, 439-452.
- Saxton, M. (2010). *Child Language. Acquisition and development*. London: SAGE.
- Schlichting, L. y Luján Spelberg, H. (2003). A test for measuring syntactic development in young children. *Language Testing*, 20(3), 241-266.
- Schwartz, A. H. y Daly, D. A. (1976). Some Explicit Guidelines for Constructing and Scoring Elicited Imitation Tasks. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 7(1), 33-40.
- Semel, E. M., Wiig, E. H. y Secord, W. A. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4*. San Antonio: Psychological Corp/Harcourt.
- Sengel, E. (2008). *CELF-4. Evaluación clínica de fundamentos del lenguaje PSYMTEC*.
- Serra, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serrat, E. y Serra, M. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje: Revisión a partir del análisis de los tokens lexicales. *Anuario de Psicología*, 57, 29-44.
- Serrat, M., Sanz-Torrent, M. y Bel, A. (2004). Aprendizaje del lenguaje y desarrollo de la gramática: vocabulario verbal, aceleración léxica y complejidad sintáctica. *Anuario de Psicología*, 35(2), 221-234.
- Sicuro-Correa, L. M. (1995). An alternative assessment of children's comprehension of relative clauses. *Journal of Psycholinguistic Research*, 24(3), 183-203.
- Siguán, M., Colomina, R. y Vila, I. (1986). *Metodologia per a l'estudi del llenguatge infantil*. Vic: Eumo Ed.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C.A. Ferguson y D. I. Slobin (Eds.), *Studies in child language development*, (pp. 175-208). New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Slobin, D. I. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.

- Slobin, D. I. y Welsh, C. A. (1973). Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics. En C. Ferguson y D. Slobin (Eds.), *Studies of child language development* (pp. 485-497). New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Smith, C. S. (1970). An experimental approach to children's linguistic competence. En R. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language*. New York, NY: Wiley.
- Smith, C. S. y Van Kleeck, A. (1986). Linguistic complexity and performance. *Journal of Child Language*, 13(2), 389-408.
- Snow, C., Smith, N. y Hoefnagel-Hohle, M. (1980). The acquisition of some Dutch morphological rules. *Journal of Child Language*, 7.
- Snyder, W. (2007). *Child Language. The Parametric Approach*. New York: Oxford University Press.
- Soto, R. y Zuñiga, B. (2001). *Garapen fonologikoa haur euskaldunengan: ikerlan ebolutiboa 2;06-6;04 urte bitartean*. E-libro.net.
- Stephens, M. I. (1977). *The Stephens Oral Language Screening Test*. Peninsula, OH: Interim Publishers.
- Stern, W. y Stern, C. (1907). *Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. (Child language: A psychological and linguistic study.)*. Leipzig: Barth.
- Stokes, S. F., Wong, A. M., Fletcher, P. y Leonard, L. B. (2006). Nonword repetition and sentence repetition as clinical markers of specific language impairment: the case of Cantonese. *J.Speech Lang Hear.Res.*, 49(2), 219-236.
- Swain, M. (1974). Alternatives to Spontaneous Speech: Elicited Translation and Imitation as Indicators of Second Language Competence. *Working Papers on Bilingualism*, 3, 68-79.
- Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, R. et al. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52(3), 643-652.
- Templin, M. C. (1957). *Certain language skills in children: Their development and interrelationships*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Thal, D., Jackson-Maldonado, D. y Acosta, D. (2000). Validity of a parent report measure of vocabulary and grammar for Spanish-speaking toddlers. *Journal of Speech-Language-Hearing Research*, 43, 1087-1100.
- Theakston, A. L., Lieven, E. V. y Tomasello, M. (2003). The role of the input in the acquisition of third person singular verbs in English. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 46(4), 863-877.

- Thordardottir, E. T. y Weismer, S. E. (1998). Mean length of utterance and other language sample measures in early Icelandic. *First Language*, 18, 1-32.
- Thornton, R. (1996). Elicited production. En D. McDaniel, C. McKee y H. S. Cairns (Eds.), *Methods for Assessing Children's Syntax* (pp. 77-102). Cambridge: MIT Press.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. London: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). The social-cognitive bases of language development. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 459-462). Oxford: Elsevier.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. En E. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child language*, (pp. 69-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-691.
- Tomasello, M. y Stahl, D. (2004). Sampling children's spontaneous speech: How much is enough? *Journal of Child Language*, 31(1), 101-21.
- Tornyova, L. y Valian, V. (2009). The Role of Cross-Linguistic Variation in the Acquisition of Auxiliary Inversion in *Wh* questions. En J. Crawford, K. Otaki y M. Takahashi (Eds.), *Proceedings of the 3rd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA 2008)*. 3rd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA 2008) (pp. 282-290).
- Trauernicht, K., Sant, L. V. y Carpenter, J. M. (1974). The interrogative capacity of linguistically deviant children. *49th Annual Convention of the American Speech and Hearing Association*. Las Vegas.
- Vainikka, A. (1993). Case in the Development of English Syntax. *Language Acquisition*, 3(3), 257-325.
- Valian, V. y Aubry, S. (2005). When opportunity knocks twice: two-year-olds' repetition of sentence subjects. *Journal of Child Language*, 32(3), 617-641.
- Valian, V., Hoeffner, J. y Aubry, S. (1996). Young children's imitation of sentence subjects: Evidence of processing limitations. *Developmental Psychology*, 32(1), 153-164.

- Valian, V., Prasada, S. y Scarpa, J. (2006). Direct object predictability: effects on young children's imitation of sentences. *Journal of Child Language*, 33(2), 247-269.
- Vender, C., Borgia, R., Cumer Bruno, S., Freo, P. y Zardini, G. (1981). Un test di ripetizione frasi. Analisi delle performances di bambini normali. *Neuropsychiatria Infantile*, 243-244, 819-831.
- Vicari, S., Caselli, M. C., Gagliardi, C., Tonucci, F. y Volterra, V. (2002). Language acquisition in special populations: A comparison between Down and Williams syndromes. *Neuropsychologia*, 40(13), 2461-2470.
- Vila, I. (1990). La adquisición del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds). *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza.
- Vinther, T. (2002). Elicited imitation: a brief overview. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 54-73.
- Wasow, T. (1989). Grammatical theory. En M.I. Posner (Ed.), *Foundations of cognitive science*, (pp. 162-205). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Webb, E., Campbell, D., Schwartz, R., Sechrest, L. y Grove, J. (1981). *Nonreactive measures in the social sciences*. Boston: MA: Houghton Mifflin.
- Weber-Olsen, M., Putnam-Sims, P. y Cannon, J. D. (1983). Elicited Imitation and the Oral Language Sentence Imitation Screening Test (OLSIST): Content or Context? *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48(4), 368-378.
- Wells, G. (1981). *Language through interaction: the study of language development*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.
- Wexler, K. (1999). Maturation and growth of grammar. En W.C. Ritchie y T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Child Language Acquisition* (pp. 55-105). San Diego: Academic Press.
- Winskel, H. (2003). The acquisition of temporal event sequencing: A cross-linguistic study using an elicited imitation task. *First Language*, 23(1), 65-95.
- Wittek, A. y Tomasello, M. (2005). German-speaking children's productivity with syntactic constructions and case morphology: Local cues help locally. *First Language*, 25, 103-125.
- Wong, A. M. y Johnston, J. R. (2004). The development of discourse referencing in Cantonese-speaking children. *Journal of Child Language*, 31(3), 633-660.
- Yip, V. y Matthews, S. (2006). Assessing Language Dominance in Bilingual Acquisition: A Case for Mean Length Utterance Differentials. *Language Assessment Quarterly*, 3(2), 97-116.

- Yoder, P. J., Davies, B. y Bishop, K. (1994). Adult interaction style effects on the language sampling and transcription process with children who have developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 99, 270-282.
- Yu-Shan, K. (2004). Form-Function Mapping En The Acquisition Of If-Conditionals: A Corpus-Based Study. En M. Singhal y J. Lontas (Eds.), *Proceedings of the First International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research* (pp. 200-227). USA: The Reading Matrix Inc.
- Zachman, L., Huisinigh, R., Jorgenson, C. y Barrett, M. (1978). *The Oral Language Sentence Imitation Diagnostic Inventory*. Moline, IL: LinguiSystems, Inc.
- Zeileis, A., Kleiber, C., Krämer, W. y Hornik, K. (2003). Testing and Dating of Structural Changes in Practice. *Computational Statistics y Data Analysis*, 44 (1-2), 109-123.
- Zeileis, A., Leisch, F., Hornik, K. y Kleiber, C. (2002). Strucchange: An R package for testing for structural change in linear regression models. *Journal of Statistical Software*, 7, 1-38.
- Zubiri, I. y Zubiri, E. (1995). *Euskal gramatika osoa*. Bilbo: Didaktiker.
- Zubiri, J. J. (1997). *Izen sintagmaren determinazioaren eta kasuen jabekuntza eta garapena hiru urte arte (Goizuetako bi haur euskaldun elebazarren jarraipena)*. Tesis doctoral no publicada. Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gasteiz.