

# El sujeto y la cópula en la adquisición trilingüe del húngaro-español-catalán

Andrea Biró

---

TESIS DOCTORAL UPF / 2017

DIRECTORA DE LA TESIS

Dra. Aurora Bel Gaya

DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN Y CIENCIAS DEL  
LENGUAJE



Szüleimnek és Sárkánknak

A Santiago

## Agradecimientos

En primer lugar, quisiera dar mis más sinceros agradecimientos a mi directora de tesis, a la Dra. Aurora Bel Gaya. Aurora, gracias por todo lo que me ha enseñado a lo largo de estos años, gracias por darme la posibilidad de realizar este trabajo y gracias por ser un ejemplo a seguir en todos los ámbitos y niveles. Aunque soy una persona de pocas palabras, quisiera darle nuevamente las gracias por apoyarme desde el primer correo electrónico que intercambiamos hasta concluir este trabajo y estar siempre pendiente de mí. Sin su ayuda y cooperación, este trabajo no hubiese sido posible. ¡Muchísimas gracias!

También quisiera agradecer a mis compañeros de trabajo los buenos momentos que hemos vivido juntos, las comidas que hemos compartido y las conversaciones enriquecedoras que hemos tenido durante estos años. Muchas gracias a Tamara Vorobyeva, Mònica Tarrés Larrègola, Núria de Rocafiguera Montanyà, Robert Bailey, Dra. Rafaela Giacomini Bueno, Dra. Victoria Zaytseva, Dra. Anna Denissenko, Sonia López, Nimrod Hershberg, Eloi Puig Mayenco y Liz Machin. Un agradecimiento muy especial a la Dra. Estela García-Alcaraz. Estelita, hemos vivido juntas muchos momentos divertidos y magníficos de los que siempre me acordaré. Muchas gracias por tu alegría, tu confianza y tu amistad. Asimismo, gracias a Jennifer Ament por todo su apoyo moral, por su compañía y por sus palabras con las que siempre me levantaba la moral. *Jenny, darling, thank you so much for your friendship!* ¡Muchas gracias a todos!

Por otro lado, le agradezco al Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje (DTCL) de la Universitat Pompeu Fabra la financiación de mi beca que, durante estos tres años y medio, me facilitó económicamente la elaboración de este proyecto. Muchas gracias al Dr. Alexandre Alsina Keith, director del departamento de DTCL, al Dr. Antoni Badia Cardus, director del programa del doctorado y al Dr. Sergi Torner Castells, tutor del programa del doctorado, por todo su trabajo y profesionalidad. Gracias al personal de la secretaría del Departamento por hacer más fácil todo lo relacionado con las cuestiones administrativas. Muchas gracias a Asunción Bolós, Núria Abad, Yolanda Bejarano, Nayat Chourak, Rafael Ordoñez y Yolanda Vicente. Esta tesis doctoral se enmarca dentro de los proyectos de investigación VARIAD (FFI2012-35058) y Contact (FFI2016-75082-P), con la Dra. Aurora Bel Gaya como investigadora principal.

Asimismo, un agradecimiento a los miembros del grupo por sus opiniones e ideas en las distintas reuniones. Gracias a la Dra. Juana Muñoz Licerias, a la Dra. Mireia Llinàs-Grau y a la Dra. Elisa Rosado Villegas.

*Itt szeretném megköszönni a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Hispanisztika Tanszék összes munkatársának azt a szeretetet, amellyel első perctől kezdve befogadtak és segítettek a munkám. Köszönet Dr. Anderle Ádámnak †, Dr. Csikós Zsuzsannának, Dr. Kacziúr Ágnesnek, Dr. Katona Eszternek, Dr. Lénárt Andrásnak, Praefort Veronikának és Jeney Zsuzsannának! Külön szeretném hálámat kifejezni Dr. Berta Tibornak, hogy fogadott a tanszéken és időt és energiát áldozott rám. Köszönöm, Tibor! Voldria donar les gràcies a Laia Serret Prunera per ajudar-me amb la correcció gramatical de la tesi. Laia, maca, no hi ha paraules per dir-te tot el que mereixes. No només ets una gran professional sinó, també, una persona magnífica i generosa. Moltíssimes gràcies!*

Gracias a Clara Utset Agustí por comprometerse tanto con este trabajo y estar allí, semana tras semana, en la recogida de datos. ¡Gracias, Clara! Un agradecimiento a Neus Colomer y a Ágnes Monoki por ayudarme en el proceso de la transcripción de datos.

*Nincsenek szavak, amelyek segítenének abban, hogy megköszönjem Édesanyámnak mindazt ami lehetővé tette, hogy idáig eljussak. Köszönöm Nagyika, hogy vagy nekünk, köszönöm, hogy mindig meghallgatsz, irányt mutatsz és elviselsz. Köszönöm kislányomnak, Sárának, hogy mindig biztatott és segített a nehéz pillanatokban is, és, hogy olyan sokszor elmondta, hogy: Mama, te tudod ezt csinálni! Köszönöm, édes angyalom! Köszönöm az egész családomnak, hogy mindig mindenben támogatnak! Millones de gracias a mi marido por estar siempre a mi lado, animarme, tener fe en mí, hacerme ver las cosas con claridad y hacerse cargo de la familia. ¡Gracias, gracias, gracias! Végül, de nem utolsósorban, szeretném megköszönni a barátaimnak, hogy mindig segítségemre siettek a leghetlenebb pillanatokban is, és mindig bátorító szavakkal ösztönöztek arra, hogy folytassam a megkezdett utat. Köszönöm Bognár Anikó, Dr. Perjési Edít, Bulatovic-Hajnal Edina és családja, Dr. Ladislav Petrovic és Szász Andor a sok szeretetet!*

## Resumen

El objetivo de este trabajo es estudiar el sujeto y la cópula en la adquisición trilingüe húngaro-español-catalán. Para ello se compararán datos monolingües infantiles y adultos referentes a estas tres lenguas con el fin de poner a prueba la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001), según la cual los fenómenos situados en la interfaz son vulnerables para una posible influencia translingüística y, por lo tanto, suponen un desafío en la adquisición monolingüe y aun más en la multilingüe. Centrándonos en el sujeto, que integra información sintáctico-pragmática, estudiamos la distribución de los sujetos omitidos y explicitados, así como la distribución de las categorías nominal y pronominal, además de la posición de los sujetos nominales en húngaro (lengua *topic-drop*) y en español y en catalán (lenguas *pro-drop*). Contamos con datos trilingües húngaro-español-catalán de una niña entre los 1;7 y los 3;7 años de edad, y de varios grupos control: en total, 12 adultos y 19 niños monolingües en las tres lenguas. Los resultados indican lo siguiente: 1) un comportamiento casi adulto de la niña trilingüe en la explicitación del sujeto en húngaro desde los 1;7 años; 2) una realización significativamente más alta del sujeto en español y en catalán que los niños monolingües por parte de la niña trilingüe; y 3) una preferencia significativamente mayor por la posición preverbal de los sujetos en las tres lenguas por parte de la niña trilingüe. Concluyendo, en comparación con los monolingües, la niña trilingüe parece mostrar una necesidad de explicitar el sujeto en las tres lenguas, lo que no se ajusta a las predicciones derivadas de Hulk y Müller (2000). En lo que se refiere a la cópula, que se sitúa en la interfaz sintáctico-semántica, investigamos su explicitación en las tres lenguas, además de la distribución de las cópulas en español y en catalán. En húngaro, la única cópula (*van*) puede aparecer en tres contextos predicativos distintos: dos obligatorios (uno de realización y otro de omisión) y uno opcional. Asimismo, en español y en catalán, existen dos verbos copulativos (*ser* y *estar*) y su realización es siempre obligatoria. Contamos con datos trilingües húngaro-español-catalán de una niña de los 1;7 a los 3;7 años, además de varios grupos control, lo que representa un total de 4 adultos monolingües húngaros y 19 niños monolingües en las tres lenguas estudiadas. Los resultados ponen de manifiesto: 1) la omisión significativa de *ser* en las primeras etapas estudiadas por parte de la niña trilingüe en español y en catalán; y 2) la realización casi total que la niña trilingüe hace de la cópula húngara en

el contexto predicativo de realización opcional. Resumiendo, la realización obligatoria de la cópula en español y en catalán parece influir en la cópula en húngaro, haciendo que esta se realice con más frecuencia en contextos opcionales que en el caso del húngaro adulto, lo que es compatible con la hipótesis de Hulk y Müller (2000).

## Abstract

This study analyzes the subject and the copula in the trilingual acquisition of Hungarian-Spanish-Catalan, compared to monolingual children and adults concerning these three languages with an aim to test the crosslinguistic influence hypothesis (Hulk and Müller 2000, Müller and Hulk 2001), according to which phenomena located at the interface are vulnerable to possible crosslinguistic influences and, therefore, are difficult in monolingual acquisition and present even more of a challenge in multilingual acquisition. Firstly, focusing on the subject, which integrates syntactic-pragmatic information, we investigate the distribution of null and overt subjects, the distribution of the nominal and pronominal categories, as well as the position of the subjects in Hungarian (*topic-drop* language) and in Spanish and Catalan (*pro-drop* languages). Data were a Hungarian-Spanish-Catalan trilingual corpus from a girl between the ages of 1;7 and 3;7 years old, and several control groups; 12 monolingual adults and a total of 19 monolingual children in one of the three languages. The results show: 1) an adult-like production of the trilingual girl in Hungarian overt subjects at 1;7 years; 2) significantly more overt subjects in Spanish and Catalan in the trilingual data than the monolingual children's data, and 3) a significantly higher preference for the preverbal position of the subject in the three languages in the trilingual data. In sum, compared to monolinguals, the trilingual girl seems to show a need to make the subject explicit in all three languages, which is not in line with the predictions derived from Hulk and Müller (2000). Secondly, regarding the copula, situated in the syntactic-semantic interface, we investigated its realization in the three languages, as well as, the distribution of the copulas in Spanish and Catalan. In Hungarian, there is only one copula (*van*) which can appear in three different predicative contexts: two obligatory (one of realization and one of omission) and one optional. While in Spanish and Catalan, there are two copulas (*ser* and *estar*) and their realization is always required. Data were a Hungarian-Spanish-Catalan trilingual corpus from a girl between the ages of 1;7 and 3;7 years old, and several control groups; 4

monolingual Hungarian adults and a total of 19 monolingual children in one the three languages investigated. The results show that the trilingual girl: 1) significantly omitted *ser* in Spanish and Catalan at the beginning stages; and 2) an almost total realization of the Hungarian copula in predicative contexts of optional realization. To conclude, the obligatory realization of the copula in Spanish and Catalan seems to influence the copula in Hungarian, specifically, causing it to occur more frequently in optional contexts when compared to adult Hungarian, which is compatible with Hulk and Müller's (2000) Hypothesis.





# Índice

Página

Agradecimientos.....	i
Resumen .....	iii
Lista de figuras .....	xi
Lista de tablas .....	xv
Capítulo 1 Introducción.....	1
Capítulo 2 Marco teórico .....	9
2.1 Introducción.....	9
2.2 Caracterización general de las lenguas investigadas.....	10
2.3 Breve caracterización del sistema morfosintáctico de las lenguas investigadas .....	11
2.3.1 Rasgos esenciales de la morfosintaxis húngara .....	11
2.3.2 Rasgos esenciales de la morfosintaxis española .....	16
2.3.3 Rasgos esenciales de la morfosintaxis catalana .....	18
2.3.4 Diferencias entre las tres lenguas en el nivel morfosintáctico .....	20
2.4 Estudios, modelos y teorías sobre la adquisición del lenguaje .....	22
2.5 Etapas y rasgos esenciales de la adquisición de la morfosintaxis en el lenguaje infantil.....	29
2.6 Caracterización de la adquisición bi/trilingüe infantil.....	33
2.7 Enfoques del bilingüismo simultáneo .....	35
2.8 Influencia translingüística.....	36
2.9 Estudios sobre bi/trilingüismo húngaro, español y/o catalán .....	40
2.9.1 Bi/trilingüismo en húngaro .....	40
2.9.2 Bi/trilingüismo en español y/o catalán.....	44
2.10 Síntesis.....	47
Capítulo 3 Preguntas de investigación e hipótesis .....	51
3.1 Planteamiento.....	51
3.2 Preguntas de investigación e hipótesis .....	54
Capítulo 4 Metodología.....	59
4.1 Introducción.....	59
4.2 Datos propios: corpus trilingüe .....	59
4.3 Transcripción de datos .....	65
4.4 Grupos control. Los datos lingüísticos de los participantes monolingües en húngaro, en español y en catalán .....	66
4.5 Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur.....	73
4.6 Longitud Media del Enunciado .....	76
4.7 Síntesis.....	82

Capítulo 5 La adquisición en la interfaz sintaxis-pragmática: el sujeto	85
5.1 Introducción.....	85
5.2 El sujeto .....	86
5.2.1 Los parámetros <i>pro-drop</i> y <i>topic-drop</i> .....	86
5.2.2 El sujeto en húngaro .....	88
5.2.2.1 Síntesis .....	93
5.2.3 El sujeto en español.....	94
5.2.3.1 Síntesis .....	98
5.2.4 El sujeto en catalán .....	99
5.2.4.1 Síntesis .....	103
5.3 La adquisición del sujeto .....	103
5.3.1 La adquisición del sujeto: enfoques generales.....	103
5.3.2 La adquisición del sujeto en húngaro .....	106
5.3.3 La adquisición del sujeto en español .....	108
5.3.3.1 Síntesis .....	117
5.3.4 La adquisición del sujeto en catalán.....	118
5.3.4.1 Síntesis .....	123
5.4 Preguntas de investigación e hipótesis en el estudio de los sujetos en húngaro, en español y en catalán .....	124
5.5 Participantes, recogida, transcripción, codificación de datos y programas utilizados.....	126
5.5.1 Datos propios: corpus trilingüe.....	127
5.5.2 Grupos control. Los datos lingüísticos de los sujetos monolingües .....	127
5.5.3 Recogida de datos propios, transcripción, codificación de datos y programas utilizados.....	131
5.6 Resultados.....	134
5.6.1 El sujeto húngaro en la adquisición infantil. Comparación con el habla adulta .....	134
5.6.1.1 El sujeto húngaro en la adquisición monolingüe infantil. Comparación con el uso adulto .....	134
5.6.1.2 El sujeto húngaro en la adquisición trilingüe infantil .....	146
5.6.1.3 Resultados comparativos. El sujeto húngaro en la adquisición monolingüe infantil y trilingüe infantil en comparación con el uso adulto.....	155
5.6.1.4 Síntesis .....	161
5.6.2 El sujeto español en la adquisición infantil. Comparación con el habla adulta .....	163
5.6.2.1 El sujeto español en la adquisición monolingüe infantil. Comparación con el uso adulto .....	163

5.6.2.2 El sujeto español en la adquisición trilingüe infantil	171
5.6.2.3 Resultados comparativos. El sujeto español en la adquisición monolingüe infantil y trilingüe infantil en comparación con el uso adulto	176
5.6.2.4 Síntesis	182
5.6.3 El sujeto catalán en la adquisición infantil. Comparación con el habla adulta	183
5.6.3.1 El sujeto catalán en la adquisición monolingüe infantil. Comparación con el uso adulto	184
5.6.3.2 El sujeto catalán en la adquisición trilingüe infantil	192
5.6.3.3 Resultados comparativos. El sujeto catalán en la adquisición monolingüe y trilingüe infantil en comparación con el uso adulto	198
5.6.3.4 Síntesis	205
5.7 Discusión	206
Capítulo 6 La adquisición en la interfaz sintaxis-semántica: la cópula...	231
6.1 Introducción	231
6.2 La cópula	232
6.2.1 La cópula en húngaro	232
6.2.1.1 Categorizaciones del verbo <i>van</i> y distintos usos del término <i>cópula</i>	233
6.2.1.2 Los tres contextos predicativos de la cópula en húngaro	234
6.2.1.3 Síntesis	240
6.2.2 La cópula en español	241
6.2.2.1 Síntesis	245
6.2.3 La cópula en catalán	245
6.2.3.1 Síntesis	248
6.3 La adquisición de la cópula	249
6.3.1 La adquisición de la cópula en húngaro	249
6.3.2 La adquisición de la cópula en español	250
6.3.2.1 Síntesis	260
6.3.3 La adquisición de la cópula en catalán	260
6.3.3.1 Síntesis	264
6.4 Preguntas de investigación e hipótesis en el estudio de los verbos copulativos en húngaro, en español y en catalán	265
6.5 Participantes, recogida, transcripción, codificación de datos y programas utilizados	266

6.5.1 La niña trilingüe.....	267
6.5.2 Grupos controles. Los datos lingüísticos de los sujetos monolingües .....	267
6.5.3 Recogida de datos propios, transcripción, codificación de datos y programas utilizados.....	271
6.6 Resultados.....	274
6.6.1 La cópula húngara en la adquisición infantil. Comparación con el habla adulta .....	275
6.6.1.1 En la adquisición monolingüe infantil. Comparación con el uso adulto.....	275
6.6.1.2 En la adquisición trilingüe infantil.....	290
6.6.1.3 Resultados comparativos de la cópula húngara en la adquisición monolingüe infantil y trilingüe infantil en comparación con el uso adulto.....	300
6.6.1.4 Síntesis .....	312
6.6.2 La cópula española en la adquisición infantil.....	316
6.6.2.1 En la adquisición monolingüe infantil.....	316
6.6.2.2 En la adquisición trilingüe infantil.....	320
6.6.2.3 Resultados comparativos de la cópula española en la adquisición monolingüe infantil y trilingüe infantil ...	323
6.6.2.4 Síntesis .....	328
6.6.3 La cópula catalana en la adquisición infantil .....	329
6.6.3.1 En la adquisición monolingüe infantil.....	329
6.6.3.2 En la adquisición trilingüe infantil.....	332
6.6.3.3 Resultados comparativos de la cópula catalana en la adquisición monolingüe infantil y trilingüe infantil ...	336
6.6.3.4 Síntesis .....	339
6.7 Discusión .....	340
Capítulo 7 Discusión general y conclusiones.....	361
Bibliografía.....	379
Anexo A. Frecuencia absoluta y relativa del input de la niña trilingüe en húngaro, en español y en catalán entre las edades de los 0;0.1 y los 3;7 .....	401
Anexo B. Lista de las sesiones de vídeo entre las edades de los 1;7 y los 3;7 de la niña trilingüe.....	403
Anexo C. Resultados del CDI de la niña trilingüe a la edad de 21, 24, 27 y 30 meses. Orden y porcentaje de las categorías preestablecidas en el CDI.....	411

## Lista de figuras

Página

Figura 2.1 Tipos de bilingüismo según edad y secuencia de la adquisición (traducido de Montrul 2008:18).....	34
Figura 4.1: LME español y catalán para el sujeto trilingüe.....	78
Figura 4.2: LME húngaro para el sujeto trilingüe y para los monolingües.....	80
Figura 4.3: LME español para el sujeto trilingüe y para los monolingües.....	81
Figura 4.4: LME catalán para el sujeto trilingüe y para los monolingües.....	82
Figura 5.1 Porcentajes de sujetos nominales en posición preverbal, en húngaro, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos de monolingües adultos. 8 niños monolingües: 1;7-3;0 años, 4 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	158
Figura 5.2 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 1ª persona, en húngaro, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 8 niños monolingües: 1;7-3;0 años, 4 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	159
Figura 5.3 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 2ª persona, en húngaro, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 8 niños monolingües: 1;7-3;0 años, 4 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	160
Figura 5.4 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 3ª persona, en húngaro, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 8 niños monolingües: 1;7-3;0 años, 4 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	161
Figura 5.5 Porcentajes de sujetos nominales en posición preverbal en español en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos de monolingües adultos. 5 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 5 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	179
Figura 5.6 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 1ª persona, en español, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 5 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 5 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	180

Figura 5.7 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 2ª persona, en español, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 5 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 5 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	181
Figura 5.8 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 3ª persona, en español, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 5 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 5 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	181
Figura 5.9 Porcentajes de sujetos nominales en posición preverbal en catalán en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos de monolingües adultos. 6 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 3 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	201
Figura 5.10 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 1ª persona, en catalán, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 6 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 3 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	203
Figura 5.11 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 2ª persona, en catalán, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 6 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 3 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	203
Figura 5.12 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 3ª persona, en catalán, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 6 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 3 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	204
Figura 6.1. Realizaciones en porcentaje de la cópula húngara en el contexto predicativo de realización obligatoria, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.....	303
Figura 6.2. Omisiones en porcentaje de la cópula húngara en el contexto predicativo de omisión obligatoria, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.....	305
Figura 6.3. Realizaciones en porcentaje de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.....	306
Figura 6.4. Realizaciones en porcentaje de la cópula húngara con el adverbio 'itt'/aquí en el contexto predicativo opcional, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.....	308

Figura 6.5. Realizaciones en porcentaje de la cópula húngara con el adverbio ‘hol?’/‘¿dónde?’ en el contexto predicativo opcional, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.....	311
Figura 6.6. Realizaciones y omisiones en porcentaje de la cópula española ‘ser’, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.....	325
Figura 6.7. Realizaciones y omisiones en porcentaje de la cópula española ‘estar’, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.....	327
Figura 6.8. Realizaciones y omisiones en porcentaje de la cópula catalana ‘ser’, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.....	337
Figura 6.9. Realizaciones y omisiones en porcentaje de la cópula catalana ‘estar’, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.....	339





## Lista de tablas

Página

Tabla 2.1: Sufijos de los diferentes casos del húngaro (Tabla traducida de Kiefer, 2006:74).....	13
Tabla 2.2 Comparación de las lenguas española y catalana con la húngara.....	21
Tabla 2.3 Etapas del desarrollo lingüístico en la lengua inglesa (Brown 1973).....	30
Tabla 4.1: Frecuencia absoluta del input de la niña trilingüe.....	63
Tabla 4.2: Grabaciones según el input recibido por la niña trilingüe.....	64
Tabla 4.3: Datos trilingües según el output de la niña investigada..	65
Tabla 4.4 Datos propios trilingües. Grupos monolingües control infantil y adulto para cada una de las lenguas según lengua(s), nombre de participante, número de sesiones y franjas de edad (Fuente: CHILDES y Corpus Biró).....	67
Tabla 4.5: Resultados del CDI de la niña trilingüe según nº de palabras.....	74
Tabla 4.6: Resultados del CDI de la niña trilingüe según lenguas y categorías.....	75
Tabla 4.7: Clasificación de los tipos de bilingüismo según la clasificación de Arencibia (en Arnaus Gil 2013:160).....	78
Tabla 5.1. Datos del grupo control infantil húngaro según franja de edad y corpus.....	128
Tabla 5.2. Datos del grupo control adulto húngaro según franja de edad y corpus.....	128
Tabla 5.3. Datos del grupo control español según franja de edad, corpus y nombre.....	127
Tabla 5.4. Datos del grupo control adulto español según franja de edad y corpus.....	130
Tabla 5.5. Datos de del grupo control catalán según franja de edad y corpus.....	130
Tabla 5.6. Datos del grupo control adulto catalán según franja de edad y corpus.....	131

Tabla 5.7. Códigos utilizados para el análisis de los sujetos en húngaro, en español y en catalán.....	133
Tabla 5.8 Ocurrencias del sujeto húngaro en la adquisición monolingüe infantil. 8 niños, 1;7-3;0 años.....	135
Tabla 5.9 Ocurrencias de sujetos nulos y explícitos en húngaro en la adquisición monolingüe infantil. 8 niños, 1;7-3;0 años.....	135
Tabla 5.10 Ocurrencias del sujeto húngaro en datos adultos; 4 personas.....	136
Tabla 5.11 Ocurrencias de sujetos nulos y explícitos en húngaro en datos adultos; 4 personas.....	136
Tabla 5.12 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en húngaro en la adquisición monolingüe infantil. 8 niños, 1;7-3;0 años.....	137
Tabla 5.13 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en húngaro en datos adultos; 4 personas.....	138
Tabla 5.14 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito húngaro según tipo en la adquisición monolingüe infantil. 8 niños, 1;7-3;0 años.....	140
Tabla 5.15 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto pronominal en contextos predicativo y con cópula cero en húngaro en la adquisición monolingüe infantil. 8 niños, 1;7-3;0 años.....	140
Tabla 5.16 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito húngaro según tipo en datos adultos; 4 personas.....	141
Tabla 5.17 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto pronominal en contextos predicativo y con cópula cero en húngaro en datos adultos. 4 personas.....	141
Tabla 5.18 Posición del sujeto explícito nominal en húngaro en la adquisición monolingüe infantil; 8 niños, 1;7-3;0 años.....	142
Tabla 5.19 Posición del sujeto explícito nominal en húngaro en datos adultos; 4 personas.....	143
Tabla 5.20 Posición del sujeto explícito pronominal en húngaro en la adquisición monolingüe infantil; 8 niños, 1;7-3;0 años.....	144
Tabla 5.21 Posición del sujeto explícito pronominal en húngaro en datos adultos; 4 personas.....	146

Tabla 5.22 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto húngaro en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.....	147
Tabla 5.23 Ocurrencias de sujetos nulos y explícitos en húngaro en la adquisición trilingüe infantil. 1 niña; 1;7-3;7 años.....	147
Tabla 5.24 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en húngaro en la adquisición trilingüe infantil. 1 niña; 1;7-3;7 años...	148
Tabla 5.25 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito húngaro según tipo en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.	149
Tabla 5.26 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto pronominal en contextos predicativo y con cópula cero en húngaro en la adquisición trilingüe infantil. 1 niña, 1;7-3;7 años.....	150
Tabla 5.27 Posición del sujeto explícito nominal en húngaro en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.....	151
Tabla 5.28 Posición del sujeto explícito pronominal en húngaro en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.....	153
Tabla 5.29 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto húngaro según grupos estudiados. 8 niños monolingües: 1;7-3;0 años, 4 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	155
Tabla 5.30 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito húngaro según tipo y grupos estudiados. 8 niños monolingües: 1;7-3;0 años, 4 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	157
Tabla 5.31 Ocurrencias del sujeto español en la adquisición monolingüe infantil. 5 niños, 1;7-3;7 años.....	163
Tabla 5.32 Ocurrencias del sujeto español en datos adultos; 5 personas.....	164
Tabla 5.33 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en español en la adquisición monolingüe infantil. 5 niños, 1;7-3;7 años.....	164
Tabla 5.34 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en español en datos adultos; 5 personas.....	165
Tabla 5.35 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito español según tipo en la adquisición monolingüe infantil. 5 niños, 1;7-3;7 años.....	166
Tabla 5.36 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito español según tipo en datos adultos; 5 personas.....	167

Tabla 5.37 Posición del sujeto explícito nominal en español en la adquisición monolingüe infantil; 5 niños, 1;7-3;7 años.....	167
Tabla 5.38 Posición del sujeto explícito nominal en español en datos adultos; 5 personas.....	168
Tabla 5.39 Posición del sujeto explícito pronominal en español en la adquisición monolingüe infantil; 5 niños, 1;7-3;7 años.....	169
Tabla 5.40 Posición del sujeto explícito pronominal en español en datos adultos; 5 personas.....	171
Tabla 5.41 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto español en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.....	172
Tabla 5.42 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en español en la adquisición trilingüe infantil. 1 niña; 1;7-3;7 años.....	172
Tabla 5.43 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito español según tipo en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años..	173
Tabla 5.44 Posición del sujeto explícito nominal en español en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.....	174
Tabla 5.45 Posición del sujeto explícito pronominal en español en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.....	175
Tabla 5.46 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto español según grupos estudiados. 5 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 5 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	177
Tabla 5.47 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito español según tipo y grupos estudiados. 5 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 5 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	178
Tabla 5.48 Ocurrencias del sujeto catalán en la adquisición monolingüe infantil. 6 niños, 1;7-3;7 años.....	184
Tabla 5.49 Ocurrencias del sujeto catalán en datos adultos; 3 personas.....	184
Tabla 5.50 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en catalán en la adquisición monolingüe infantil. 6 niños, 1;7-3;7 años.	185
Tabla 5.51 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en catalán en datos adultos; 3 personas.....	186
Tabla 5.52 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito catalán según tipo en la adquisición monolingüe infantil. 6 niños, 1;7-3;7 años.....	187

Tabla 5.53 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito catalán según tipo en datos adultos; 3 personas.....	187
Tabla 5.54 Posición del sujeto explícito nominal en catalán en la adquisición monolingüe infantil; 6 niños, 1;7-3;7 años.....	188
Tabla 5.55 Posición del sujeto explícito nominal en catalán en datos adultos; 3 personas.....	190
Tabla 5.56 Posición del sujeto explícito pronominal en catalán en la adquisición monolingüe infantil; 6 niños, 1;7-3;7 años.....	190
Tabla 5.57 Posición del sujeto explícito pronominal en catalán en datos adultos; 3 personas.....	192
Tabla 5.58 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto catalán en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.....	193
Tabla 5.59 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en catalán en la adquisición trilingüe infantil. 1 niña; 1;7-3;7 años.....	194
Tabla 5.60 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito catalán según tipo en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años..	195
Tabla 5.61 Posición del sujeto explícito nominal en catalán en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.....	196
Tabla 5.62 Posición del sujeto explícito pronominal en catalán en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.....	197
Tabla 5.63 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto catalán según grupos estudiados. 6 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 3 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	199
Tabla 5.64 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito catalán según tipo y grupos estudiados. 6 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 3 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.....	200
Tabla 6.0 Conjugación del verbo copulativo húngaro “van”. Tabla traducida y adaptada de Keszler, Lengyel 2002:70.....	233
Tabla 6.1. Resumen de los tres contextos predicativos en húngaro.....	241
Tabla 6.2. Datos del grupo control infantil húngaro según franja de edad y corpus.....	268
Tabla 6.3. Datos del grupo control adulto húngaro según franja de edad y corpus.....	269

Tabla 6.4. Datos del grupo control infantil español según franja de edad, corpus y nombre.....	269
Tabla 6.5. Datos de del grupo control infantil catalán según franja de edad, corpus y nombre.....	270
Tabla 6.6. Códigos utilizados para el análisis de los verbos copulativos en húngaro, español y catalán.....	274
Tabla 6.7. Ocurrencias de la cópula ‘van’ por contextos predicativos en la adquisición monolingüe infantil. Ocho niños, 1;7-3;0 años.....	276
Tabla 6.8. Realización u omisión/totales (y porcentajes) del verbo copulativo húngaro en la adquisición monolingüe infantil. Ocho niños, 1;7- 3;0 años.....	276
Tabla 6.9. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional en datos de adultos monolingües húngaros.....	277
Tabla 6.10. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en contexto de realización obligatoria según franjas de edad en la adquisición monolingüe infantil.....	278
Tabla 6.11. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en contexto de omisión obligatoria según franjas de edad y contexto en la adquisición monolingüe infantil.....	280
Tabla 6.12. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en contexto de realización opcional según franjas de edad y contexto en la adquisición monolingüe infantil.....	282
Tabla 6.13. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional según corpus en datos de adultos monolingües húngaros.....	283
Tabla 6.14. Ocurrencias totales (y porcentajes) de la cópula ‘van’ en el contexto de realización opcional agrupadas según adverbio en la adquisición monolingüe infantil.....	284
Tabla 6.15. Ocurrencias totales (y porcentajes) de la cópula ‘van’ en el contexto de realización opcional agrupadas según adverbio en la adquisición monolingüe adulta.....	284
Tabla 6.16. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con ‘itt/aquí’ en la adquisición monolingüe infantil.....	285

Tabla 6.17. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con ‘itt/aquí’ y según corpus en datos de adultos monolingües húngaros.....	286
Tabla 6.18. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con ‘ott/allí’ en la adquisición monolingüe.....	286
Tabla 6.19. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con ‘ott/allí’ y según corpus en datos de adultos monolingües húngaros.....	287
Tabla 6.20. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con ‘Hol?/¿Dónde?’ en la adquisición monolingüe infantil.....	288
Tabla 6.21. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con ‘hol/dónde’ y según corpus en datos de adultos monolingües húngaros.....	289
Tabla 6.22. Realización u omisión/totales (y porcentajes) del verbo copulativo húngaro en la adquisición trilingüe infantil. Una niña, 1;7-3;7 años.....	291
Tabla 6.23. Realización u omisión/totales (y porcentajes) del verbo copulativo húngaro en la adquisición trilingüe infantil. Una niña, 1;7-3;7 años.....	291
Tabla 6.24. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara según franjas de edad en el contexto de realización obligatoria en la adquisición trilingüe infantil.....	292
Tabla 6.25. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara según franjas de edad en el contexto de omisión obligatoria en la adquisición trilingüe infantil.....	294
Tabla 6.26. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara según franjas de edad en el contexto de realización opcional en la adquisición trilingüe infantil.....	296
Tabla 6.27. Ocurrencias totales (y porcentajes) de la cópula ‘van’ en el contexto de realización opcional agrupadas según adverbio en la adquisición trilingüe infantil.....	296
Tabla 6.28. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con ‘itt/aquí’ en la adquisición trilingüe infantil.....	297

Tabla 6.29. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con ‘ott/allí’ en la adquisición trilingüe.....	298
Tabla 6.30. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con ‘Hol?/¿Dónde?’ en la adquisición trilingüe.....	299
Tabla 6.31. Ocurrencias (y porcentajes) del verbo copulativo húngaro según grupos estudiados y contextos predicativos.....	301
Tabla 6.32. Ocurrencias totales (y porcentajes) de ser y estar en español en la adquisición monolingüe infantil.....	317
Tabla 6.33. Ocurrencias totales (y porcentajes) de ser y estar según realizaciones y omisiones en la adquisición monolingüe infantil español.....	318
Tabla 6.34. Ocurrencias (y porcentajes) de ser y estar en español según franjas de edad en la adquisición monolingüe infantil.....	319
Tabla 6.35. Ocurrencias totales (y porcentajes) de ser y estar en español en la adquisición trilingüe infantil.....	320
Tabla 6.36. Ocurrencias de realizaciones y omisiones (y porcentajes) de ser y estar en español en la adquisición trilingüe infantil.....	321
Tabla 6.37. Ocurrencias (y porcentajes) de ser y estar en español según franjas de edad en la adquisición trilingüe infantil.....	322
Tabla 6.38. Ocurrencias lícitas y totales (y porcentajes) de las cópulas españolas ‘ser’ y ‘estar’ en la adquisición monolingüe y trilingüe infantil.....	324
Tabla 6.39. Ocurrencias totales (y porcentajes) de ser y estar en catalán en la adquisición monolingüe infantil.....	330
Tabla 6.40. Realizaciones y omisiones totales (y porcentajes) de ser y estar en catalán en la adquisición monolingüe infantil.....	330
Tabla 6.41. Ocurrencias (y porcentajes) de ser y estar en catalán según franjas de edad en la adquisición monolingüe infantil.....	331
Tabla 6.42. Ocurrencias totales (y porcentajes) de ser y estar en catalán en la adquisición trilingüe infantil.....	333
Tabla 6.43. Realizaciones y omisiones totales (y porcentajes) de ser y estar en catalán en la adquisición trilingüe infantil.....	333



Tabla 6.44. Ocurrencias (y porcentajes) de ser y estar en catalán según franjas de edad en la adquisición trilingüe infantil.....	334
Tabla 6.45. Ocurrencias lícitas y totales (y porcentajes) de las cópulas catalanas ‘ser’ y ‘estar’ en la adquisición monolingüe y trilingüe infantil.....	336

---

# CAPÍTULO 1

## Introducción

---

El trabajo que presentamos a continuación gira en torno a un estudio de caso único en el que se investiga la evolución lingüística de tres lenguas en una niña trilingüe húngaro-español-catalán entre los 1;7 y los 3;7 años en comparación con el desarrollo monolingüe en cada una de esas tres lenguas y con el comportamiento adulto. El objetivo concreto se centra en el análisis del desarrollo de dos aspectos lingüísticos que se hallan en distintas interfaces del lenguaje: la expresión del sujeto oracional, situada en la interfaz sintáctico-pragmática, y la realización de la cópula, situada en la interfaz sintáctico-semántica. Estos fenómenos, en la adquisición trilingüe, se contrapondrán a la adquisición monolingüe, representada por 19 niños (8 hablantes de húngaro, 5 de español y 6 de catalán) y a la producción adulta (4 hablantes de húngaro, 5 de español y 3 de catalán). Así pues, más que de un estudio de caso, podemos hablar de una comparación de múltiples estudios de caso. En este sentido, podemos referirnos a un enfoque multilingüe y no unilingüe, siguiendo así la sugerencia de Grosjean (2008), que indica que el desarrollo bilingüe –trilingüe en nuestro caso– debe tratarse como un todo. Creemos que una de las aportaciones de esta tesis es que el desarrollo de los aspectos lingüísticos seleccionados en las tres lenguas implicadas en el proceso de adquisición se estudia tanto desde la perspectiva individual como desde la conjunta.

Este estudio se sitúa dentro de los enfoques lingüísticos en la adquisición del lenguaje, en concreto, en el marco teórico de la gramática generativa (Programa Minimista, Chomsky 1995 y posteriores). En este modelo y, más recientemente, en Chomsky (2005), se propone que en la adquisición lingüística, fruto de la interacción de los principios generales de la Gramática Universal y el input, debe diferenciarse entre lo que son los aspectos computacionales, o sintácticos, del lenguaje y los aspectos en los que intervienen otros módulos lingüísticos o cognitivos, llamados niveles de interfaz, que constituyen la interacción entre dos o más niveles de representación, entre ellos la interfaz sintaxis-pragmática y la interfaz

sintaxis-semántica. Por ello, hemos seleccionado un fenómeno situado en cada una de estas interfaces. En lo que respecta a la adquisición bilingüe (trilingüe en nuestro caso), la investigación se ha centrado en el debate de la interdependencia versus la autonomía de los sistemas lingüísticos en desarrollo. Partimos aquí de la propuesta de separación de sistemas pero entendemos, con varios autores (Meisel 2008, Müller y Hulk 2001), que la interacción entre los principios generales de adquisición y el input son más complejos que en un entorno monolingüe, dado que el niño tiene exposición constante a input en todas las lenguas. Esta situación puede conducir a la influencia (o transferencia) entre lenguas.

El objetivo principal de este estudio es, pues, describir y analizar detalladamente la adquisición de las propiedades que regulan la pragmática de los sujetos, en concreto, la explicitación y la posición, así como la explicitación (y selección) del verbo copulativo en el desarrollo trilingüe húngaro-español-catalán. Como ya hemos adelantado, esto se hará en comparación con la adquisición monolingüe y con el habla adulta en cada lengua y, para ello, se usarán los datos lingüísticos trilingües longitudinales, originales de esta tesis y pertenecientes a un corpus propio, además de los datos monolingües infantiles y adultos seleccionados expresamente de la base de datos CHILDES (MacWhinney 2000). El estudio comparativo de la adquisición del sujeto y de la cópula en personas trilingües y en personas monolingües es un campo de gran interés para la teoría de la adquisición del lenguaje y, particularmente, para el análisis del sujeto y de los verbos copulativos, y es relevante ya que hasta el momento no se han realizado trabajos en la combinatoria de lenguas aquí presentada, que es una situación lingüística singular en la que se dan ciertas similitudes entre los tres sistemas lingüísticos, pero también ciertas diferencias. De ahí, también, la selección de estos dos fenómenos, cuyas características concretas se detallarán en los capítulos correspondientes.

Los estudios previos referentes al sujeto oracional en situaciones bilingües que implican el español lo han analizado en combinación con una lengua de sujeto no nulo (el inglés), como por ejemplo Silva-Corvalán (2014) y Licerias y Fernández Fuertes (2017), o en trilingües español-catalán-alemán (Kubina 2016); otros han investigado la combinación de dos lenguas de sujeto nulo en datos bilingües español-euskara (Ezeizabarrena 2013). En cuanto al estudio del catalán en

situación de adquisición bilingüe, hay muy pocos estudios y tan solo conocemos el de Pérez Vidal (1996) y Juan-Garau y Pérez Vidal (2000), quienes centran su atención en la adquisición de esta lengua en combinación con el inglés. Hasta donde sabemos, no hay ningún trabajo que estudie el sujeto en monolingües húngaros, ni en tres lenguas de sujeto nulo (húngaro-español-catalán), ni tampoco en la combinación tipológica de dos lenguas indoeuropeas y una urálica, como es el caso que nos ocupa. Por otra parte, los estudios anteriores relativos a los verbos copulativos españoles y catalanes investigan la adquisición de un sistema copulativo dual (español, catalán) con un sistema unitario (inglés, alemán, francés), por ejemplo, Fernández Fuertes y Liceras (2010) o Arnaus Gil (2013). Según nuestros conocimientos, no existe ningún trabajo previo que explore la adquisición de la cópula española y catalana, lenguas con un sistema copulativo dual, en compañía de otra lengua, el húngaro, cuya única cópula puede aparecer en tres contextos predicativos distintos.

Por otro lado, cabe mencionar que no hay estudios longitudinales que traten a fondo y en detalle el estudio de los aspectos lingüísticos indicados en las lenguas en desarrollo. Una de las ventajas de los estudios de caso(s) longitudinal(es) como el presente es que permiten efectuar análisis continuados, es decir, realizar observaciones prolongadas y sistemáticas de desarrollo de manera pormenorizada y paso a paso (Duff 2008). En otras palabras, permiten ver cómo cambian las lenguas a lo largo de su evolución. Obviamente, la posibilidad de generalización y la dificultad para realizar estadística inferencial comporta ciertas limitaciones (Silva-Corvalán 2014). Aun así, cuando se dispone de datos abundantes y sistemáticos sí se pueden obtener generalizaciones importantes, que se pueden contrastar más adelante con nuevos casos y datos (Silva-Corvalán 2014:28). Este tipo de enfoque permite descubrir propiedades que pueden pasar desapercibidas en otro tipo de estudio, como por ejemplo los estudios experimentales, que presentan otras ventajas. En nuestro caso, el estudio longitudinal de datos lingüísticos trilingües (húngaro-español-catalán) es un estudio o diseño intra-sujeto pero, dada la comparación con datos monolingües, es, a la vez, un estudio o diseño inter-sujetos ya que el comportamiento lingüístico de la niña estudiada se compara, en los distintos estadios evolutivos delimitados, con un grupo de niños monolingües para cada lengua implicada. Creemos que esta es otra de las riquezas de este estudio; no en vano, sumando el estudio de caso

trilingüe, el número de participantes analizados en esta tesis es de 32 (una niña trilingüe, 19 niños monolingües y 12 adultos).

Surge aquí la cuestión sobre cuál es el término de comparación adecuado para una población bi-trilingüe. La mayoría de estudios se basan en niños que han crecido en un entorno monolingüe como elemento de contraste, como ‘norma’, lo que permite analizar las diferencias que pueden resultar de la exposición a datos lingüísticos variables, en comparación con contextos monolingües, que muestran, en principio, menos variabilidad. Dada la heterogeneidad de las situaciones de adquisición bilingüe, no es fácil definir el grupo de comparación y se ha sugerido que lo más apropiado sería utilizar niños que crecen en un ambiente con más de una lengua (Benmamoun, Montrul y Polinsky 2013). Sin embargo, la combinatoria lingüística analizada en esta tesis hace difícil encontrar situaciones paralelas y dada, además, la falta de consenso en este sentido, hemos optado por usar datos de desarrollo monolingüe en cada una de las tres lenguas objeto de estudio, que por otro lado es la práctica más generalizada.

La experiencia lingüística de los bilingües es necesariamente diferente de la de los monolingües, ya que la cantidad y la frecuencia del input son distintas y más reducidas en comparación con la situación monolingüe. Se sabe que estos aspectos influyen en el desarrollo de los bilingües y multilingües (Unsworth 2016) pero también se sabe que no todos los aspectos del sistema lingüístico son igualmente vulnerables ante la reducción del input y del uso. En los últimos años se ha visto que los aspectos lingüísticos relacionados con el sistema computacional, o morfosintaxis, no lo son tanto y, en cambio, sí parecen serlo las propiedades lingüísticas situadas en las interfaces, o en distintos módulos lingüísticos, y que aun lo son más en el contexto de adquisición bilingüe (Sorace 2011). Igualmente, se ha destacado que, según el nivel de interfaz, la dificultad puede ser distinta (White 2011). Por ello, como ya hemos indicado al principio de esta sección, en esta tesis hemos seleccionado dos fenómenos lingüísticos de interfaz: uno con la pragmática y otro con la semántica. Si bien las tres lenguas implicadas comparten propiedades en los dos aspectos lingüísticos analizados, sobre todo en el de la realización del sujeto, divergen igualmente en algunos rasgos sutiles tanto en las propiedades gramaticales como en las relacionadas con el discurso. Por consiguiente, el estudio de estos temas en la combinación de las tres lenguas estudiadas aquí constituye un espacio interesante en el que

poner a prueba una hipótesis de la influencia translingüística como la de Hulk y Müller (2000).

Este trabajo se estructura en siete capítulos. Para empezar, en el capítulo 2, se hace una descripción general de las tres lenguas estudiadas en esta tesis: la húngara, la española y la catalana. Además de una breve caracterización inicial de los rasgos esenciales de la morfosintaxis de las tres lenguas, también se dan a conocer las diferencias que estas presentan en el nivel morfosintáctico, ya que son lenguas tipológicamente diferentes: el húngaro es una lengua urálica, mientras que el español y el catalán son lenguas indoeuropeas. Cabe destacar que el sujeto y la cópula se presentan en detalle en los capítulos 5 y 6, respectivamente. Para poder estudiar el desarrollo lingüístico en la adquisición trilingüe, primero se atienden los estudios, modelos y teorías de la adquisición (monolingüe) del lenguaje, así como las etapas y los rasgos esenciales que caracterizan la adquisición de la morfosintaxis en el lenguaje infantil según la complejidad estructural del lenguaje del niño (Brown 1973). A continuación, y siguiendo el trabajo de Montrul (2008), se presentan los distintos tipos de adquisición bi/trilingüe infantil para poder identificar a qué clase de bilingüismo pertenecen los participantes de este estudio. Aun dentro del capítulo 2, se repasan los dos enfoques del bilingüismo simultáneo en torno a los cuales se agrupan las ideas y consideraciones que explican el desarrollo lingüístico. Además, se discute la noción de influencia translingüística y se hace especial hincapié en la hipótesis de Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001), que nos sirve como marco de referencia para plantear nuestras hipótesis de trabajo. Al final del capítulo, se hace un apunte de los estudios longitudinales más importantes para la combinación lingüística estudiada en esta investigación. Los trabajos que tratan directamente la adquisición del sujeto o la de los verbos copulativos se exponen en los capítulos 5 y 6, respectivamente. Con el capítulo 2 nos proponemos abordar los distintos temas que guardan relación con la adquisición bilingüe simultánea del húngaro, del español y del catalán para poder formular y exponer nuestras preguntas de investigación generales.

El capítulo 3 tiene como objetivo plantear y presentar las preguntas de investigación generales con sus correspondientes hipótesis de trabajo, que intentamos responder en el capítulo 7, dedicado a la discusión general. Asimismo, las preguntas generales se concretan para los dos temas de estudio en los capítulos referentes al sujeto (capítulo 5) y al

verbo copulativo (capítulo 6), y se espera responderlas al final de cada capítulo en una discusión parcial. Las preguntas de investigación generales sugieren que las adquisiciones monolingüe y trilingüe tienen que mostrar ciertas diferencias entre sí cuando los elementos gramaticales estudiados —en nuestro caso, el sujeto y la cópula— se sitúan en distintas interfaces. Además, nos preguntamos con qué factores internos o externos de la lengua se pueden justificar estas posibles diferencias entre monolingües y trilingües, y si la influencia translingüística siempre puede explicar los diferentes patrones observados entre monolingües y trilingües o hay que atender a otros factores, que también se ponderan, como la frecuencia y la variabilidad del input.

En el capítulo 4, se presentan, por un lado, los datos más relevantes de la niña trilingüe y los criterios que han guiado la transcripción de los datos propios. En cuanto a la codificación, esta se expone detalladamente en los capítulos correspondientes al sujeto (capítulo 5) y a la cópula (capítulo 6). Por otro lado, se muestran los datos más importantes de los 19 niños monolingües (8 húngaros, 5 españoles y 6 catalanes) y 12 adultos (4 húngaros, 5 españoles y 3 catalanes) pertenecientes a los grupos control. Al final del capítulo se expone un resumen de los resultados del Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur (López Ornat 2005, Kas et al. 2010, Serrat et al. no publicado) en las tres lenguas y, además, se calcula la Longitud Media del Enunciado (Brown 1973) de las tres lenguas analizadas con el fin de establecer el grado de trilingüismo de la niña estudiada. Se recurre a estas dos medidas externas para poder ofrecer un perfil lingüístico aun más detallado de la niña trilingüe.

Los capítulos 5 y 6, dedicados al sujeto y a la cópula, respectivamente, constan de dos grandes partes: el marco teórico (5.2, 5.3 y 6.2, 6.3) y el propio estudio (5.5-5.7 y 6.5-6.7). Entre estos dos bloques, a modo de transición, se presentan las preguntas de investigación específicas con sus correspondientes predicciones (5.4 y 6.4).

El capítulo 5 trata uno de los dos elementos lingüísticos analizados en este trabajo: el sujeto. En la primera parte del capítulo, correspondiente al marco teórico, se caracterizan las propiedades principales que regulan la explicitación del sujeto. En primer lugar, se definen los parámetros *pro-drop* y *topic-drop* y se dividen las tres lenguas en dos bloques: el español y el catalán como lenguas *pro-drop* y el

húngaro como lengua *topic-drop*. A continuación, se describe el sujeto en cada lengua estudiada, por separado: primero en húngaro, después en español y en catalán y luego se muestran los estudios previos más relevantes sobre la adquisición del sujeto en las tres lenguas. Una vez presentados los aspectos descriptivos y sobre la adquisición del sujeto, se plantean las preguntas de investigación específicas y sus predicciones. En la segunda parte del capítulo, se ofrece un resumen referente a los participantes, a la recogida de datos y a la transcripción. Asimismo, se detalla la codificación de datos, además de los programas utilizados para la extracción de resultados. Todo ello nos lleva a los resultados de cada lengua estudiada, expuestos de la siguiente manera: se presenta primero la adquisición monolingüe infantil en comparación con el uso adulto, luego los resultados relativos a la adquisición trilingüe infantil y, por último, los resultados comparativos entre monolingües y trilingües. Los datos se analizan en tres niveles: 1) realización/omisión del sujeto; 2) distribución de las categorías de los sujetos explícitos según sean nominales o pronominales (dentro de los cuales estudiamos la distribución de la persona de los sujetos pronominales); y 3) la posición de los sujetos nominales y pronominales. Para finalizar el capítulo, se comentan los resultados en una discusión parcial en la que intentamos contestar a las preguntas de investigación parciales (5.4): si existen diferencias en el desarrollo trilingüe del sujeto en comparación con el monolingüe y, de ser así, qué factores externos e internos de la lengua pueden explicarlas.

Siguiendo el esquema del capítulo anterior, en el capítulo 6 se aborda la *cópula*, el otro elemento gramatical estudiado en esta tesis. Las tres lenguas se estudian de forma separada: primero el húngaro, seguido por el español y el catalán. El capítulo se constituye de dos partes, los fundamentos teóricos y el estudio que nos ocupa, vinculadas por las preguntas de investigación. En primer lugar, se describen los aspectos teóricos y descriptivos relativos a los tres sistemas lingüísticos relacionados con las oraciones copulativas, seguidos por los estudios referentes a la adquisición de los verbos copulativos en las tres lenguas y en situación bilingüe. Todo ello nos permite formular las preguntas de investigación y sus correspondientes predicciones. En la segunda parte, se presenta, a modo de resumen, la información referente a la metodología (participantes, recogida de datos y transcripción) y, además, se pormenoriza la codificación de datos en cuanto a la *cópula* y se detallan los programas utilizados. En el siguiente apartado, se estudia y se analiza la realización/omisión de los verbos copulativos –



primeramente en los datos monolingües infantiles y luego en los datos trilingües infantiles— y, por último, se exponen los resultados comparativos. Los resultados relativos al húngaro se agrupan según los tres contextos predicativos: contexto predicativo de realización obligatoria, contexto predicativo de omisión obligatoria y contexto predicativo de realización opcional (para el cual también contamos con datos adultos). En cuanto al español y al catalán, los datos se presentan agrupados según las cópulas *ser* y *estar*. El capítulo ofrece una discusión parcial de los resultados referentes a la cópula, en la que se trata de contestar a las preguntas de investigación parciales presentadas en el apartado 6.4.

Por último, el capítulo 7 ofrece una discusión general de los resultados presentados en los capítulos anteriores con la intención de responder las preguntas de investigación generales presentadas en el capítulo 3 comparando los resultados referentes a los dos niveles de interfaz, el sujeto y la cópula. Además, se resumen las conclusiones finales sobre la adquisición del sujeto en las tres distintas lenguas de sujeto nulo, así como la adquisición de la cópula en lenguas con un sistema copulativo dual, por un lado, y con un sistema copulativo unitario con tres contextos predicativos distintos, por el otro.

---

## CAPÍTULO 2

### Marco teórico

---

#### 2.1 Introducción

El objetivo principal de este capítulo es presentar los trabajos previos más significativos que guardan una relación directa con los temas estudiados en esta tesis doctoral: la adquisición simultánea del sistema copulativo y la del sujeto en húngaro, español y catalán. En este capítulo 2, se expondrán los rasgos esenciales de la morfosintaxis húngara, española y catalana con especial referencia al sujeto y a los verbos copulativos, que serán objeto de estudio más detallado en los capítulos 5 y 6, respectivamente. Asimismo, repasaremos las teorías más relevantes sobre la adquisición de las lenguas húngara, española y catalana. Además, abordaremos los estudios previos sobre el bi/trilingüismo de las tres lenguas estudiadas, así como los distintos enfoques del bilingüismo simultáneo. Los trabajos previos que han centrado sus estudios en la investigación del sujeto y de la cópula, así como en la adquisición de los mismos, se expondrán en los capítulos 5 y 6, respectivamente.

El capítulo 2 se estructura en nueve apartados. Para empezar, se presentará una caracterización general de las lenguas estudiadas (apartado 2.2) y se describirán los aspectos más relevantes del sistema morfosintáctico en relación con los temas de estudio de la presente tesis, que son la adquisición del sujeto y la de los sistemas copulativos en las lenguas húngara, española y catalana (apartado 2.3). Dado que en este trabajo se estudia el desarrollo lingüístico inicial en la adquisición trilingüe, se atenderán en primer lugar las teorías y modelos de adquisición del lenguaje y, en segundo lugar más detalladamente, los estudios sobre la adquisición de más de un sistema lingüístico en particular (apartado 2.4), así como las distintas etapas de la adquisición de la morfosintaxis en el lenguaje infantil (apartado 2.5). En el apartado 2.6, se presentará una caracterización de la adquisición bi/trilingüe y se mostrarán los diferentes enfoques del bilingüismo simultáneo (apartado 2.7). En el apartado 2.8, se discutirá el concepto de la influencia translingüística y, finalmente, se presentarán los

estudios más significativos sobre el bi/trilingüismo húngaro, español y/o catalán (apartado 2.9).

## 2.2 Caracterización general de las lenguas investigadas

La lengua húngara pertenece a la familia urálica (3000 a.C.). Esta familia corresponde a la rama finoúgría (hasta el 2000 a.C.) y, dentro de la rama finoúgría, a la úgría (hasta el 500 a.C.), de la que se derivó el protohúngaro y, más tarde, el húngaro (Crystal 1998). La palabra empleada por los húngaros para referirse a su propia lengua es la palabra *magyar*, que también se encuentra de forma bastante similar en la lengua española: *magiar*. Las familias lingüísticas más cercanas a la lengua húngara son las lenguas mansí y jantí, con unos 5000 y 20.000 hablantes respectivamente (Kiefer 2006:618). Teniendo en cuenta que la protolengua úgrica se dividió aproximadamente en el 500 a.C. en dos ramas, el protohúngaro y el proto obiúgrico, y contando también con la distancia geográfica entre estas lenguas, los hablantes de las dos diferentes ramas no llegan a entenderse. La lengua más hablada de la familia urálica es la lengua húngara y, según los datos del año 2011 de la Oficina Central de Estadística de Hungría (KSH), la hablan 9.938.000 de personas.

La lengua española es una lengua indoeuropea de la rama de las lenguas romances, que proceden del latín vulgar. Es la lengua romance más hablada y, según los datos del año 2010 del Instituto Cervantes, es la lengua materna de 416.861.450 de hablantes. Añadiendo el número de personas que la utilizan como lengua vehicular, el número asciende a unos 495 millones de hablantes. Es un idioma en constante expansión y se utiliza en un territorio geográfico muy extendido: el continente americano, la Península Ibérica, el continente africano (en Guinea Ecuatorial) y el Pacífico (en las Filipinas). Es la lengua oficial de veintiún países en total. Además, se habla en los Estados Unidos, principalmente en los estados sureños. También está ampliamente extendida en Brasil y Andorra.

La lengua catalana, al igual que la española, pertenece a la familia lingüística indoeuropea, a la rama de las lenguas romances, y procede del latín vulgar. Hemos consultado varias fuentes sobre el número de hablantes y nos hemos encontrado con datos dispersos. La página web de la Generalitat de Catalunya menciona 9.118.882 de personas que dicen que saben hablar catalán. No obstante, según los datos de

<http://www.ethnologue.com>, en 2010 el catalán era la séptima lengua romance más hablada, con 7.220.420 de hablantes. Se puede decir que el número de catalanohablantes oscila entre los 7 y 9 millones de personas. El catalán se habla en las comunidades autónomas de Cataluña, las Islas Baleares y Valencia (España), en la ciudad de Perpiñán (Francia), en la ciudad de Alguer, en la isla de Cerdeña (Italia), y también en Andorra, donde es la lengua oficial del país, además de la Franja de Aragón y del Carxe, en Murcia (España). En todos los países, coexiste con otra(s) lengua(s): en España -el país al que pertenece el mayor número de catalanohablantes- con el castellano, en Francia con el francés, en Italia con el italiano y el sardo, y en Andorra con el español y el francés.

## **2.3 Breve caracterización del sistema morfosintáctico de las lenguas investigadas**

En este apartado se reseñan las características morfosintácticas de las lenguas húngara, española y catalana que guardan relación con los temas de esta tesis doctoral, y también se ofrece una descripción comparativa de las diferencias entre las tres lenguas en el nivel morfosintáctico.

### **2.3.1 Rasgos esenciales de la morfosintaxis húngara**

La lengua húngara se caracteriza por la aglutinación, lo que significa que las palabras se forman uniendo a la raíz uno o varios sufijos cuyo orden no es intercambiable. A continuación, se reseñan las propiedades de la morfosintaxis húngara siguiendo las ideas presentadas por Kiefer (2006). Podemos hablar de lenguas aglutinantes cuando, entre las categorías morfológicas y sus realizaciones, los morfemas –es decir, la forma concreta–, hay una correspondencia evidente y cada categoría corresponde a un morfema y solo a uno; además, cada morfema representa solo una categoría. Sin embargo, la lengua húngara no es aglutinante por completo puesto que, en la declinación, el sufijo del posesivo siempre expresa dos morfemas a la vez: el de la persona y el del número. En efecto, en el ejemplo 2.1 podemos ver que el sufijo *-ad* marca tanto la persona como el número del posesivo. Por ende, no cumple los requisitos antes mencionados.

- (2.1) ház-ad  
 casa (nominativo)-tu (2ª Sg.)  
 ‘tu casa’

En la conjugación también puede ocurrir que el mismo sufijo represente dos morfemas, el de persona y el de número. El ejemplo 2.2 lo muestra.

- (2.2) fut-tok  
 raíz-2ª Plural del indicativo, paradigma indefinido.  
 ‘corréis’

No obstante, en la morfología léxica o en la formación de palabras, se puede decir que el húngaro es completamente aglutinante, dado que en cualquier formación de palabras cada sufijo representa un solo morfema. Véase el ejemplo 2.3.

- (2.3) érz            -és                    -telen    -ít                    -get            -és  
 raíz verbal -nominalizador -sin        -verbalizador -diminutivo -  
 nominalizador  
 ‘anestesia (diminutivo)’

En húngaro, existen diferentes realizaciones del mismo morfema tanto en la raíz de la palabra como en los afijos. Los cambios en la raíz muestran un carácter flexivo (2.4), mientras que las diferentes versiones de los sufijos se deben a la armonía vocálica, que depende del valor armónico de la raíz de la palabra (2.5). En húngaro, el nombre no tiene género.

- |       |           |                     |
|-------|-----------|---------------------|
| (2.4) | hó        | hav-at              |
|       | ‘nieve’   | ‘nieve’ (acusativo) |
| (2.5) | ágy-ban   | tej-ben             |
|       | cama-en   | leche-en            |
|       | ‘en cama’ | ‘en leche’          |

Kiefer (2006) describe que en la lengua húngara existen 18 casos y todos se realizan a través de sufijos (tabla 2.1). Para examinar el papel de los diferentes casos hay que recurrir a la sintaxis. Los sufijos de los casos siempre expresan alguna relación entre el verbo y su régimen.

Tabla 2.1: Sufijos de los diferentes casos del húngaro (Tabla traducida de Kiefer, 2006:74)

	Caso	Sufijo	Ejemplo
1.	Nominativo	cero	Péter sétál. (Pedro pasea.)
2.	Acusativo	-t	Péter meglátogatja Annát. (Pedro visita a Anna.)
3.	Dativo	-nak / -nek	Péter Annának adta a pénzét. (Pedro le dio a Anna su dinero.)
4.	Instrumental	-val / -vel	Péter helyet cserél Annával. (Pedro cambia el sitio con Anna.)
5.	Causa-final	-ért	Péter életét áldozza a hazájáért. (Pedro sacrifica su vida por su patria.)
6.	Translativo-factitivo	-vá / -vé	A must borrá válik. (El mosto se convierte en vino.)
7.	Inesivo	-ban / -ben	A betegség akadályozza a munkában. (La enfermedad le impide trabajar.)
8.	Superesivo	-on / -en / -ön	Péter átbújik a kerítésen. (Pedro pasa por la cerca.)
9.	Adesivo	-nál / -nél	Péter bevágódik a professzornál. (Pedro le cae bien a su profesor.)
10.	Sublativo	-ra / -re	Péter rálép a szőnyegre. (Pedro pisa la alfombra.)
11.	Delativo	-ról / -ről	Péter ábrándozik a barátjánőről. (Pedro está fantaseando con su amiga.)
12.	Ilativo	-ba / -be	Péter belelép a sárba. (Pedro pasa por el barro.)
13.	Elativo	-ból / -ből	Péter kijön a konyhából. (Pedro sale de la cocina.)
14.	Alativo	-hoz / -hez / -höz	Péter alkalmazkodik a körülményekhez. (Pedro se adapta a las circunstancias.)
15.	Ablativo	-tól / -től	Péter elbúcsúzik a munkatársaitól. (Pedro se despide de sus colegas.)
16.	Terminativo	-ig	A telek a partig nyúlik. (El terreno llega hasta la playa.)
17.	Formativo	-ként	Péter tanárként dolgozik. (Pedro trabaja como profesor.)
18.	Esivo-formal	-ul / -ül	Péter Annát társul fogadja. (Pedro elige a Anna como pareja.)

Los sufijos siempre tienen un cierto orden; no se pueden poner libremente. El ejemplo 2.6 nos sirve de muestra.

(2.6) ház    -ai                    -m                    -ban  
        raíz    -número            -posesivo        -inesivo  
        ‘en mis casas’

Uno de los atributos de la morfosintaxis verbal húngara es que solo se distinguen dos tiempos verbales: el presente y el pasado. En húngaro, a diferencia del español, únicamente existe un pasado. El futuro se expresa con un verbo auxiliar 2.7.

- (2.7) dolgozni fogok  
 (infinitivo) (1ª persona verbo aux.)  
 ‘trabajaré’

El aspecto no es una categoría morfológica en húngaro, pero el modo sí. Existen tres modos (el indicativo, el imperativo y el condicional) y se distingue entre el paradigma verbal indefinido y el definido, dependiendo de si el verbo hace referencia a un objeto indefinido o a uno definido (2.8).

- |                                     |                    |
|-------------------------------------|--------------------|
| (2.8) ír-ok egy könyvet             | ír-om a könyvet    |
| escribo un libro                    | escribo el libro   |
| (raíz-1ª/Sg. indicativo indefinido) | (raíz              |
|                                     | 1ª/Sg.indicativo   |
|                                     | definido)          |
| ‘escribo un libro’                  | ‘escribo el libro’ |

Mientras que los verbos transitivos se pueden conjugar de ambas maneras (2.9), los verbos intransitivos solo se conjugan según el paradigma indefinido (2.10).

- (2.9) ír -ni  
 raíz -sufijo del infinitivo  
 ‘escribir’

paradigma indefinido

- 1ª/Sg. ír-ok  
 2ª/Sg. ír-sz  
 3ª/Sg. ír  
 1ª/Pl. ír-unk  
 2ª/Pl. ír-tok  
 3ª/Pl. ír-nak

paradigma definido

- ír-om  
 ír-od  
 ír-ja  
 ír-juk  
 ír-játok  
 ír-ják

- (2.10) jön -ni  
 raíz -sufijo del infinitivo  
 ‘venir’

paradigma indefinido

- 1ª/Sg. jöv-ök  
 2ª/Sg. jössz  
 3ª/Sg. jön  
 1ª/Pl. jöv-ünk

paradigma definido

n  
o  
e  
x  
i  
s  
t  
e

2<sup>a</sup>/Pl.           jöt-tök  
3<sup>a</sup>/Pl.           jön-nek

En cuanto al orden oracional, el orden básico en las lenguas aglutinantes es mayoritariamente Sujeto-Objeto-Verbo (SOV), igual que en el húngaro (Bakró-Nagy 2006: 282). Como explica E. Kiss (2006:110), el orden de los componentes de las frases húngaras no depende de su función sintáctica, ya que la asignación de la función gramatical depende de los sufijos casuales y no exclusivamente del orden oracional, tal como se puede comprobar en las frases del ejemplo 2.11, todas ellas correctas.

- (2.11) a.       SOV: Péter könyvet vesz.  
                  Pedro libro-(acusativo) compra
- b.       SVO: Péter vesz könyvet.  
                  Pedro compra libro-(acusativo)
- c.       OVS: Könyvet vesz Péter.  
                  libro-(acusativo) compra Pedro
- d.       OSV: Könyvet Péter vesz.  
                  libro-(acusativo) Pedro compra
- e.       VOS: Vesz könyvet Péter.  
                  compra libro-(acusativo) Pedro
- f.       VSO: Vesz Péter könyvet.  
                  compra Pedro libro-(acusativo)

Hemos de mencionar que las seis combinaciones presentadas en el ejemplo 2.11 no siempre son posibles, pero en ese caso hablamos de casos excepcionales y, al no guardar relación estrecha con esta tesis, no se presentarán.

Pasando ahora al sujeto, que es uno de los temas estudiados en esta tesis, ya adelantamos que el húngaro es una lengua de sujeto nulo, es decir, su explicitación no es obligatoria. Su posición puede ser tanto preverbal como posverbal, tal como se puede apreciar en los ejemplos 2.11a y 2.11f, respectivamente. Las propiedades que caracterizan a los



sujetos en húngaro se presentarán en detalle en el capítulo 5, en la sección 5.5.2.

En lo que se refiere al otro tema de este estudio, el verbo copulativo, en húngaro existe sólo uno, el verbo *van*. La cópula húngara puede aparecer en tres contextos predicativos distintos: 1) el de realización obligatoria (2.12), 2) el de omisión obligatoria (2.13) y 3) el de realización opcional (2.14). A continuación, se muestra un ejemplo para cada contexto predicativo. Los tres distintos contextos predicativos se presentarán detalladamente en el capítulo 6, en la sección 6.2.1.2.

(2.12) a cipő-m      bőr-ből      van.  
el zapato-mi    cuero-elativo    es  
'Mi zapato es de cuero.'

(2.13) Péter tanár.  
Pedro profesor  
'Pedro es profesor.'

(2.14) a. itt    a/egy kutya.  
          aquí el/un perro  
          'Aquí está el perro./Aquí hay un perro.'  
.        b. itt    van    a/egy kutya.  
          aquí es    el/un perro  
          'Aquí está el perro./Aquí hay un perro.'

### 2.3.2 Rasgos esenciales de la morfosintaxis española

Continuando con el español, nuestra segunda lengua estudiada, y siguiendo el *Diccionario de la Real Academia Española* (2010), se destaca que es una lengua flexiva y que las alternancias basadas en la flexión pueden afectar al género (2.15), al número (2.16), a la persona (2.17), al tiempo (2.18), al aspecto (2.19), al modo (2.20) y al caso (2.21).

(2.15)	Género:	masculino	femenino
	Nombre:	el chico	la chica
	Adjetivo:	guapo	guapa
	Participio:	escrito	escrita
	Pronombre:	él	ella

(2.16)	Número:	singular	plural	
	Nombre:	libro	libros	
	Adjetivo:	caro	caros	
	Participio:	escrito	escritos	
	Pronombre:	yo	nosotros	
	Verbo:	trabajo	trabajamos	
(2.17)	Persona:	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
	Pronombre:	yo	tú	él
	Verbo:	leo	lees	lee
(2.18)	Tiempo:	presente	pasado	futuro
	Verbo:	estudio	he estudiado	estudiaré
(2.19)	Aspecto:	tiempos perfectivos	tiempos imperfectivos	tiempos progresivos
	Verbo:	trabajé	trabajaba	está trabajando
(2.20)	Modo imperativo	indicativo	subjuntivo	
	Verbo: ten	tienes	tengas	
(2.21)	Caso	nominativo	acusativo	dativo
	Pronombre:	yo	mi	me

Como muestran los ejemplos anteriores, los nombres, los adjetivos y el participio se flexionan según el género, que puede ser masculino o femenino (2.15), y según el número, que puede ser singular o plural (2.16). Además, el pronombre personal también se flexiona según la persona, que puede ser 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> o 3<sup>a</sup> (2.17) y el caso: nominativo, acusativo o dativo (2.21). Los verbos se flexionan según el número (2.16), la persona (2.17), el tiempo (2.18), el aspecto (2.19) y el modo (2.20).

Continuando con la cópula, el sistema copulativo en español es dual, es decir, existen dos verbos copulativos cuya realización es siempre obligatoria. Además, la selección en la oración entre *ser* y *estar* depende de factores semánticos: *ser* se usa principalmente con estados no acotados (2.22) y *estar* con estados acotados (2.23). En el apartado 6.2.2 del capítulo 6, se expondrán en detalle las características más importantes de la cópula en español. Los ejemplos se extrajeron de Fernández-Leborans (1999).

(2.22) María es inteligente.

(2.23) Estamos cansados.

En cuanto a la morfología nominal, hay concordancia entre los nombres, los determinantes y los sintagmas adjetivales según el género y el número (2.24).

(2.24) este libro caro

Pasando al orden sintáctico del español, el sujeto precede el verbo y el objeto va detrás del verbo, es decir, es SVO (2.25).

(2.25) María ha comprado un libro.

sujeto (S) verbo (V) objeto (O)

Por último, el español, al igual que el húngaro, es una lengua que permite la omisión del sujeto gracias a su riqueza morfológica. Como veremos más adelante, en el apartado 5.2.3 del capítulo 5, la explicitación del sujeto puede ocurrir por énfasis, para resolver una ambigüedad o por motivos de redundancia; su omisión también depende de esos tres factores. Es una lengua bastante flexible en cuanto al orden oracional y también permite que el sujeto aparezca en posición posverbal (2.26).

(2.26) No diría yo tal cosa.

El sujeto se presentará detalladamente en el capítulo 5, en las tres lenguas estudiadas.

### **2.3.3 Rasgos esenciales de la morfosintaxis catalana**

La lengua catalana tiene una morfosintaxis bastante similar a la española. El catalán, al igual que el español, es flexivo y las categorías gramaticales que se manifiestan morfológicamente son la conjugación, el género (2.27), el número (2.28), la persona (2.29), el tiempo (2.30), el aspecto (2.31), el modo (2.32) y el caso (2.33). Los verbos, por otro lado, se caracterizan por el hecho de que tienen inherentemente la categoría gramatical de conjugación (puesto que cada verbo pertenece léxicamente a una conjugación). Por lo demás, las formas no personales y las formas personales de los verbos se diferencian por las

categorías gramaticales no inherentes que presentan en un caso o en otro. Las formas no personales, integradas por el infinitivo, el gerundio y el participio, únicamente tienen aspecto, además de género y número en el caso del participio. Las formas personales, en cambio, tienen las categorías gramaticales de persona, número, tiempo, aspecto y modo (*Gramàtica de la llengua catalana*, en línea: 94-95).

(2.27)	Género	masculino	femenino	
	Nombre:	el noi	la noia	
	Adjetivo:	guapo	guapa	
	Participio:	escrit	escrita	
	Pronombre:	ell	ella	
(2.28)	Número	singular	plural	
	Nombre:	llibre	llibres	
	Adjetivo:	car	cars	
	Participio:	escrit	escrits	
	Pronombre:	jo	nosaltres	
	Verbo:	treballo	treballem	
(2.29)	Persona	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
	Pronombre:	jo	tu	ell
	Verbo:	llegeixo	llegeixes	llegeix
(2.30)	Tiempo	presente	pasado	futuro
	Verbo:	estudio	vaig estudiar	estudiaré
(2.31)	Aspecto	tiempos perfectivos	tiempos imperfectivos	tiempos progresivos
	Verbo:	treballí	treballava	està treballant
(2.32)	Modo	imperativo	indicativo	subjuntivo
	Verbo:	tingues	tens	tinguis
(2.33)	Caso	nominativo	acusativo	dativo
	Pronombre:	jo	mi	me

Por lo que se refiere al sujeto, uno de nuestros temas estudiados en este trabajo, el catalán, al igual que el español, permite su omisión gracias a la riqueza de las desinencias flexivas de los verbos. En cuanto

a la posición, el sujeto puede aparecer tanto en posición preverbal (2.34) como en posverbal (2.35) dependiendo de la clase de verbo que lo acompañe. Los ejemplos que siguen a continuación han sido extraídos de Bel (2002). En el subapartado 5.2.4 del capítulo 5 se pormenorizarán las características del sujeto en catalán.

(2.34) En Joan treballa.  
el Joan trabaja

(2.35) Arriben turistes de l'est d'Europa.  
llegan turistas del este de Europa

Terminando esta breve caracterización de la morfología catalana con el sistema copulativo, se destaca que en catalán, al igual que en español, existen dos verbos copulativos, *ser/ésser* y *estar*, cuya explicitación es siempre obligatoria. *Ser* se utiliza principalmente con estados no acotados (2.36) y *estar* con estados acotados (2.37). En el apartado 6.2.3 del capítulo 6 se presentarán en profundidad ambos verbos copulativos. Los ejemplos mostrados a continuación se extrajeron de Ramos (2008).

(2.36) El meu pare és metge.  
el mi padre es médico

(2.37) El teu cunyat està content.  
el tu cuñado está contento

### **2.3.4 Diferencias entre las tres lenguas en el nivel morfosintáctico**

En este apartado se presentan ciertas diferencias morfosintácticas entre las tres lenguas, haciendo especial hincapié en las cuestiones investigadas. Dado que, a los efectos de los elementos que pretendemos estudiar en esta tesis, las lenguas española y catalana son similares, se presentan juntas como elemento de comparación con el húngaro. La tabla 2.2 recoge las diferencias entre las tres lenguas de forma comparativa y, además, ofrece unos ejemplos.

Tabla 2.2 Comparación de las lenguas española y catalana con la húngara

Español / Catalán	Húngaro
<b>Morfosintaxis nominal</b>	
El nombre tiene género. (ej.: el coche, la casa)	No hay géneros. (ej.: a kocsí, a ház)
Concordancia de género:	No hay concordancia.
· nombre con el determinante (ej.: el coche, una casa)	
· nombre con el nombre con adjetivo (ej.: coche caro, casa cara)	
Nombres en plural con los números cardinales: (ej.: dos perros)	Nombres en singular con los números cardinales: (ej.: két kutya - dos perro)
<b>Morfosintaxis verbal</b>	
-----	Verbos con prefijo: (ej.: <i>fel</i> megy - subir, <i>le</i> megy - bajar, <i>be</i> megy - entrar, <i>ki</i> megy - salir, <i>el</i> megy - irse, <i>össze</i> megy - encoger, <i>rá</i> megy - pisar, perder, <i>szét</i> megy - separarse)
<b>Doble cópula.</b> <b>Se realiza siempre.</b>	<b>Una sola cópula y aparece en tres contextos:</b> <b>1) Realización obligatoria, 2) Realización optativa y 3) Omisión obligatoria</b> <b>No se realiza el verbo copulativo en 3ª/Sg. y 3ª/Pl. del Presente</b> <b>(ej.: Péter okos. - Pedro es inteligente. János és Péter okosak. - Juan y Pedro son inteligentes.)</b>
Hay varios tiempos del pasado. -----	Solo hay un pasado.  Existencia del paradigma definido e indefinido.
<b>Sintaxis</b>	
<b>Orden básico de palabras</b>	
SVO	SOV
Sujeto nulo permitido	Sujeto nulo permitido
Posiciones del sujeto: preverbal, posverbal	Posiciones del sujeto: preverbal, posverbal

Como se puede apreciar en la tabla 2.2, en las lenguas española y catalana existen los géneros masculino y femenino, mientras que en el húngaro no hay géneros. En español y en catalán los determinantes

concuerdan con el nombre, y el nombre también con el adjetivo. En cambio, en húngaro, este fenómeno lingüístico no existe, dado que no hay géneros. En español y en catalán, con los números cardinales, el nombre se utiliza en plural, mientras que en húngaro se recurre al singular. En húngaro existe una gran cantidad de prefijos verbales que modifican sustancialmente el significado del verbo; en cambio, en español y en catalán no existe este tipo de prefijo verbal. En cuanto a la cópula, en la tabla 2.2. se muestra que en español y en catalán el sistema copulativo es dual, mientras que, en húngaro, existe una sola cópula, que puede aparecer en tres contextos distintos: 1) la realización obligatoria, 2) la realización optativa y 3) el contexto de omisión obligatoria. Por otro lado, en español y en catalán hay varios tiempos del pasado, mientras en húngaro solo existe uno. En húngaro, existen dos paradigmas del verbo (el definido y el indefinido), distinción que no existe ni en español ni en catalán. Además, también se destaca que las tres lenguas estudiadas son de sujeto nulo y permiten tanto la posición preverbal como la posición posverbal del sujeto. Asimismo, el español y el catalán tienen una preferencia por el orden de palabras sujeto-verbo-objeto (SVO); en cambio, el orden más neutral en húngaro es sujeto-objeto-verbo (SOV).

## **2.4 Estudios, modelos y teorías sobre la adquisición del lenguaje**

En este apartado se destacan los estudios observacionales sobre la adquisición del lenguaje y se reseñan los modelos y las teorías más relevantes sobre el tema.

El primer estudio de caso sistemático lo publicó Tiedemann (1787) y trataba sobre el desarrollo del intelecto de su hijo. En el siglo XIX se realizaron varios estudios sobre la adquisición del lenguaje infantil que siguieron el método de Tiedemann: los llamados *baby biographies* (Delval y Gómez 1988). En estos diarios de observación evolutiva se describió en detalle el desarrollo lingüístico de los niños (Serra et al. 2000). Pere Mata, en *La Razón Humana* (1860), dedicó un capítulo al estudio de la adquisición del lenguaje. En 1877 también Darwin anotó el progreso lingüístico de su propio hijo. Pero el estudio más sistemático de la época lo realizó Preyer (1882) en su obra titulada *Die Seele des Kindes*. Ya en el siglo XX, Stern y Stern (1907) publicaron sus observaciones diarias acerca de dos de sus hijos hasta los 6 años. Los

Stern apoyan la idea de que la adquisición del lenguaje es la asimilación de los elementos nuevos y, de manera analógica, la construcción de las formas nuevas. Por su parte, Ronjat (1913) comparó los datos recogidos de su hijo bilingüe francés-alemán con datos monolingües de las lenguas alemana y francesa. Leopold (1949) describe el proceso de adquisición de su hija bilingüe, Hildegard, en los niveles fonético, fonológico, léxico y sintáctico, del alemán y del inglés. Por último, Skinner (1957) postula que el proceso de aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos, y que todo se aprende mediante el proceso de ensayo y error; a esta teoría la conocemos como conductismo.

Puesto que en las lenguas humanas la relación entre la forma y el significado es algo arbitrario y, además, el número de las combinaciones de las palabras es infinito, la repetición y la memorización del input no son suficientes para adquirir una lengua. En este sentido, otros mecanismos también juegan un papel importante. Las distintas teorías y modelos sobre la adquisición del lenguaje explican tales mecanismos.

Los modelos de Braine (1963), Fraser et al. (1963) y Miller y Ervin (1964) suponían que la combinación temprana de las palabras tiene algún sistema sintáctico y que las palabras se juntan siguiendo ciertas regularidades. Es decir, que pocos elementos tienen una posición fija y estos se combinan con un número más grande de elementos. Braine (1963) denomina el elemento de posición fija como eje (*pivot*) y la clase de los otros elementos como abierto (*open*). A la clase de los elementos eje, principalmente pertenecen las palabras funcionales y algunos verbos y adjetivos, mientras que en la clase abierta están los nombres y el resto de los verbos. Según el modelo eje, existen cuatro combinaciones diferentes: 1) una sola palabra de clase abierta; 2) una palabra de clase eje con una de clase abierta; 3) una palabra de clase abierta con una de clase eje; y 4) una palabra de clase abierta con otra palabra de la misma clase. Según Braine (1963) la adquisición del lenguaje se basa en que el niño analiza la distribución del input —es decir, en qué orden aparecen las palabras— y los morfemas, generaliza los patrones y crea unas categorías generalizadas. La principal crítica que ha recibido el modelo eje es que las combinaciones no demuestran la existencia de unas construcciones que se puedan describir con unas reglas formales. Según Bloom (1971), con una explicación basada en las reglas formales no se puede contar con las funciones comunicativas



del niño. Concluyó que la mayor frecuencia de las palabras eje en comparación con las de clase abierta se explica por el hecho de que las palabras de clase eje podrían codificar una intención semántica más probable en la vida de los niños pequeños.

Los modelos semánticos describen el desarrollo lingüístico del niño interpretando toda la información del contexto. El modelo semántico de Bloom (1970) parte de la idea de que las primeras combinaciones de palabras de los niños dependen de las intenciones comunicativas y de la estructura del reconocimiento cognitivo. Su idea se basa en el *Case Grammar* de Fillmore (1977), modelo gramatical que describe la estructura de la oración según la relación semántica entre el predicado y los argumentos. Schlesinger (1971) también desarrolla su modelo teórico en el marco del *Case Grammar* de Fillmore (1977) y afirma que las combinaciones tempranas de dos o tres palabras de los niños codifican relaciones semánticas. En otras palabras, el niño organiza el mundo en distintas categorías conceptuales como acción, objeto, lugar y agente, y luego relaciona estas categorías con el input recibido. Según Schlesinger (1971), la adquisición del lenguaje se basa en un mecanismo de aprendizaje en que el niño reconoce paulatinamente las reglas de las realizaciones sintácticas de las categorías semánticas como, por ejemplo, el orden oracional y la morfología. Ingram (1971), Brown (1973), Edwards (1973), Greenfield y Smith (1976), Bowerman (1973) y Lengyel (1981), en concordancia con las ideas de Schlesinger (1971), analizan en trabajos empíricos la frecuencia de las distintas relaciones y definen más detalladamente las categorías semánticas. Brown (1973) afirma que en la etapa temprana del lenguaje infantil las oraciones tienen las mismas relaciones semánticas ajenas a las distintas lenguas maternas de los niños.

Según la crítica de Howe (1976), la categorización semántica de las frases puede ser errónea teniendo en cuenta que, en la etapa temprana del lenguaje infantil, hay pocas marcas sintácticas; asimismo, añade que el contexto y los datos del lenguaje infantil en sí no demuestran que el niño conozca los conceptos como el de agente, instrumento u de objeto. Clark y Clark (1977) establecen cinco categorías de objetos (movedor, movable, lugar, recipiente y herramienta) que coinciden con los casos semánticos que aparecen en el habla infantil temprana. Esta percepción se basa en la distribución perceptual del entorno. Bruner (1979) afirma que el niño, durante el juego con el adulto, aprende a segmentar una serie de acciones unitarias en distintas clases como, por

ejemplo: agente, objeto y receptor. El habla adulta ayuda al niño no solo a segmentar las diferentes acciones sino también a expresarlas en la lengua. En los años 70, paralelamente a los modelos semánticos, también aparecieron otros modelos cognitivos que tuvieron como antecedente las observaciones sobre el desarrollo cognitivo de Piaget para explicar la adquisición del lenguaje.

Según Bates (1976), los primeros outputs de los niños representan los esquemas de la inteligencia sensoriomotor. Ingram (1978), además de sus propios diarios de observación evolutiva, estudia las anotaciones de Piaget y señala que entre los 1;4 y los 1;6 años de edad –que es la sexta etapa del desarrollo cognitivo de Piaget–, a los niños les caracteriza el juego simbólico y la imitación retardada. Llega a la conclusión de que los niños comentan situaciones no presentes, es decir, pasan del comentario de las cosas presentes al de las cosas que tienen representación interna. Morehead y Morehead (1974) afirman que para la aparición de la combinación de dos palabras son necesarias la representación interna de los objetos y la de las acciones, así como el reconocimiento que los objetos pueden formar parte de varios esquemas, y que tal reconocimiento sucede en la sexta etapa del desarrollo cognitivo según Piaget (1978).

Schlesinger (1977) señala que la categorización cognitiva previa a la etapa preverbal, es decir, la búsqueda de las regularidades del input, ayuda a los niños en la búsqueda de categorías como agente, objeto, lugar y acción, pero no las establece en sí. El desarrollo lingüístico del niño no se puede explicar directamente con el desarrollo cognitivo. Por ejemplo, la adquisición de los géneros gramaticales y la concordancia son fenómenos lingüísticos arbitrarios de cada lengua que no se pueden explicar con el desarrollo cognitivo.

Slobin (1973) afirma que la adquisición de los fenómenos arbitrarios es mucho más costosa que la de los que tienen una correlación semántica evidente. Slobin (1973, 1978, 1985) desarrolla la primera teoría de adquisición del lenguaje holística que explica el desarrollo y el mecanismo sintáctico más tardío y no solo el desarrollo y la categorización de las categorías más tempranas. En su teoría cognitiva, Slobin (1973, 1978) también cuenta con los esquemas cognitivos como, por ejemplo, el hecho de que un agente vivo causa algún cambio de estado a un paciente inanimado; no obstante, incluye unas estrategias de aprendizaje. Estos principios de operación facilitan al

niño inferir las regularidades del input y crear su gramática mental en la lengua meta. Se entiende como gramática el sistema de principios de combinación que determinan cómo se pueden compaginar los morfemas de cada lengua para que tengan el significado y la función comunicativa deseados. Estos principios de operaciones son unas estrategias específicas para el aprendizaje de lenguas y son universales e innatos. Unos años más tarde, Slobin (1985) sintetiza los principios y describe detalladamente su mecanismo. Distingue tres categorías: 1) estrategias de atención como, por ejemplo, prestar atención al final de las palabras o al orden de las palabras y de los morfemas; 2) estrategias de almacenamiento como, por ejemplo, almacenar en otra parte el input que contiene algún detalle gramatical nuevo; y 3) estrategias para mapear como, por ejemplo, evitar las excepciones. Slobin (1985) describe la adquisición del lenguaje como una tarea computacional. Con esta categorización y enfoque, Slobin (1985) da respuesta a la teoría del lenguaje de Chomsky (1968) que, a través del análisis formal del lenguaje, determina que la adquisición del lenguaje no es un proceso de aprendizaje sino la ejecución automática de unos principios sintácticos universales que están codificados genéticamente y son innatos.

Chomsky (1995) desarrolla su hipótesis innatista y critica el conductismo porque no explica cómo es posible que los niños puedan adquirir igualmente una lengua a partir de un input pobre y caótico. Según la hipótesis innatista todos los seres humanos estamos programados genéticamente para el lenguaje. Nacemos con un dispositivo, denominado por Chomsky el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) y, a través de este dispositivo, podemos acceder a la Gramática Universal (GU), que es un conjunto de reglas y principios que comparten todas las lenguas. Con la hipótesis de la GU, Chomsky busca una respuesta al problema sobre cómo explicar que una persona adquiera el lenguaje en un tiempo breve a través de un input pobre y deficiente. A lo largo de los años, Chomsky reformuló su teoría innatista hasta llegar a su programa minimalista en los años 90.

Paralelamente al generativismo, Lenneberg (1967) estableció la hipótesis del período crítico, según la cual, basándose en experimentos fisiológicos, llegó a la conclusión de que al entrar en la edad de la pubertad (aproximadamente entre los 11 y los 15 años), el cerebro pierde plasticidad, es decir, pierde capacidad para aprender un idioma.

Chomsky y Fodor (1980) argumentan a favor del enfoque innatista y afirman que en las lenguas naturales existen algunos principios de operación arbitrarios que no se pueden explicar con la cognición de la estructura general de la lengua ni tampoco con la eficacia de la comunicación. Estos principios son típicos de las lenguas humanas y, dentro de estas, son característicos de la sintaxis. Dado que no se pueden explicar ni con la cognición ni tampoco con la semántica, hay que suponer la existencia de un componente innato, específico de las lenguas humanas. En su debate con Piaget (Piattelli-Palmarini 1980), los innatistas no cuestionan que en la etapa preverbal los niños tengan un desarrollo cognitivo muy importante; aun así, formulan unas preguntas que ponen en duda la manera en que se pueden correlacionar las categorías del intelecto sensoriomotor con las categorías gramaticales que desarrollan los niños. Para el enfoque cognitivo, la correlación es bastante sencilla y trivial; no obstante, los innatistas parten de la naturaleza de una gramática adulta a pesar de que sus argumentos son lógicos y teóricos. En realidad, los innatistas no pueden explicar de forma satisfactoria la gran variabilidad entre el desarrollo lingüístico de los niños como tampoco la índole paulatina del desarrollo. En cambio, el enfoque funcionalista no esclarece la adquisición de algunos fenómenos gramaticales abstractos. Ya se ha dicho que el enfoque innatista rechaza los mecanismos de aprendizaje así como la información negativa implícita (Baker y McCarthy 1981, Pinker 1989).

En cambio, los modelos estadísticos (Bates y MacWhinney 1987, Seidenberg 1997, Saffran 2003, Hsu y Chater 2010) asignan un papel muy importante para tales mecanismos. Se basan en los mecanismos de aprendizaje que son sensibles a la probabilidad de uso de ciertos patrones lingüísticos y, con la sistematización de estas probabilidades de uso, explican el desarrollo lingüístico. En los enfoques estadísticos, los errores cometidos por los niños tienen un papel muy importante: puede suceder que el niño no reciba información negativa implícita de sus padres o de los adultos que lo rodean.

Es sabido que la adquisición del lenguaje es un proceso en el que el niño comete errores. Bowerman (1982, 1988) y Slobin (1985) señalan que los errores cometidos en la adquisición del lenguaje no son casuales sino que tienen una cierta lógica; por eso cuentan con la existencia de una gramática hipotética errónea. Según los funcionalistas, si el niño no recibe retroalimentación en cuanto a los

errores cometidos, la única razón para la adquisición del lenguaje es que los mecanismos de aprendizaje rigen la adquisición y hacen posible la modificación de la gramática hipotética errónea. Además, los enfoques estadísticos defienden la adquisición a través de mecanismos de aprendizaje señalando que la lengua tiene varios componentes cuya adquisición no se puede explicar con un sistema innato. Uno de estos componentes es el lexicón, que varía según cada lengua. Los modelos innatistas (Radford 1990, Pesetsky 1995, Crain y Lillo-Martin 1999) se basan en la lingüística generativista: la gramática de Chomsky (1995) incluye un módulo sintáctico y el lexicón. El módulo sintáctico es la gramática universal, que se define como un sistema de reglas válido para todas las lenguas humanas, mientras que el lexicón es el componente lingüístico cuyos elementos no se pueden describir con las reglas universales.

La gramática constructiva (Goldberg 1995, 2006; Croft 2001) parte de la idea de que las construcciones gramaticales se desarrollan basándose en el uso de la lengua. En otras palabras: es el conjunto de parejas formadas por las formas convencionales (fonología y sintaxis) y la función (semántica y pragmática). Las categorías sintácticas no son unidades fijas, sino que se desarrollan como resultado de procesar una gran cantidad de input. El modelo de Tomasello (2003) se basa en un modelo funcionalista, en el modelo de competición de MacWhinney (1987, 2002) y también en la gramática constructiva. Tomasello rechaza la teoría generativista según la cual las representaciones lingüísticas son universales e innatas, las categorías sintácticas se rigen por unas reglas abstractas y las categorías son unidades fijas. El suyo es uno de los modelos funcionalistas más destacados de la adquisición del lenguaje: según su teoría, los primeros outputs del niño, alrededor de los 14 meses, son unas construcciones inanalizables. Pueden ser unas solas palabras u oraciones enteras que en el habla adulta serían oraciones pero que, sin embargo, en el habla infantil constituyen unas unidades que el niño usa como símbolos holísticos para conseguir una meta comunicativa. Alrededor de los 18 meses, el niño comienza a combinar dos o tres palabras; combinaciones que pueden ser, o bien la relación entre las palabras únicas de la etapa anterior, o bien la separación según unidades de las construcciones holofrásticas. Tomasello observa que el niño no combina cualquier palabra con cualquier otra y que, al lado de una palabra eje, aparece un espacio donde se pueden insertar otras palabras semánticamente aceptables. Estas construcciones las denomina esquemas de eje, haciendo alusión

a la gramática eje de Braine (1963). En esta etapa es típico el uso de construcciones basadas en unidades en que ya aparecen afijos morfológicos. Estas construcciones guardan relación con la experiencia del mundo del niño, que Tomasello relaciona con la adquisición del lenguaje a través de la gramática de casos de Fillmore (1977). En la siguiente etapa de la adquisición aparece la productividad y el niño generaliza las construcciones y las relaciona entre ellas. Tomasello (2003) habla de la importancia del input teniendo en cuenta que la experiencia lingüística del niño se basa en ello y construye las estructuras gramaticales de acuerdo con las características del input recibido. El niño construye un inventario estructurado de construcciones basándose en su propia experiencia lingüística, que va desde los elementos fijos hasta las construcciones con dichos elementos y esquemas totalmente abstractos. Los niños tienen menos experiencia lingüística y cognitivamente son menos maduros que un adulto; sin embargo, el mecanismo de elaboración del inventario estructurado de construcciones es el mismo, así que con el tiempo se convierten en usuarios maduros del lenguaje. Con esta teoría, Tomasello no necesita contar con la existencia del DAL para dar una explicación de la adquisición del lenguaje.

## **2.5 Etapas y rasgos esenciales de la adquisición de la morfosintaxis en el lenguaje infantil**

Las distintas etapas de la adquisición del lenguaje tradicionalmente se estudiaron basándose en la edad del niño. No obstante, este método tradicional es poco informativo teniendo en cuenta que hay una diferencia considerable en el desarrollo lingüístico de cada niño. Por tal razón, es más eficaz establecer las etapas estudiadas según la complejidad estructural del lenguaje usado por el niño. Brown (1973) modernizó el método de estudio del desarrollo lingüístico introduciendo la Longitud Media del Enunciado (LME) como unidad de medida. La LME es el promedio de palabras o morfemas producidos por enunciado independiente durante un período de tiempo determinado. Brown (1973) siguió con una regularidad semanal el desarrollo lingüístico de tres niños ingleses desde las primeras palabras hasta la aparición de la oración referencial con tres o más cláusulas.

Dado que el período de estudio abarcado en esta tesis comprende las edades desde el año y siete meses (1;7) a los tres años y siete meses

(3;7), a continuación se presenta una descripción evolutiva de las distintas fases que sigue el proceso de adquisición. Para ello, tomamos como punto de partida el trabajo de Brown (1973).

*Tabla 2.3 Etapas del desarrollo lingüístico en la lengua inglesa (Brown 1973)*

Etapa	LME	Características
1ª etapa	1,0 - 1,99	Combinación de palabras basada en la semántica sin marcación sintáctica.
2ª etapa	2,0 - 2,49	Uso de los morfemas gramaticales, codificación sintáctica de la negación y de la pregunta.
3ª etapa	2,5 - 2,99	Expresión de la modalidad en las oraciones sencillas. Aparición de los auxiliares.
4ª etapa	3,0 - 3,99	Aparición de las oraciones subordinadas.
5ª etapa	a partir de 4,0	Aparición de las oraciones referenciales con tres o más cláusulas.

En la tabla 2.3 se observan las cinco etapas que Brown (1973) estableció según la aparición de un fenómeno lingüístico nuevo durante el desarrollo lingüístico de los niños. Brown estudió a niños ingleses, por lo tanto, las características de las distintas fases guardan relación con esta lengua. A continuación, se ilustran las distintas fases con ejemplos del húngaro (2.38, 2.41, 2.44 y 2.47), del español (2.39, 2.42, 2.45 y 2.48) y del catalán (2.40, 2.43, 2.46 y 2.49) de la propia base de datos de esta tesis doctoral. La primera fase del desarrollo lingüístico del niño incluye aquellas combinaciones de palabras que aun carecen de marcación sintáctica así como las que se basan exclusivamente en la semántica.

(2.38) \*CHI: mama a(l)ma. (1;8.5)<sup>1</sup>  
 mama manzana

(2.39) \*CHI: chao [% tao] nene. (1;9.21)

(2.40) \*CHI: ara no més. (1;10.0)  
 ahora no más

Cada palabra tiene su propio contorno entonativo, como si el niño pronunciara dos palabras simples o una cadena de palabras simples y

<sup>1</sup> Las edades se consignan conforme a la convención generalizada del sistema CHILDES.

no una frase. Estas combinaciones de palabras son más bien precursoras de frases. A esta edad (alrededor de los dos años), el vocabulario aumenta con mucha rapidez. Más tarde, la entonación cambia y parece que el niño pone las dos palabras en el mismo grupo de entonación; solo detrás de la segunda palabra hay una entonación caída y no hay pausa entre las dos palabras. Esta combinación de palabras se conoce como *habla telegráfica* porque todavía suelen faltar algunos elementos esenciales.

La segunda fase se caracteriza por el uso de los morfemas gramaticales (ejemplos 2.41, 2.42 y 2.43) y la codificación sintáctica de la negación y de la pregunta.

(2.41) \*CHI: szem-e, szem-e. (2;1.29)  
ojo-su, ojo-su  
'Su ojo, su ojo.'

(2.42) \*CHI: Sara t(i)ene. (2;1.9)

(2.43) \*CHI: s' acaba. (2;2.29)  
'se acaba'

A partir de los dos años de edad, aproximadamente, es más apropiado hablar en términos de *etapas* sobre la adquisición del lenguaje y no en términos de *edades*, como sugiere Brown (1973), quien demuestra que estas etapas guardan una correlación muy alta con la Longitud Media del Enunciado (LME) del niño. A los dos años, el niño tiene un vocabulario de aproximadamente 400 palabras, una LME de 1.75 y utiliza una sola palabra muchas veces para nombrar objetos, a pesar de producir frases de dos o tres palabras.

En la tercera fase ya aparecen las expresiones de la modalidad en oraciones sencillas (2.44, 2.45) y los auxiliares (2.46).

(2.44) \*CHI: szaladjál [% szaladál]! (2;3.27)  
corre  
'¡Corre!'

(2.45) \*CHI: qu(i)ere a Sara a pintar. (2;4.20)

(2.46) \*CHI: s' ha caigut. (2;5.24)  
se ha caído



‘Se ha caído.’

Entre los 2 años y medio y los 3 años, el niño tiene una LME de 2.25 y su vocabulario contiene unas 900 palabras. El niño utiliza los determinantes, los pronombres y los tiempos verbales pasados. Esta fase se caracteriza por la sobrerregularización, que se basa en el input recibido. El niño aun produce frases de una sola cláusula.

La cuarta etapa se caracteriza por la aparición de las oraciones subordinadas (2.47, 2.48, 39).

(2.47) \*CHI: nézd megmutatom                    hogy ilyeneket néztem  
meg.

(3;6.21)

mira prefijoverbal-muestro-te-lo que tales cosas miré  
prefijo verbal

‘Mira, te lo muestro que miré tales cosas.’

(2.48) \*CHI: Cloe ha vestido así porque hoy hacemos así.            (3;7.6)

(2.49) \*CHI: jo no vull            que se mengi les flors i això.            (3;7.25)  
‘yo no quiero que se coma las flores y esto’

Entre los 3 y los 3 años y medio, el niño tiene un vocabulario de aproximadamente 1200 palabras, utiliza enunciados de casi tres palabras y su LME es 2.75. El niño ya utiliza verbos auxiliares, preposiciones y otros morfemas. Esta fase se caracteriza por las transformaciones sintácticas dado que el niño crea otro tipo de frases, basando sus transformaciones en las frases afirmativas.

La última y quinta fase se caracteriza por la aparición de las oraciones referenciales con tres o más cláusulas. No se presentan ejemplos porque la niña estudiada no realizó oraciones referenciales hasta los tres años y siete meses (3;7) de edad. Se observa (tabla 2.3) que la LME de la última fase establecida es a partir de 4,0, lo que significa una longitud media del enunciado similar al habla adulta.

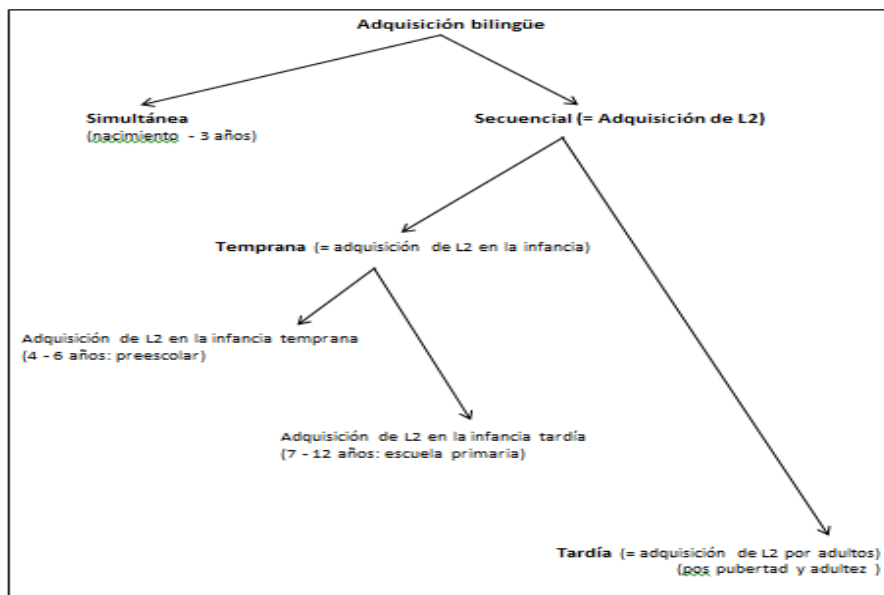
## 2.6 Caracterización de la adquisición bi/trilingüe infantil

Es sabido que cada niño es un caso único y que entre ellos existen diferencias que poco tienen que ver con el hecho de ser monolingües o bilingües. Siempre encontraremos desigualdades en la cantidad de palabras que conocen o en si son habladores o más bien tímidos, independientemente de si están adquiriendo uno o dos códigos lingüísticos. También difiere en cada individuo el ritmo con el que este adquiere una o varias lenguas. Aun así, se asume que:

...bilingual and monolingual children's linguistic development during the first years follows very much the same path, and that bilingual children are not cognitively or linguistically delayed when compared to monolingual children. If there are any differences between monolingual and bilingual children, these are relatively small. (Montrul 2004:18)

Pese a esas similitudes, parecen producirse diferencias en función del tipo de bilingüismo. Los dos parámetros según los cuales Montrul (2008) distingue los diferentes tipos de bilingüismo son la edad y el orden de la adquisición. Tal y como se refleja en la figura 2.1, la adquisición bilingüe puede ser *simultánea* o *secuencial* (términos acuñados inicialmente por McLaughlin en 1978) según el orden de adquisición de las lenguas. El término *adquisición simultánea* también se conoce como *bilingüismo como primera lengua* (Genesee 2000, Meisel 2001). Se entiende por *adquisición bilingüe simultánea* la adquisición de las lenguas de forma paralela mientras que la *adquisición bilingüe secuencial* se produce cuando primero se adquiere una lengua y a continuación la otra, de manera sucesiva. Según la edad de la adquisición, esta se diferencia entre *temprana* y *tardía*. La edad de adquisición hace referencia a la edad en que la persona -niño, adolescente o adulto- comienza la adquisición de la lengua.

Figura 2.1 Tipos de bilingüismo según edad y secuencia de la adquisición  
(traducido de Montrul 2008:18)



La *adquisición simultánea* empieza a una edad muy temprana, entre el nacimiento y los tres años de edad. La edad máxima para la adquisición simultánea son los tres años, edad en la que el niño ya ha adquirido los fundamentos lingüísticos de su(s) lengua(s); a partir de ese momento, podemos hablar de un antes y un después en la adquisición. Distintos autores difieren entre ellos en cuanto al comienzo de la adquisición bilingüe simultánea y el comienzo de la secuencial. Por un lado, De Houwer (1995) determina que se trata de una adquisición bilingüe simultánea cuando el niño está expuesto a más de una lengua desde su nacimiento o hasta el primer mes de su vida, de manera simultánea, continua y regular. Por otro, como fecha límite para el comienzo de la adquisición, Lindholm y Padilla (1978) establecen el primer año; Deuchar y Quay (2000), el comienzo del habla; y McLaughlin (1978), hasta los tres años de edad. Bajo el término *adquisición secuencial*, Montrul (2008) entiende la adquisición de las lenguas como segundas lenguas (L2) y distingue entre la *adquisición secuencial temprana* y la *tardía*. No obstante, dentro del término *adquisición secuencial temprana* se habla de una adquisición en la infancia temprana, entre los 4 y los 6 años, y de una en la infancia tardía, entre los 7 y los 12 años. La adquisición secuencial temprana comienza cuando el niño

ya ha adquirido los fundamentos lingüísticos y termina con el inicio de la educación formal. El inicio de la adquisición secuencial tardía coincide con el comienzo de la enseñanza formal y termina a la edad de los 12 años, que es aproximadamente cuando empieza la pubertad. Finalmente, la *adquisición bilingüe secuencial tardía* se produce cuando la adquisición se da después de la pospubertad o en la edad adulta. En cuanto a otros autores, De Houwer (1995) señala que es bilingüismo secuencial cuando el niño adquiere la segunda lengua desde el primer mes o hasta los dos años. En cambio, McLaughlin (1978) afirma que es bilingüismo secuencial a partir de los tres años.

En esta tesis doctoral se adopta el término *adquisición bilingüe simultánea* tal y como se encuentra en muchos trabajos sobre bilingüismo (McLaughlin 1978, Grosjean 1982, Fantini 1985, Pearson y Fernández 1994, Comeau, Cenoz y Genesee 2001) y se seguirán los términos utilizados por Montrul (2008).

## **2.7 Enfoques del bilingüismo simultáneo**

Las investigaciones sobre el bilingüismo simultáneo se han guiado por dos enfoques principales. Por un lado, Volterra y Taeschner (1978) y Taeschner (1983) estudian a dos niñas bilingües de italiano-alemán y proponen que el desarrollo lingüístico ocurra en tres etapas. Argumentan a favor de un sistema unitario, considerando que los niños bilingües no son capaces de separar desde el principio de la adquisición sus lenguas, que se influyen mutuamente. En la primera etapa existe un sistema único de léxico y de sintaxis que tiene propiedades de ambas lenguas. Esto puede dar como resultado enunciados en solo una de las dos lenguas o enunciados mixtos. Además, afirman que en la etapa holofrástica de la adquisición, los niños utilizan muy pocas palabras que semánticamente tienen el mismo significado. En la segunda etapa, según las autoras, se desarrollan dos lexicones separados que comparten un único sistema sintáctico. Es decir, los niños ya son capaces de expresar el mismo concepto semántico en las dos lenguas; no obstante, el sistema sintáctico aun contiene propiedades de ambos sistemas lingüísticos. La tercera etapa se caracteriza por la existencia de dos lexicones y de dos sistemas sintácticos. Sin embargo, las autoras defienden la idea de que el niño solo se convierte en bilingüe cuando es capaz de hablar con cualquier persona en ambas lenguas con la misma competencia lingüística que un monolingüe. Este enfoque lo conocemos como

enfoque del sistema unitario. Vihman et al. (1985) documentan que, alrededor de los dos años, los niños mezclan muy a menudo las dos lenguas en sus combinaciones de palabras, observación que los defensores del sistema unitario utilizan como argumento a favor del sistema. Suponiendo un sistema único al principio de la adquisición del lenguaje, ello podría implicar un retraso en el desarrollo lingüístico, fenómeno que no está documentado. A pesar de que haya diferencias en el tamaño del lexicón entre los monolingües y los bilingües, parece que ambos alcanzan los distintos estadios de la adquisición del lenguaje a la misma edad (Pearson et al. 1993). Petitto et al. (2001) estudian el bilingüismo del lenguaje de signos y del francés en niños y determinan que, a pesar de las dos distintas modalidades en ambas lenguas, la adquisición sigue un patrón similar tanto en monolingües como en bilingües. Las afirmaciones que los estadios de la adquisición monolingüe y bilingüe son similares quieren expresar que el desarrollo lingüístico del niño no cambia de manera relevante en la adquisición bilingüe. Aun así, la adquisición bilingüe implica más carga para los mecanismos de atención o de selección que la adquisición monolingüe. Por otro lado, Meisel (1989), Genesee (1989) y Genesee, Nicoladis y Paradis (1995) defienden la idea de que la separación de los dos idiomas es posible desde el principio de la adquisición; esta idea se conoce como enfoque de los sistemas separados. Meisel (1989) estudia el orden oracional y la concordancia del sujeto y el verbo en niños bilingües alemán-francés y afirma que los niños tienen sistemas separados en las dos lenguas desde el principio de la adquisición. Genesee (1989) propone que la causa de la combinación de las dos lenguas en el nivel léxico podría ser la ausencia de una palabra equivalente en el lexicón de la otra. Las observaciones de Cantone (2007), según las cuales algunos niños bilingües utilizan enunciados mixtos en ambas lenguas en el nivel léxico, otros solo en una de las lenguas y todavía otros no mezclan nada en absoluto, podrían sostener la idea de Genesee (1989) y de Genesee et al. (1995). El enfoque de los sistemas separados desde el principio de la adquisición supone que el sistema léxico y el sintáctico se desarrollan de forma separada y, por ende, excluye la influencia translingüística.

## **2.8 Influencia translingüística**

Gawlitzeck-Maiwald y Tracy (1996) fueron los primeros en cuestionar la dicotomía de las opiniones sobre un sistema unitario y sobre los sistemas separados. Su principal observación fue detectar que algunos

dominios gramaticales se desarrollan por separado en la adquisición bilingüe mientras que, en otras ocasiones, el niño bilingüe utiliza la lengua A como desencadenante del sistema sintáctico de la lengua B: “Something that has been acquired in language A fulfils a booster function for language B” (Gawlitzek-Maiwald y Tracy 1996:903). El niño bilingüe utiliza la propiedad gramatical más desarrollada de la lengua A al hablar la lengua B con la propiedad menos desarrollada en ésta. Según Genesee, Nicoladis y Paradis (1995) hay que diferenciar entre tres resultados de la influencia translingüística: 1) la transferencia de conocimientos gramaticales; 2) la aceleración; y 3) el retraso. Se entiende por *aceleración* el hecho de que la velocidad de la adquisición sea más rápida en la lengua A debido a la influencia de la lengua B; en cambio, el *retraso* se produce cuando la velocidad de la adquisición se reduce en la lengua A debido a la influencia de la lengua B. Aunque se han realizado varios trabajos y propuestas sobre la cuestión de la influencia (Odlin 1989, Jarvis y Pavlenko 2008, entre otros), para los propósitos de la presente tesis nos centramos en el trabajo de Hulk y Müller (2000), que constituye la base de nuestras hipótesis y por eso se presenta más detalladamente.

Hulk y Müller (2000) estudian las condiciones que pueden influenciar la adquisición bilingüe simultánea y determinan que la dominancia o la preferencia de una lengua no conducen a la influencia translingüística. Consideran que son las propiedades lingüísticas y las características del fenómeno gramatical en cuestión las que permiten predecir la influencia translingüística. Las dos condiciones preestablecidas por las autoras para que esta ocurra son:

- (1) The vulnerable grammatical phenomenon is an interface property, i.e., a grammatical property located at, e.g. the interface between syntax and pragmatics (Pillunat et al., 2006); and
- (2) Syntactic cross-linguistic influence occurs only if language A has a construction which may seem to allow more than one syntactic analysis and, at the same time, language B contains evidence for one of these two possible analyses. In other words there has to be a certain overlap of the systems at the surface level (Hulk y Müller (2000:228-229).

Si ambas condiciones se cumplen y las lenguas A y B presentan diferentes grados de complejidad gramatical de una propiedad en particular, al producir la lengua B, el niño bilingüe utilizaría la propiedad gramatical menos compleja de la lengua A en vez de la

propiedad más compleja de la lengua B. Müller y Hulk (2001) comparan la adquisición de propiedades lingüísticas propensas a la influencia translingüística en datos monolingües y llegan a la conclusión de que la adquisición de la propiedad lingüística en la lengua en que se manifiesta de forma más compleja muestra retraso en comparación con la misma propiedad menos compleja en otra lengua. Además de la complejidad gramatical, el retraso se debería a la coordinación de información de diferentes módulos o interfaces (sintaxis, morfología, semántica, pragmática, etc.). Además, Müller y Patuto (2009), ahondando en las ideas planteadas por Hulk y Müller (2000), hacen la predicción de que si la lengua B, que es la más compleja, se adquiere con una lengua A que codifica la propiedad gramatical correspondiente de manera radicalmente diferente de la B, la derivación de la lengua A no será compatible con la lengua B y no entrará, por lo tanto, en competencia, con lo cual su realización no se verá interferida ni retrasada. En cambio, cuando una propiedad gramatical se realiza de manera semejante en ambas lenguas, la competencia recibida a partir de los datos lingüísticos primarios, o input, puede redundar en interferencia, complejidad y consiguiente retraso en su adquisición. Müller (2009) afirma que el efecto de las dos condiciones (interfaz y simplicidad/complejidad) en la adquisición puede ser cuantitativo, cualitativo o ambas cosas. El efecto cuantitativo da lugar a la aceleración o al retraso en la adquisición bilingüe simultánea en comparación con los monolingües, mientras que el efecto cualitativo resulta ser la transferencia. Concluye que la aceleración, el retraso o la transferencia podrían ser productos epifenomenales de condiciones en la influencia translingüística. Bernardini y Schlyter (2004) estudiaron enunciados mixtos de niños bilingües y llegaron a la conclusión de que, durante la interacción en la lengua débil, en las estructuras sintácticas el niño bilingüe utiliza más el léxico de la lengua fuerte y lo combina con menos proporción de léxico de la lengua débil. Según Müller y Patuto (2009) el retraso se puede observar en niños bilingües equilibrados y no equilibrados, es decir, el desarrollo desigual de las dos lenguas no es un requisito previo para el retraso. Müller y Pillunat (2008) añaden que el desarrollo desequilibrado puede reducir la velocidad de la adquisición con respecto a la edad pero no necesariamente ocurre lo mismo entre monolingües y bilingües en función de la LME en la lengua menos desarrollada. Según Hulk y Müller (2000), parece que el retraso guarda relación con la complejidad de las dos lenguas.

Serratrice, Sorace y Paoli (2004) también estudian los factores internos del sistema lingüístico –es decir, las propiedades de la interfaz– y no los factores externos (grado de exposición a la lengua meta) y, en cuanto a la direccionalidad de la influencia translingüística, investigaron omisiones del sujeto pronominal del inglés y el italiano y observaron que la influencia translingüística es unidireccional de la lengua con menos restricciones pragmáticas en la distribución del sujeto –el inglés– a la lengua con restricciones más complejas –el italiano. En cambio, Müller y Patuto (2009) consideran que la presencia y la dirección de la influencia translingüística no es una cuestión de más o de menos restricciones pragmáticas sino de si la pragmática decide sobre las opciones sintácticas, o no. Por otro lado, Sorace y Filiaci (2006), Sorace y Serratrice (2009) y Sorace (2011) constatan que la influencia translingüística es una estrategia por defecto y que es causada por las limitaciones en el procesamiento. Patuto, Repetto y Müller (2011) documentan que el retraso se debe a la complejidad lingüística, mientras que la aceleración es el resultado de las preferencias del procesamiento y añaden (Repetto y Müller 2009) que los niños bilingües pueden saltarse algunas etapas en el proceso de adquisición en relación con la adquisición monolingüe. Müller (2009) concluye que la influencia translingüística y la separación de lenguas no son excluyentes: la influencia translingüística no depende del dominio de la lengua meta sino de la vulnerabilidad de los dominios gramaticales y de la complejidad del análisis alternativo con la que el niño se encuentre. Asimismo, el uso de la propiedad gramatical menos compleja en ambas lenguas desaparece con el desarrollo lingüístico del niño bilingüe. En esta tesis, seguiremos esta línea argumentativa para el desarrollo de las hipótesis relacionadas con la cuestión de la direccionalidad.

En resumen, las investigaciones de la adquisición bilingüe simultánea permiten mostrar los efectos y las influencias que tienen las lenguas entre sí, a la vez que aportan datos sobre las posibles ventajas y desventajas de adquirir dos lenguas simultáneamente. En nuestro caso, estas propuestas nos permitirán fundamentar y restringir nuestras ideas previas en relación con el desarrollo del sujeto y del sistema copulativo en la adquisición trilingüe húngaro-español-catalán.



## 2.9 Estudios sobre bi/trilingüismo húngaro, español y/o catalán

En este apartado hemos seleccionado las investigaciones longitudinales más relevantes para la combinatoria lingüística objeto de estudio de la presente tesis. Se exponen primero las investigaciones relacionadas con el bilingüismo y/o trilingüismo húngaro (2.6.1) y luego los trabajos que guardan relación con las lenguas española y/o catalana (2.6.2).

### 2.9.1 Bi/trilingüismo en húngaro

Dado que las lenguas urálicas no son tan investigadas como las indoeuropeas, a continuación también se destacan algunos estudios longitudinales de adquisición simultánea relacionados con las lenguas finougrias más habladas después del húngaro: el finés y el estonio (2.2). Asimismo, a continuación se presentan los primeros trabajos y/o los más relevantes en cuanto a la lengua húngara.

En 1966, Murrell realizó una investigación sobre la adquisición del finés, del sueco y del inglés por una niña nacida en Finlandia, de madre sueca y de padre inglés. La niña tenía contacto con la lengua finesa a través de su cuidadora. Genesee (1989) señala que la niña utiliza el inglés y el sueco de forma diferenciada durante la conversación con una misma persona que cambia entre las dos lenguas. Encuentra que son evidencias en los datos lingüísticos de la niña trilingüe para apoyar la hipótesis de los sistemas separados<sup>2</sup>. Años más tarde, Oksaar (1971) llevó a cabo un trabajo sobre las estrategias de elección de lenguas en familias bilingües. Estudió la adquisición de la lengua estonia por un niño bilingüe (sueco-estonio) y documentó en el nivel fonológico varios préstamos léxicos durante el desarrollo lingüístico. Vihman (1982) investiga la adquisición del inglés y el estonio por parte de un niño bilingüe y determina que la adquisición bilingüe se diferencia de la monolingüe porque su etapa inicial se caracteriza por una confusión lingüística y encuentra pruebas de un sistema lingüístico unitario<sup>2</sup> en que no se separan las dos lenguas.

---

<sup>2</sup> La hipótesis se tratará con más detalle en el apartado 2.7.

Se destaca aquí el trabajo de Barreña (1994, 1997) sobre el desarrollo de las categorías funcionales de la gramática vasca en tres niños bilingües vasco-español. Aunque el euskara no pertenece al grupo de las lenguas urálicas, como el húngaro, el finés o el estonio, también es tipológicamente aglutinante, por lo que todas ellas guardan cierta similitud.

A mi saber, la primera investigación sobre bilingüismo húngaro fue llevada a cabo por Kenyeres (1938), quien estudió la adquisición secuencial del húngaro y del francés de su propia hija, Eva. La familia se mudó de Hungría a Ginebra cuando la niña tenía seis años y diez meses y el autor describe un caso de bilingüismo sustractivo. En su estudio empírico, documenta cómo reemplazó el francés por el húngaro al cabo de diez meses. Sus resultados determinan que la adquisición bilingüe tiene similitudes con la monolingüe, así como importantes diferencias. Según señala, la adquisición del francés no sucedió de forma paulatina como en el caso de la adquisición de las primeras lenguas, sino que los conocimientos lingüísticos previos de la primera lengua (el húngaro) más bien le sirvieron a la niña como punto de partida para reflexionar sobre la estructura de la segunda lengua (el francés) y acelerar el proceso de adquisición. Después del estudio de Kenyeres (1938) existe un hiato durante casi tres décadas, hasta 1967, cuando Mikes hace su primera investigación en Yugoslavia (hoy Serbia) sobre gramática y léxico en la adquisición de las lenguas serbocroata y húngara. Estudió la adquisición de los marcadores locativos en las dos lenguas. Por las distintas tipologías a que pertenecen las dos lenguas, los marcadores locativos en húngaro se expresan por la flexión del nombre mientras que, en serbocroato, por el uso de un prefijo nominal además de la flexión nominal. Mikes señala que los niños utilizaron correctamente los sufijos húngaros, mientras que en serbocroato eligieron los sufijos erróneamente y omitieron los prefijos. En la adquisición monolingüe, los niños serbocroatos también adquieren tales marcadores locativos relativamente tarde. Mikes (1967) señala que el sistema de los marcadores locativos de la lengua eslava es más complejo que el del húngaro en la adquisición bilingüe y eso puede causar los errores en hablantes bilingües simultáneos. Años más tarde, Mikes (1999) realizó un estudio en la misma región de un niño trilingüe húngaro-serbio-alemán durante un año (0;10-1;11). El niño investigado era de madre húngara y de padre serbocroato pero, además, la abuela materna le hablaba en alemán. El trabajo se centra en la descripción del input y

no entra en detalles. En Hungría, entre los años 1960 y 1980, apenas existía la investigación del bilingüismo por razones políticas. En estos años, el bilingüismo era algo inusual en el país y los pocos trabajos que se realizaron guardan relación con las lenguas rusa y lovári<sup>3</sup>. La presencia del ruso en Hungría fue la consecuencia lingüística de la situación política del país ya que este era un país satélite de la Unión Soviética. La otra lengua investigada fue el lovári, que es la lengua de los gitanos húngaros, el grupo bilingüe más grande de Hungría. Réger (1974) estudia la adquisición del húngaro en niños bilingües gitanos húngaros. Su trabajo se centra en el nivel fonológico y la autora llega a la conclusión de que el desarrollo lingüístico de los niños gitanos muestra un retraso de años, en comparación con los niños monolingües húngaros. Añade que estos errores causan en menor grado las dificultades comunicativas de los niños, teniendo en cuenta que, gracias a la situación comunicativa y a pesar de los errores fonológicos, el enunciado muchas veces es evidente. En la práctica, añade, los problemas en el nivel fonológico se combinan con otros problemas de interferencia en otros niveles lingüísticos. En la misma época, Jarovinskij (1979) investiga a varios niños bilingües húngaro-rusos, prestando especial atención al desarrollo del léxico y a las estrategias comunicativas. En su trabajo, Lengyel (1981) hace especial hincapié en cuestiones fonéticas de la adquisición del ruso en guarderías por niños húngaros de entre 3 y 6 años. Más tarde (Lengyel 1995), concluye que la edad no es el único factor relevante en el desarrollo fonético de un niño. Göncz y Kodžopeljic (1991) publica su trabajo sobre el bilingüismo en edad escolar de las lenguas húngara y serbia. Estudia la relación entre el tamaño del vocabulario y el rendimiento escolar y documenta que hay una relación significativa entre los dos factores. A partir de la última década del siglo XX aumenta considerablemente el número de trabajos sociolingüísticos que estudian la situación lingüística de los húngaros que vivían en minoría fuera de las fronteras de Hungría. En los años 1990, gracias a la transición húngara y al cambio político, comienzan a publicarse más trabajos, entre ellos un trabajo sociolingüístico del bilingüismo húngaro-eslovaco escrito por Lanstyák (1993), en que se analiza la situación sociolingüística de la lengua húngara en las partes húngarohablantes de Eslovaquia. Como destaca Gal (2005) en su estudio, algunos trabajos sociolingüísticos sobre el húngaro en situación de lengua minoritaria son Györi-Nagy y Kelemen (1991), Gal (1991), Kontra y Saly (1998), Borbély (2000), Lanstyák y Simon (2002),

---

<sup>3</sup> Es una de las lenguas más habladas en Hungría por la etnia gitana.

Fenyvesi (2005), Göncz (2008). Destacamos el trabajo de Kassai (1995), quien elabora una investigación sobre un niño inglés que llegó a ser bilingüe viviendo en Hungría, así como el estudio de Bolonyai (1998), quien publicó un artículo sobre niños bilingües húngaro-ingleses residentes en los Estados Unidos. Los proyectos sociolingüísticos más importantes de la primera década de los años 2000 son los de Fenyvesi (2005) y Göncz (2008), que incluyen datos de los siete países fronterizos con Hungría que tienen hablantes húngaros.

A mi saber, el único trabajo sobre adquisición simultánea trilingüe que también incluye la lengua húngara es la tesis doctoral de Navracscics (1999). La autora estudia la adquisición del húngaro en los datos lingüísticos de dos hermanos trilingües (húngaro-inglés-farsi): Nasim y Nabil, una niña y un niño de madre iraní y de padre canadiense que nacieron en Canadá. La madre es bilingüe (inglés-farsi), el padre es monolingüe de inglés canadiense y la lengua vehicular familiar es el inglés. La familia se mudó a Hungría cuando Nasim tenía casi tres años (2;11) y Nabil casi dos (1;10). Los niños en poco tiempo empezaron a ir a una guardería monolingüe húngara tres veces a la semana, siete horas diarias. Hasta la llegada a Hungría, los hermanos eran bilingües (inglés-farsi) de desarrollo normal, teniendo el inglés como lengua fuerte. El estudio de datos espontáneos abarca dos años del desarrollo lingüístico de los niños, a partir de la llegada a Hungría. La tesis doctoral de Navracscics (1999) estudia el desarrollo lingüístico de los niños trilingües en los niveles fonético/fonológico, morfofonológico, léxico y sintáctico, así como los fenómenos de *code-switching*. Los resultados indican que la adquisición del húngaro en niños trilingües es idéntica a la de los monolingües: los niños solo mostraron ciertas diferencias en la etapa principal. La autora anota que parece que los niños desarrollan tres sistemas lingüísticos separados. En cuanto al nivel léxico, los niños no mezclan palabras, al contrario, son capaces de etiquetar cada ítem a lengua en que pertenece. No obstante, documenta el desarrollo de un sistema lingüístico unitario en los niveles fonético y discursivo. Determina que los niños trilingües muestran más madurez en el uso de sus lenguas y su conciencia metalingüística está más desarrollada que la de los niños bilingües. Según la autora, el conocimiento de más lenguas es la causa de una mayor destreza en el proceso del lenguaje. Navracscics (1999) menciona en su tesis doctoral varios proyectos sobre adquisición trilingüe simultánea y secuencial llevados a cabo en la Universidad de

Veszprém, Hungría; no obstante, parece que los resultados de estos proyectos no llegaron a publicarse.

De los trabajos más recientes se destaca el artículo sobre la adquisición del húngaro y el inglés de Bunta, Davidovich e Ingram (2006) en los datos de un niño bilingüe inglés-húngaro de dos años de edad, residente en los Estados Unidos. Los autores estudian la relación entre la complejidad de las producciones del niño y sus respectivas palabras meta en las dos lenguas, además de las similitudes de las formas de las palabras producidas por el niño y los inventarios de consonantes en las dos lenguas para abordar la cuestión de uno o dos sistemas fonológicos. Los resultados muestran diferencias en la interfaz y sugieren la existencia de dos sistemas fonológicos separados. Los autores señalan la existencia de un modelo en que el niño construye los sistemas fonológicos de las mismas unidades fonológicas, utilizándolos, sin embargo, de manera diferenciada para que produzcan formas de interfaz de aspecto diferente.

A continuación, se presentarán algunos estudios relacionados con el bilingüismo español y/o catalán.

## **2.9.2 Bi/trilingüismo en español y/o catalán**

Redlinger y Park (1980) estudian niños bilingües de español-alemán, alemán-inglés y alemán-francés entre los dos y los tres años de edad en los niveles semántico y morfológico. Apuntan que los niños bilingües mezclan las lenguas en una etapa temprana del desarrollo lingüístico, hecho que se reduce gradualmente con la edad. En la etapa de la distinción de los dos sistemas lingüísticos, primero separan el sistema del léxico (los niños ya disponen de dos sistemas de léxico) y luego, de la misma manera, sigue la separación del sistema gramatical. Concluyen que los niños pasan por una etapa temprana de fusión en que las lenguas tienen el mismo léxico y el mismo sistema gramático, es decir, un solo sistema. Vila (1985) elabora su estudio de caso longitudinal de bilingüismo simultáneo (catalán-español) de una niña siguiendo su desarrollo durante casi tres años y medio (1;9-5;4). En su estudio, Hoffmann (1985) abarca los primeros ocho años de dos niños trilingües (inglés-alemán-español) aunque no queda claro si uno de ellos (Pascual) es trilingüe simultáneo o secuencial puesto que no se esclarece a partir de qué edad el niño empezó a tener contacto con su tercera lengua. Por otra parte, el trabajo tampoco detalla mucho el

desarrollo lingüístico de los niños en ningún nivel lingüístico. El estudio ofrece mayoritariamente información básica sobre el input y algunos detalles sobre la metodología. Fantini (1985) publica los resultados de la adquisición de las lenguas inglesa y española en los primeros once años de vida de su hijo Mario, prestando especial atención a los fenómenos lingüísticos en el nivel fonológico. El autor confirma que Mario estaba expuesto a diferentes patrones de sus lenguas, lo que condujo a diferentes patrones de adquisición. En alguna ocasión, se determina el tipo de bilingüismo del niño como *simultáneo* mientras que, en otras, se emplea el término *bilingüe incipiente*. Después de analizar el tipo de input recibido por el niño, Watson (1991) propone tratar el caso como bilingüismo consecutivo. Deuchar y Quay (2001) describen el desarrollo lingüístico de una niña bilingüe inglés-español, de madre inglesa y padre cubano, nacida en Brighton, Inglaterra. El trabajo de Deuchar y Quay (2000) analiza tanto cuestiones teóricas de la adquisición del lenguaje como del bilingüismo a través de un estudio de caso longitudinal de datos espontáneos y elicitados. Abarca dos años, de los 1;3 a los 3;3, de la vida de Manuela, hija de Deuchar. Por un lado, las autoras intentan responder a las preguntas acerca de la diferenciación fonológica basada en la evidencia acústica, la diferenciación léxica en relación con la idea de que los niños evitan la sinonimia léxica en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje, la categorización léxica de los enunciados de dos palabras y la aparición de la elección entre los dos idiomas. Por otro lado, investigan si los niños poseen uno o dos sistemas del lenguaje, así como los factores situacionales que influyen en la elección de la lengua. Serra y Solé (1989) estudian la adquisición del lenguaje de cuatro niños bilingües (catalán-español) en un estudio que formaba parte de un proyecto más grande, de diez niños en total, y que también analizaba los datos de niños monolingües catalanes y españoles.

Stavans (1990) defiende su tesis doctoral sobre dos niños trilingües (inglés-español-hebreo) e investiga el fenómeno de *code-switching*. Hoffmann y Stavans (2007), partiendo de Auer (1998), proponen el concepto de la *continuidad de la competencia del desarrollo* para el estudio del *code-switching*. Tal continuidad dispone de dos escalas paralelas, una para el nivel de la competencia multilingüe y la otra para el análisis del nivel lingüístico. El nivel de competencia multilingüe se puede determinar, en la escala, según el tipo de combinaciones de lenguas que tengamos. En cuanto al nivel lingüístico, los autores colocan el fenómeno del *code-switching* en un contexto interoracional en el nivel

discursivo, en el extremo izquierdo de la continuidad, que equivale a un nivel básico en el nivel de la competencia multilingüe. En cambio, en el extremo derecho de la continuidad, que es un nivel avanzado dentro de la competencia multilingüe, se encuentra el fenómeno lingüístico de *code-mixing* en un contexto intraoracional y en el nivel phrasal-léxico. Pérez Vidal (1996) sigue el desarrollo general del inglés de un niño bilingüe (inglés-catalán) residente en Cataluña entre los 3;2 y los 4;2 años de edad. Analiza en qué medida adquiere dicha lengua y con qué características, respecto a la adquisición monolingüe y a otros casos de adquisición del inglés bilingüe. En su trabajo llega a la conclusión de que el desarrollo lingüístico sigue sistemas separados desde el nacimiento del niño. En cuanto a la adquisición de las oraciones interrogativas, Juan-Garau y Pérez-Vidal (2001) documentan la falta del uso del auxiliar en inglés en las preguntas y lo explican como una posible transferencia del catalán. Concluyen la importancia del input parental, destacando que el niño estudiado solo recibió input en inglés por parte de su padre y en un porcentaje bastante inferior al del input catalán. La importancia del input parental también es el interés principal del estudio de Pérez-Bazán (2002). La autora investiga a seis niños bilingües (español-inglés) entre las edades comprendidas entre los 1;8 y los 3;3 años, residentes en los E.E.U.U. Afirma que el nivel de competencia en la lengua minoritaria de la comunidad guarda relación con la cualidad y la cantidad del input recibido por los bilingües y está relacionado con el nivel educativo de los padres, así como con su actitud hacia la lengua. En el caso concreto de su estudio, determina que los factores predictivos más importantes para el nivel de competencia en la lengua minoritaria son la cantidad de input recibido por la madre y el conocimiento y uso del español por parte del padre, en casa, con los niños.

Liceras et al. (2008) siguen durante casi seis años (1;1-7;0) la adquisición del español y del inglés por dos hermanos gemelos, residentes en España; los datos recogidos pertenecen al corpus FerFuLice en CHILDES. Álvarez de la Fuente (2007) estudia datos espontáneos y experimentales en su tesis doctoral. Su interés se centra en las estrategias traductoras en el nivel semántico-conceptual en los datos del corpus FerFuLice. Señala que la traducción natural es una estrategia lingüística que forma parte del desarrollo bilingüe y que, además, los niños bilingües utilizan tanto la competencia gramatical como la pragmática mientras recurren a la traducción natural. Su interés es demostrar que los niños evolucionan en el uso de las

estrategias traductoras durante el desarrollo de su competencia y que los factores contextuales tienen una gran influencia en este desarrollo. Llega a la conclusión de que determinados contextos comunicativos influyen de manera clara en el comportamiento de los niños en su desarrollo como traductores. También constata que los factores externos influyen en la realización de las traducciones naturales en ambas direcciones y que, desde el principio de su desarrollo, los niños pueden diferenciar las dos lenguas. Ticio (2015) sigue durante dos años (1;0-3;0) el desarrollo lingüístico de siete niños bilingües (6 de español-inglés y 1 de español-catalán). La autora determina que los niños omiten el marcado diferencial de objeto obligatorio (DOM) con objetos animados en un 77% de los casos y añade que, a los tres años de edad, los niños bilingües no dominan el DOM igual que los monolingües.

## **2.10 Síntesis**

En este segundo capítulo se han presentado de modo introductorio los tres sistemas morfosintácticos de las tres lenguas estudiadas. Por un lado, la húngara es una lengua aglutinante, que expresa su riqueza morfológica principalmente a través de sufijos verbales y nominales; asimismo, tiene un orden oracional bastante flexible pero no libre. Se ha señalado que el verbo copulativo puede aparecer en tres contextos diferentes: 1) en realización obligatoria, 2) en realización optativa y 3) en omisión obligatoria. Además, se ha determinado que el húngaro es una lengua de sujeto nulo. Por otro lado, se ha mencionado que las lenguas española y catalana tienen alternancias basadas en la flexión nominal y verbal, por lo tanto, son lenguas flexivas. Se ha afirmado que ambas lenguas cuentan con un sistema dual para la expresión de la cópula y que su realización es siempre obligatoria, así como que, al igual que el húngaro, también son lenguas de sujeto nulo. Se ha asumido que las tres lenguas son morfológicamente ricas aunque pertenezcan a dos grupos tipológicamente distintos y que existen tanto diferencias como similitudes entre las tres lenguas estudiadas en los niveles morfosintáctico, nominal y verbal.

Se han repasado los hallazgos de los estudios principales sobre la adquisición del lenguaje para ofrecer al lector una imagen holística sobre los distintos modelos y teorías que, a partir del siglo XVIII y hasta nuestros días, han pretendido dar una explicación razonable para algo tan complejo como es la adquisición del lenguaje, objeto de



estudio de este trabajo. Se han presentado los primeros estudios observacionales así como las limitaciones del conductismo, los modelos sintácticos y los modelos semánticos, y se han analizado los modelos cognitivos más relevantes. Asimismo, también se ha presentado la hipótesis innatista y los modelos estadísticos para llegar al modelo de Tomasello, que es un enfoque basado en el uso (*usage-based approach*). Además, en las tres lenguas estudiadas y siguiendo la propuesta de Brown (1973), se ha ofrecido una descripción evolutiva de las distintas etapas de la adquisición de la morfosintaxis en el lenguaje infantil.

Por otra parte, se han repasado los principales estudios sobre el bi/trilingüismo húngaro, español y/o catalán para ilustrar que, a nuestro saber, no existe ningún estudio en la combinación lingüística tratada en esta tesis doctoral de los dos fenómenos lingüísticos objetos de estudio. Para caracterizar la adquisición bilingüe, se ha presentado la propuesta de Montrul (2008) y se ha asumido que la adquisición bi/trilingüe simultánea se produce cuando el niño entra en contacto con las dos/tres lenguas antes de los tres años de edad. Se han expuesto los dos enfoques principales de los diferentes enfoques del bilingüismo simultáneo: el del sistema unitario (Volterra y Taeschner 1978, Taeschner 1983) y el de los sistemas separados (Meisel 1989, Genesee 1989, De Houwer 1990, Genesee, Nicoladis y Paradis 1995). Además, se ha expuesto la propuesta de Gawlitzek-Maiwald y Tracy (1996), según la cual los sistemas unitario y separado no son excluyentes en el desarrollo lingüístico y algunos dominios gramaticales se desarrollan por separado en la adquisición bilingüe, mientras que, en otras ocasiones, el niño bilingüe utiliza la lengua A como desencadenante del sistema sintáctico de la lengua B. Gawlitzek-Maiwald y Tracy también constatan que el niño bilingüe utiliza la propiedad gramatical más desarrollada de la lengua A al hablar la lengua B con la propiedad menos desarrollada en ésta. Por su parte, Hulk y Müller (2000) determinan que el fenómeno gramatical en cuestión tiene que estar en la interfaz sintáctico-pragmática y que las cadenas de interfaz de las dos lenguas tienen que codificar la propiedad gramatical de manera similar para que sea un fenómeno de influencia translingüística. La influencia translingüística es unidireccional y la presencia y la dirección de la influencia translingüística no es una cuestión de más o menos restricciones pragmáticas sino de si la pragmática decide sobre las opciones sintácticas, o no (Müller y Patuto 2009). Aun así, el uso de la

propiedad gramatical menos compleja en ambas lenguas por el niño bilingüe desaparece con su desarrollo lingüístico (Müller 2009).



---

## CAPÍTULO 3

### Preguntas de investigación e hipótesis

---

Para intentar dar respuesta a los objetivos de esta tesis, a saber, el estudio del desarrollo de dos fenómenos lingüísticos situados en las interfaces en el contexto de la adquisición trilingüe, la realización de los sujetos y las construcciones copulativas, en el presente capítulo nos planteamos las preguntas de investigación generales y las hipótesis de trabajo derivadas de los trabajos más importantes presentados en el capítulo 2. Las preguntas de investigación aquí expuestas se responderán en el capítulo 7, en el que se discutirán los resultados obtenidos de modo comparativo en relación con el desarrollo monolingüe y con el comportamiento lingüístico adulto respecto de los fenómenos lingüísticos objetos de estudio.

#### 3.1 Planteamiento

Tal como se ha presentado en el capítulo 2, el desarrollo bilingüe comparte aspectos con el desarrollo monolingüe, pero también presenta una serie de diferencias debido a la singularidad de la adquisición de dos sistemas a la vez. La investigación sobre el bilingüismo ha diferenciado distintos tipos: la *adquisición bilingüe simultánea*, cuando el contacto con las dos lenguas se produce de forma paralela desde el nacimiento, y la *adquisición bilingüe secuencial temprana* y la *adquisición tardía* (Montrul 2008), cuando el contacto con una lengua empieza desde el nacimiento y con la otra algunos años más tarde. Además, se han detallado los diferentes enfoques del bilingüismo simultáneo; dado que no existe bibliografía ni teorías específicas sobre la adquisición trilingüe, el tipo de situación lingüística que nos ocupa en esta investigación, tomamos como referencia paralela los estudios sobre bilingüismo.

Uno de los temas más importantes en la adquisición bilingüe simultánea es la representación mental en relación con las dos (o más) lenguas en el proceso de adquisición y, en concreto, hasta qué punto existe una diferenciación de los códigos lingüísticos en la adquisición bilingüe. Algunos trabajos defienden la existencia de un período inicial

con un sistema único o fusionado seguido de otra etapa caracterizada por la separación gradual de ese sistema fusionado (Volterra y Taeschner 1978, Taeschner 1983). En cambio, otros proponen la diferenciación temprana de los dos códigos en el proceso de adquisición (Meisel 1989, Genesee 1989, De Houwer 1990, Genesee, Nicoladis y Paradis 1995). No obstante, según la propuesta de algunos autores (Müller 1998, Döpke 2000, Yip y Matthews 2000 o Hulk y Müller 2000), la diferenciación de dos códigos lingüísticos no significa que una lengua no pueda influir en la otra durante el proceso de adquisición, aunque los dos sistemas estén separados desde el principio. En el proceso de adquisición de dos lenguas, algunos dominios se desarrollan por separado simultáneamente, mientras que otros son más proclives a mostrar una influencia translingüística. En los años setenta y ochenta, algunos autores (Dulay y Burt 1974, Felix 1980 o Zobl 1986) sugieren que no todos los sistemas lingüísticos tienen la misma sensibilidad ante una posible transferencia.

Según el influyente trabajo de Odlin (1989) en el campo de la influencia translingüística, o transferencia, esta puede afectar todos los sistemas lingüísticos y estar presente en todos los niveles: en el fonológico, el semántico, el léxico o incluso el sintáctico. Más tarde, en un intento de limitar las áreas sensibles a la transferencia, Nicoladis y Paradis (1995) distinguen tres situaciones posibles: la transferencia de conocimientos gramaticales, la aceleración y el retraso. Siguiendo en esta línea del descubrimiento de posibles áreas potenciales en las que predecir patrones de influencia translingüística, Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001) consideran que, para que se produzca una influencia translingüística, se deben producir dos condiciones: (1) el fenómeno lingüístico potencialmente receptor de influencia tiene que estar situado en la interfaz sintáctico-pragmática, y (2) los dos sistemas lingüísticos implicados tienen que solaparse a nivel superficial. En tal caso, estaríamos ante un dominio vulnerable a la influencia entre lenguas. Si ambas condiciones se cumplen y la lengua A y la lengua B presentan diferentes grados de complejidad gramatical de una propiedad en particular, al producir la lengua B, el niño bilingüe utilizaría la propiedad gramatical menos compleja de la lengua A en vez de la propiedad más compleja de la lengua B. La propuesta de Müller y Patuto (2009) puede ayudar a clarificar la anterior: para estas autoras, si las dos lenguas codifican una propiedad gramatical de manera radicalmente diferente no serán compatibles y, por consiguiente, no podrá haber influencia translingüística. En una línea

argumentativa paralela a Hulk y Müller, Serratrice, Sorace y Paoli (2004), Sorace y Filiaci (2006) y Sorace y Serratrice (2009) constatan que la influencia translingüística es una estrategia por defecto causada por las limitaciones en el procesamiento del sistema cognitivo de los niños. Patuto, Repetto y Müller (2011) insisten en esta idea y documentan que el retraso se debe a la complejidad lingüística, mientras que la aceleración es el resultado de las preferencias del procesamiento y señalan (Repetto y Müller 2009) que los niños bilingües pueden saltarse etapas del proceso de adquisición, a diferencia de lo que ocurre en la adquisición monolingüe.

En la tesis que nos ocupa, aceptamos la diferenciación temprana de los dos códigos lingüísticos en la adquisición bilingüe con la posibilidad de que una lengua pueda influir en la otra y, por esta razón, sugerimos poner a prueba la hipótesis de la influencia translingüística de Hulk y Müller (2000), y Müller y Hulk (2001) en la adquisición trilingüe simultánea del húngaro-español-catalán. Para ello, estudiamos la adquisición de la explicitación y la de la posición del sujeto, además de la adquisición de las construcciones copulativas con el objeto de saber hasta qué punto estos dos fenómenos lingüísticos que se sitúan en distintas interfaces se muestran vulnerables ante una posible influencia translingüística. En concreto, las propiedades que regulan la realización del sujeto se encuentran en la interfaz sintáctico-pragmática y, las condiciones de realización de la cópula, en la interfaz sintáctico-semántica. Se abordarán en detalle estos elementos gramaticales y su descripción en los tres sistemas lingüísticos implicados en el capítulo 5 y el capítulo 6, respectivamente.

Se sabe que la coordinación entre la información sintáctica y la pragmática conlleva una adquisición costosa (Avrutin 1999) y, además, que los fenómenos lingüísticos en la interfaz semántica no son tan vulnerables ante una posible influencia translingüística como los que se sitúan en la interfaz pragmática (White 2011). En cuanto al sujeto, ya adelantamos que las dos lenguas romances son lenguas *pro-drop* y que presentan muchas similitudes en el nivel de la explicitación del sujeto, mientras que el húngaro es una lengua *topic-drop* que no solo permite la omisión del sujeto sino también la de otros argumentos como, por ejemplo, el objeto. Respecto a la cópula, en español y en catalán existen dos cópulas (*ser* y *estar*) y su realización es siempre obligatoria, mientras que en húngaro solo hay un verbo copulativo (*van*), que puede aparecer en tres contextos predicativos distintos: en el

de realización obligatoria, en el de omisión obligatoria y, por último, en el de realización opcional. La tarea del niño, en todos ellos, es descubrir en qué contextos y en qué condiciones debe expresarse u omitirse el sujeto en las tres lenguas, o la cópula en lengua húngara, y bajo qué circunstancias la cópula elegida deber ser una u otra en español y catalán. Estamos, pues, ante fenómenos de realización variable que, sin duda, plantean dificultades de adquisición y constituyen un muy buen test en el caso de la adquisición multilingüe ya que presentan entre sí contextos coincidentes, o solapados, y contextos divergentes. Hasta el momento, no se ha analizado ni el sujeto ni la cópula en la adquisición monolingüe en húngaro y tampoco en la combinación de las tres lenguas (español-húngaro-catalán) estudiadas en esta investigación; por lo tanto, este trabajo ofrece datos originales para el estudio de la adquisición del lenguaje tanto en situación multilingüe como monolingüe (ya que compararemos todos los datos con los de niños que adquieren una sola de las lenguas implicadas).

### **3.2 Preguntas de investigación e hipótesis**

En esta sección 3.2, se exponen las preguntas de investigación generales agrupadas en dos bloques. A continuación, cada pregunta de investigación va acompañada por su correspondiente hipótesis de trabajo. Debemos indicar que esta tesis gira en torno a dos temas principales y que cada uno de ellos se desarrolla en un capítulo específico. Las preguntas e hipótesis planteadas a continuación son, en consecuencia, preguntas de alcance general que abarcan los dos fenómenos lingüísticos, que se concretarán para cada uno de ellos en el capítulo correspondiente y que se responderán, finalmente, de un modo general en el capítulo de discusión y conclusión final que cierra esta tesis.

**Pregunta de investigación 3.1:** ¿Hasta qué punto son similares en la adquisición monolingüe y la adquisición trilingüe los fenómenos lingüísticos de la realización del sujeto y de la cópula, que implican distintos módulos cognitivos y se sitúan, por tanto, en los niveles de interfaz? ¿Existen distintos ritmos evolutivos en la adquisición trilingüe y en la adquisición monolingüe?

### **Hipótesis 3.1:**

Siguiendo a Meisel (2004), no sólo es posible sino bastante normal que los niños bilingües desarrollen conocimientos gramaticales no cualitativamente diferentes en cada una de las lenguas de los niños monolingües, lo que le da pie a argumentar a favor de la existencia de sistemas separados junto a otros autores (Genesee 1989 y Genesee, Nicoladis y Paradis 1995), como hemos señalado al principio de este capítulo. También hemos indicado que la separación de sistemas no niega la existencia de sistemas interdependientes, o afectados por la influencia entre lenguas, y hemos indicado que tomaríamos como punto de referencia para construir nuestras hipótesis la general de Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001). Así pues, siguiendo a estos autores, en nuestro caso se espera que se produzca influencia translingüística entre las tres lenguas estudiadas tanto en el caso del sujeto como de la cópula. Asumimos que las dificultades con las que se encontrará el niño en situación de adquisición trilingüe serán, en parte, el resultado de la dificultad de aislamiento de las propiedades que regulan esos dos fenómenos lingüísticos de interfaz en las tres lenguas y se espera encontrar tanto aceleración como retraso, dependiendo del fenómeno lingüístico estudiado y del grado de coincidencia interlingüística de las propiedades que regulan su uso. Uno de los resultados divergentes en relación con los niños monolingües puede ser producto de la transferencia; en el caso de descubrir influencia translingüística en la adquisición trilingüe del húngaro-español-catalán, como señalan los estudios previos aunque para otras combinaciones de lenguas, siguiendo a los autores que tomamos como base, las predicciones serán distintas para cada uno de esos dos fenómenos y, por ello, nos formulamos la pregunta 3.2a, específicamente sobre transferencia, y la pregunta 3.2b, específicamente sobre la direccionalidad de la transferencia, si la hay.

**Pregunta de investigación 3.2a:** ¿Los fenómenos lingüísticos situados en la interfaz sintáctico-semántica y en la sintáctico-pragmática se muestran particularmente afectados en la adquisición trilingüe en comparación con la adquisición monolingüe? Y, si es así, ¿se pueden explicar por influencia translingüística?

**Hipótesis 3.2a:** Siguiendo los trabajos de Hulk y Müller (2000), Müller y Hulk (2001), Serratrice, Sorace y Paoli (2004), Sorace y Filiaci (2006), Sorace y Serratrice (2009) y Sorace (2011), en esta tesis



doctoral abordamos dos fenómenos pertenecientes, cada uno, a un nivel de interfaz distinto: el desarrollo de los verbos copulativos, fenómeno situado en la interfaz sintáctico-semántica, y el desarrollo de la realización de los sujetos, fenómeno situado en la interfaz sintáctico-pragmática. Para cada uno de estos temas, se realizarán preguntas específicas en los capítulos correspondientes. Hulk y Müller (2000) señalan que son las propiedades lingüísticas y las características del fenómeno gramatical en cuestión las que permiten predecir la influencia translingüística, y consideran que para que esa se produzca, el fenómeno lingüístico vulnerable tiene que situarse en la interfaz sintáctico-pragmática. Por otro lado, cuanto mayor sea el grado de solapamiento entre las construcciones y las propiedades lingüísticas estudiadas, mayor posibilidad habrá para que los patrones observados en una lengua se entiendan en función de los patrones de la otra, es decir, podrá haber mayor influencia translingüística. En la medida en que la cantidad de factores implicados sea distinta entre los dos fenómenos, esperaremos mayor o menor influencia en uno que en otro, lo que detallaremos en los capítulos correspondientes. Por ahora, podemos adelantar que, en nuestro caso, se espera que tanto la explicitación de los sujetos como el desarrollo de los sistemas copulativos sean propiedades gramaticales vulnerables, susceptibles de recibir influencia entre los sistemas lingüísticos.

**Pregunta de investigación 3.2b:** Si existe influencia translingüística, ¿en qué dirección se da?

**Hipótesis 3.2b:** De acuerdo con los resultados de Serratrice, Sorace y Paoli (2004), la influencia translingüística es unidireccional de la lengua con menos restricciones pragmáticas a la lengua con restricciones más complejas. En trabajos previos en un contexto bilingüe, se han intentado probar las predicciones derivadas de estas propuestas con resultado variable, como es el caso de los trabajos de Liceras y colaboradores (Liceras, Fernández-Fuertes y Pérez-Tattam 2008 o Liceras y Fernández Fuertes 2017, en el caso del bilingüismo inglés-español para estos dos mismos temas). Tanto en el desarrollo de los sujetos como en el desarrollo de los sistemas copulativos se espera que las lenguas romances (español y catalán) tengan influencia en el húngaro ya que, como describiremos detalladamente, en el caso de los sujetos las condiciones para que estos se puedan omitir son más numerosas en húngaro y, en el caso de la cópula, desde el punto de vista de la realización/omisión, de nuevo el húngaro presenta más

propiedades, tanto sintácticas como semánticas, que legitiman su aparición; de todos modos, el caso de la cópula es más complejo, ya que en español y catalán, aunque siempre es obligatoria, la cópula puede adoptar dos formas, *ser* o *estar*, dependiendo de condiciones semánticas en ocasiones muy sutiles.

Al margen de las predicciones derivadas de las hipótesis generales que manejamos, no descartamos la existencia de influencia del input en la producción lingüística ya que, como se explicará en el capítulo dedicado a la metodología, la niña recibe más input en español y catalán que en húngaro, aunque el reparto es variable a lo largo de los años estudiados por distintas circunstancias (viajes al país de origen de la madre, asistencia a la escuela infantil, etc.) y cada vez más trabajos destacan el papel relevante que puede tener la cantidad de exposición (Unsworth 2003). Otro dato importante a tener en cuenta desde la perspectiva del input es que, como también hemos destacado, estamos ante fenómenos de realización variable, con distinto grado de frecuencia dependiendo de los hablantes y los contextos. Eso, sin duda, puede ser un factor que tenga cierto impacto en la producción infantil en el contexto de la adquisición trilingüe.

En los capítulos que siguen a continuación, se detallarán, se analizarán y se discutirán los dos temas de esta tesis doctoral, que son la adquisición de los sujetos y la adquisición del verbo copulativo en húngaro, español y catalán. Además, se presentará en detalle la metodología empleada en esta investigación. En concreto, en el capítulo 4, se ofrecerá una panorámica de los datos con los que trabajamos en esta tesis, tanto los de origen propio como los de los grupos controles (correspondientes a niños monolingües y adultos de las tres lenguas estudiadas). El capítulo 5 se dedica enteramente al estudio de la realización de los sujetos en distintas condiciones y contextos y, el capítulo 6, a la cópula en las tres lenguas estudiadas. Cada uno de estos dos capítulos contiene su propia discusión. Finalmente, en el capítulo 7, se presentará una discusión general que pretende responder las tres preguntas de investigación generales planteadas en el presente capítulo con el objetivo de examinar los resultados comparativos para los dos fenómenos lingüísticos abordados en la búsqueda de un factor o hipótesis común que pueda explicar su adquisición.



---

## CAPÍTULO 4

### Metodología

---

#### 4.1 Introducción

El presente trabajo es un estudio de caso único, de datos espontáneos de corte longitudinal que abarca las edades entre los 1;7 y los 3;7 años. Los datos propios trilingües infantiles provienen de la base de datos personal de esta tesis doctoral, y los de los grupos control monolingües son de diferentes corpus pertenecientes al proyecto CHILDES (MacWhinney 2000). Son datos de producciones espontáneas, recogidas periódicamente en situaciones cotidianas. A continuación se presentan en detalle los datos lingüísticos que se han estudiado, los datos propios de la niña trilingüe (apartado 4.2) así como los datos de los niños y adultos monolingües en húngaro, en español y en catalán (apartado 4.3). En el apartado 4.4 se expondrán los resultados del Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur y, en el apartado 4.5, los resultados relacionados con la Longitud Media del Enunciado (LME).

#### 4.2 Datos propios: corpus trilingüe

La niña trilingüe, Sara<sup>4</sup>, nació el 3 de febrero de 2011 en Blanes, en la Comunidad Autónoma de Cataluña, España. La madre es húngara y el padre, colombiano. Ambos padres tienen estudios universitarios. La madre habla el español en un nivel alto, además el catalán en un nivel avanzado. Por su parte, el padre entiende y habla el catalán en un nivel avanzado y entiende la lengua húngara en un nivel básico pero no la habla. Los padres de la niña son una pareja bilingüe/monolingüe (De Houwer 2008:88) donde la madre habla en español con el padre de la niña y en húngaro, su lengua materna, con su hija. El padre siempre se expresa en español tanto con su hija como con su mujer. Los padres intentan seguir el modelo 1 persona/1 lengua propuesto por Ronjat (1913), es decir, la estrategia según la cual es recomendable que una persona utilice siempre la misma lengua con la niña. Sin embargo,

---

<sup>4</sup> Para proteger la privacidad de la menor estudiada en esta tesis doctoral, la nombraremos con el pseudónimo de Sara.

“actual transcripts of parent-child conversations may show that parents who claim to stick to one language only, do not do so all the time” (Goodz en De Houwer 2008:107); y así ocurre también en la familia de la niña, donde la madre a veces canta en inglés con su hija o el padre repite las palabras en húngaro.

La niña investigada vive y acude al colegio en Lloret de Mar (España), que es una de las capitales del turismo masivo de Cataluña, con un 42% de inmigración y con habitantes originarios de 95 países diferentes. En el pueblo, la lengua vehicular con los extranjeros normalmente es el español; solo en los casos en que una persona insiste en hablar en catalán se entabla una conversación en dicha lengua. Por razones relacionadas con el uso de la lengua catalana, los padres decidieron que la niña fuera a la guardería a partir de una edad muy temprana, al cumplir un año de edad, para que pudiera adquirir la lengua catalana en las mejores circunstancias: en una guardería entre catalanohablantes. La niña es la hija única del matrimonio y solo tiene contacto diario con sus padres, con sus compañeros y con sus maestros del colegio. No obstante, la niña también habla en húngaro tres veces a la semana con su abuela materna por Skype y, media hora al día, canta algunas canciones en inglés con su madre dado que participa desde su primer año de edad en un curso de inglés para niños. El curso en cuestión consiste en una clase de 45 minutos a la semana en que los niños, dirigidos por una profesora, juegan y cantan en inglés. El resto de la semana, la niña escucha las canciones en casa y las canta con su madre. La niña va al colegio de lunes a viernes, desde las 8 de la mañana hasta las 5 de la tarde. La lengua vehicular del colegio es el catalán.

Tanto la madre como el padre participan activamente en el cuidado y la educación de la niña. Ambos le dan la comida, la bañan, juegan y cantan con ella y le cuentan cuentos. Entre semana, después del colegio, la niña está con su padre, mientras que los fines de semana pasa más tiempo con la madre. La niña no ve nunca la televisión pero tres veces a la semana suele ver unos dibujos animados en español por internet, de una duración aproximada de media hora, y escuchar la radio tanto en español como en catalán. Tiene una gran cantidad de CD con canciones infantiles en las tres lenguas investigadas y muchos libros de cuentos que suele leer diariamente con sus padres.

Desde su nacimiento, la niña ha estado en seis ocasiones en Hungría, donde vive su familia materna. No obstante, solo en dos ocasiones permaneció más de tres semanas. En su primer viaje, que duró diez semanas, llegó con tres meses de edad y regresó a España antes de cumplir los seis meses. El segundo viaje abarcó también diez semanas, entre los dos años y siete meses y los dos años y once meses de edad.

El *soundscape*<sup>5</sup> de la niña incluye conversaciones personales en todas las lenguas investigadas, conversaciones en húngaro por Skype, canciones infantiles en cuatro lenguas, noticias y tertulias emitidas por la radio en español y en catalán, así como conversaciones que se escuchan espontáneamente en la calle o en el parque. A pesar de que el entorno lingüístico de la niña incluye cuatro lenguas (la española, la húngara, la catalana y, de una manera lúdica y testimonial, la inglesa), la investigación de la lengua inglesa no forma parte de esta tesis doctoral dado que el número de horas de input del inglés es muy bajo.

A continuación, se expondrá la información sobre la cantidad de input recibida por la niña trilingüe. Se calculó la frecuencia absoluta y relativa de las tres lenguas estudiadas desde el nacimiento hasta los tres años y siete meses de edad. Se entiende como frecuencia absoluta del input el número total de horas recibido por el sujeto en una franja de edad en concreto. Por otro lado, la frecuencia relativa del input hace referencia a la proporción del input que recibe la niña en una lengua en particular durante una determinada franja de edad (De Houwer 2008). Se decidió calcular la frecuencia absoluta en horas para poder ofrecer al lector una visión holística sobre el input recibido por la niña. Además, se calculó la frecuencia relativa para obtener la proporción comparada entre las tres lenguas estudiadas, y usadas por la niña y su entorno.

Desde su nacimiento hasta los tres años y siete meses de edad, la niña recibió aproximadamente 11700 horas de input (tabla 4.1). La frecuencia relativa<sup>6</sup> en la misma franja de edad son 7890 horas de input en húngaro, 5520 horas en español y 3045 horas en catalán. Se sabe que el sujeto estudiado ha estado expuesto desde su nacimiento a las

---

<sup>5</sup> El término *soundscape* lo utiliza primero R. Finnegan en 2005 (De Houwer, 2008).

<sup>6</sup> La suma de las horas de la frecuencia relativa es mayor a la suma de la frecuencia absoluta. Tal diferencia se debe al tiempo que los padres al mismo tiempo pasaron con la niña estudiada. Estas horas se sumaron tanto para el húngaro como para el español.

lenguas húngara y española por parte de su madre y de su padre, respectivamente, y con regularidad. El sujeto entró en contacto con la lengua catalana de forma sistemática por primera vez al ingresar en la guardería a la edad de un año (1;0.11).

Tal como se muestra en la tabla 4.1, para calcular las horas del input en los primeros tres años y siete meses de vida de la niña, el tiempo se fraccionó en siete franjas de edad: 1) del nacimiento a los tres meses; 2) de los cuatro a los seis meses; 3) de los siete meses al año; 4) del año y un mes a los dos años; 5) de los dos años y un mes a los dos años y siete meses; 6) de los dos años y ocho meses a los dos años y once meses; y 7) de los tres años a los tres años y siete meses de edad. Las siete franjas de edad se establecieron siguiendo el cambio de las horas de descanso de la niña, la fecha de entrada en la guardería y las fechas de los viajes a Hungría. Para el cómputo de las horas del input absoluto se siguió la fórmula  $(24 \text{ horas}) - (\text{horas del sueño}) = \text{horas de input al día}$ . En el siguiente paso, multiplicamos las horas diarias de input por el sumatorio de los días correspondientes a cada franja de edad. Por ejemplo, para calcular la frecuencia absoluta de los primeros tres meses, se tuvo en cuenta que la niña dormía unas 20 horas, así que  $(24 \text{ horas}) - (20 \text{ horas}) = 4 \text{ horas}$ ; el resultado del input diario es de 4 horas. A continuación, se multiplicaron las 4 horas resultantes por la suma de los días de la franja de edad (90 días); entonces el resultado son 360 horas de input. Para el cálculo de las horas diarias del input relativo también se tuvieron en cuenta las horas de otros factores como, por ejemplo, la estancia en la guardería, los viajes o la ausencia de uno de los padres por asuntos laborales. Para mayor información sobre las horas de la frecuencia absoluta y relativa del input de la niña trilingüe, véase el Anexo A.

Sabiendo que la niña sujeto de esta investigación empezó a tener contacto con las tres lenguas investigadas de forma regular y con la cantidad antes detallada entre su nacimiento y el año de edad, se puede decir que en su caso hablamos de adquisición bilingüe simultánea de las lenguas húngara, española y catalana.

Tabla 4.1: Frecuencia absoluta del input de la niña trilingüe

Frecuencia absoluta del input de la niña trilingüe				
Edad: 0;0.1 - 3;7				
Edad (años;meses.días)	Descanso (horas/día)	Horas activas /día	Días para la franja	Total horas para la franja
0;0.1 - 0;3	20	4	90	360
0;4 - 0;6	18	6	90	540
0;7 - 1;0	18	6	180	1080
1;1 - 2;0	16	8	360	2880
2;1 - 2;7	12	12	210	2520
2;8 - 2;11	12	12	120	1440
3;0 - 3;7	12	12	240	2880
<b>Total</b>				<b>11700</b>

### *Recogida de datos*

Para la obtención de los datos propios se utilizó una cámara de vídeo Panasonic SDR-H60, que permite grabar la voz y la imagen en alta calidad. Durante el proceso de recogida de datos se usó un trípode para fijar la cámara y obtener así un sonido y una imagen de la mejor calidad posible.

La recogida de datos de la niña estudiada comenzó el 1 de octubre de 2012 y terminó el 28 de septiembre de 2014. Las grabaciones abarcan dos años, desde los 19 meses (1;7.28) hasta los 43 meses (3;7.25) de edad y tienen una duración de más de 55 horas en total (véase el Anexo B). Las sesiones se grabaron en dos países, España y Hungría, en dos contextos diferentes, la comida y el juego, y en sesiones de aproximadamente 30 minutos cada 15 días. Durante el tiempo estudiado se realizaron grabaciones en Hungría en seis ocasiones (de 0;3 a 0;6 años, a las edades de 2;0.1; 3;2.11; 3;6.21 y 3;7.4 y, además, de 2;7.23 a 2;11.1). Se obtuvieron en total 108 sesiones de vídeo: 92 en España y 16 en Hungría. El contexto de las grabaciones mayoritariamente es el del juego (94 sesiones) y solo las 14 sesiones restantes tuvieron lugar en el contexto de la comida. Estas últimas se realizaron al principio de la recogida de datos hasta la edad de 2;3.12. No obstante, al ponerse de manifiesto que durante este tiempo la niña prefería comer y no hablar, se optó por grabar única y exclusivamente en el contexto del juego. Se descartó grabar en el contexto del baño porque el sujeto investigado no podía permanecer más de diez minutos en el agua por tener piel atópica y así resultó imposible filmarla durante un tiempo prolongado.



Tabla 4.2: Grabaciones según el input recibido por la niña trilingüe

Input recibido por la niña trilingüe						
Edad años;meses.días	Input recibido durante la sesión		Nº de sesiones grabadas que contienen enunciados en			
			español	atalán	húngaro	total
1;7.28 - 1;10.7	bi/trilingüe (Sesiones multilingües de las lenguas estudiadas.)	2 o 3 lenguas /15 días	13	8	11	13
1;10.29 - 2;4.20	monolingüe	alternando las 3 lenguas /15 días	6	3	7	16
2;5.8 - 3;7.25	monolingüe	cada lengua/15 días	23	26	30	79

En la tabla 4.2<sup>7</sup>, se presentan las lenguas estudiadas según el input recibido por la niña trilingüe y el output de la misma. Como se observa en la tabla 4.1, durante la recogida de datos la niña investigada recibió el input de tres maneras diferentes. La primera etapa abarca las edades entre los 19 meses (1;7.28) y los 22 meses (1;10.7) de edad. En esta primera etapa, la niña recibió input bilingüe o trilingüe dependiendo del contexto de cada grabación. Concretamente, el input fue bilingüe (español y húngaro) en las grabaciones realizadas en el contexto familiar y trilingüe (español, catalán y húngaro) en aquellas que tuvieron lugar en la guardería. En esta primera etapa se han recogido un total de 13 sesiones, de las cuales todas contienen datos en español, 8 en catalán y 11 en húngaro. La segunda etapa abarca 16 sesiones en total: 6 en español, 3 en catalán y 7 en húngaro, y todas ellas corresponden a las edades de entre los 22 meses (1;10.29) y los 28 meses (2;4.20). Durante estas sesiones el input recibido fue monolingüe ya que en cada sesión hubo solo un adulto interactuando con la niña. Las tres lenguas investigadas se fueron alternadas cada 15 días, aproximadamente. Por ejemplo, la sesión que se filmó a la edad

<sup>7</sup> La diferencia entre el número de sesiones de las tablas 4.1 y 4.2 se debe a la índole de la 1ª etapa de la recogida de datos, además del hecho de que el sujeto trilingüe a veces no contestaba en la lengua en que le hablaba el adulto de la misma grabación. Por esta razón contamos en total con 105 sesiones en las que hay datos de las dos o tres lenguas estudiadas.

de 1;10.29 fue grabada en húngaro. A parte de la niña investigada, solo participó la madre y por eso el input fue solamente en húngaro. La siguiente sesión tuvo lugar 12 días más tarde (1;11.11) y se grabó en la guardería, únicamente en catalán; 13 días después (1;11.24), las sesiones continuaron en español. En la última y más dilatada etapa de la recogida de datos se filmaron 79 sesiones (23 en español, 26 en catalán y 30 en húngaro) entre los 29 meses (2;5.8) y los 43 meses (3;7.25) de edad. Por la emergencia y mayor presencia de los elementos lingüísticos estudiados en el desarrollo lingüístico de la niña, en este período se grabó una sesión cada 15 días en cada una de las lenguas estudiadas. Por ejemplo, a la edad de 2;5.20 se realizó una sesión en húngaro, dos días más tarde (2;5.22) en español y, pasados otros dos días (2;5.24), en catalán. Consideramos que las tres sesiones grabadas en las tres lenguas investigadas son un bloque de sesiones. Se establecieron 2 días de pausa entre las sesiones de un mismo bloque y 15 días entre bloque y bloque, aproximadamente.

Tabla 4.3: Datos trilingües según el output de la niña investigada

Datos trilingües según el output de la niña investigada			
Edad	Nº de sesiones que contienen datos en		
	Húngaro	Español	Catalán
Años;meses.días 1;7,28 - 3;7.25	103	103	85

Tal y como recoge la tabla 4.3, durante los dos años estudiados, según el output de la niña contamos en total con 103 sesiones en húngaro, 103 en español y 85 en catalán que contienen enunciados en las lenguas investigadas.

### 4.3 Transcripción de datos

Los datos propios (108 sesiones de vídeo) se transcribieron en el formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) del sistema CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) según las convenciones establecidas en MacWhinney (2000). Cada transcripción fue transcrita y/o revisada ulteriormente por un nativo. Para la transcripción y/o revisión de las sesiones catalanas y españolas, contamos con la colaboración de dos personas bilingües español-catalán, graduadas en estudios relacionados con esas lenguas, además de dos personas húngaras, una licenciada en Filología Románica y, la

otra, la autora de este trabajo. Ambas transcriptoras húngaras tienen un nivel avanzado de español y catalán. Las grabaciones se transcribieron según la ortografía establecida por la Academia Húngara de las Ciencias (Magyar Tudományok Akadémia), por la Real Academia Española y por el Instituto de Estudios Catalanes (Institut d'Estudis Catalans) para las lenguas húngara, española y catalana, respectivamente. Los errores morfológicos y los de nivel fonológico se marcaron entre corchetes y los de pronunciación se indicaron entre paréntesis en la línea principal de texto CHAT. El texto transcrito se dividió en enunciados siguiendo la prosodia de la grabación, por ejemplo: entonación caída, pausa alargada, etc. En 4.1, se muestra un ejemplo de nivel morfológico, donde se puede observar que la niña trilingüe, en vez de utilizar la forma irregular del participio del verbo *poner* hace uso de un participio regular (*ponido*) que en este caso, es erróneo. En 4.2 se ve un error de anticipación de nivel fonológico, es decir, el fonema /U/ de *basura*, que aparece posteriormente en la emisión, se presenta de manera inapropiada antes de lo previsto. Por último, en 4.3 se expone un error de pronunciación: en *aquí* no se pronunció la sílaba átona de la palabra, mientras que en *está* no se pronunció la fricativa sorda, el fonema /S/.

(4.1) \*CHI:     a Sari ha puesto [% ponido] (a)zul.

Sara (2;7.3)

(4.2) \*CHI:     a basura [% busura]

Sara (2;4.20)

(4.3) \*CHI:     (a)quí no, e(s)tá.

Sara (1;11.24)

La codificación de los datos propios y la de los datos de los grupos control se detallará en los capítulos relativos al sujeto (apartado 5.5.3) y a la cópula (apartado 6.5.3).

#### **4.4 Grupos control. Los datos lingüísticos de los participantes monolingües en húngaro, en español y en catalán**

Se establecieron tres grupos control de monolingües infantiles y adultos para cada una de las lenguas estudiadas. Los datos pertenecientes a los grupos control se extrajeron de la base de datos CHILDES (MacWhinney 2000), a excepción de los datos de la madre

de la niña trilingüe, cuyos datos pertenecen al corpus Biró. Los grupos control están formados por 19 niños y 12 adultos monolingües húngaros, españoles y catalanes.

En la tabla 4.4 se muestran los datos propios y los de los grupos control según las seis franjas de edad fijadas para el análisis de los datos, y además, estas franjas se tomaron como punto de partida y de agrupación de los datos. La primera franja de edad se estableció entre las edades de 1;7 y 2;0 años y abarca 5 meses. Se decantó por una primera franja más extendida en el tiempo porque las primeras grabaciones tienen pocos datos analizables. Las siguientes cuatro franjas abarcan tres meses cada una y son entre las edades de 2;1 a 2;4 años, de 2;5 a 2;8, de 2;9 a 3;0 y de 3;1 a 3;4 años. La última franja de edad abarca dos meses y contiene datos entre los 3;5 y 3;7 años de edad.

Tabla 4.4 Datos propios trilingües. Grupos monolingües control infantil y adulto para cada una de las lenguas según lengua(s), nombre de participante, número de sesiones y franjas de edad (Fuente: CHILDES y Corpus Biró)

	Lengua(s)	Corpus	Nombre	Nº de sesiones	1;7-2;0	2;1-2;4	2;5-2;8	2;9-3;0	3;1-3;4	3;5-3;7	+18;0	
Datos propios	3L1 *H, E, C	Niña trilingüe Biró	Sara	103/103/85	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Grupo control en húngaro	L1 Húngaro	Niños MacWhinney	Eva	15			✓	✓				
			Gyuri	9		✓						
			Andi	4		✓	✓					
			Öcsike	3	✓							
			Moni	5	✓	✓	✓					
			Zoli	22	✓	✓						
		Reger	Miki	31	✓	✓	✓	✓				
		Bodor	Panna	63	✓	✓	✓	✓				
		Adultos	Reger	madre	31							✓
			Bodor	madre	63							✓
Bodor	padre		63							✓		
Biró	madre		103							✓		
Grupo control en español	L1 Español	Niños	Irene	Irene	60	✓	✓	✓	✓	✓		
			Serra/Sole	Eduard	11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
			Ornat	María	115	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
			Orea Pine	Lucía	62		✓	✓				
				Juan	65	✓	✓	✓				
		Adultos	Irene	madre	60							✓
			Ornat	madre	115							✓
				padre	115							✓
			Nieva	madre	20							✓

			Orea Pine	padre de Juan	65							✓
Grupo control en catalán	L1 Catalán	Niños	Serra/Sole	Àlvar	21	✓	✓	✓	✓	✓		
				Gisela	20	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
				Guillem	33	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
				Laura	19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
			Julia	Júlia	17	✓	✓	✓				
		Jordina	Jordina	11	✓	✓	✓	✓				
		Adultos	Julia	madre	17							✓
			Jordina	madre	11							✓
			Serra/Sole	madre de Laura	19							✓

\* H: húngaro, E: español, C:catalán; L1: primera lengua; 3L1: tres primeras lenguas

A continuación, se expondrán los datos lingüísticos de los participantes monolingües húngaros (8 niños y 4 adultos); en segundo lugar, los de los sujetos monolingües españoles (5 niños, 4 adultos); y, por último, los de los sujetos catalanes monolingües (6 niños, 3 adultos).

### *Grupos control en húngaro*

#### Niños

##### (1) Eva

Eva nació el 6 de abril de 1968 en una familia de clase media en Hungría. Sus padres trabajaban y la niña iba a una guardería en Budapest (Hungría), donde se realizaron las grabaciones de audio. La lengua vehicular tanto en casa de Eva como en la guardería era el húngaro. Las sesiones comenzaron cuando Eva tenía dos años y siete meses y terminaron con dos años y 10 meses. Existen en total 15 grabaciones y pertenecen al corpus MacWhinney en CHILDES.

##### (2) Gyuri

Gyuri nació el 6 de agosto de 1968 en Hungría y es de una familia de clase media. Sus padres trabajaban y él iba a la misma guardería que Eva en Budapest (Hungría). Al igual que en el caso de Eva, la lengua vehicular familiar y la de la guardería era el húngaro. Las grabaciones comenzaron cuando Gyuri tenía dos años y tres meses (2;3.7) y finalizaron 16 días más tarde (2;3.23). Se dispone de un total de 9 grabaciones de audio, todas pertenecientes al corpus MacWhinney en CHILDES.

(3) Andi

Andi nació en diciembre de 1968 en una familia de clase media en Hungría. Sus padres trabajaban y ella iba a la guardería en Budapest, Hungría. La lengua vehicular de la familia y la de la guardería era el húngaro. Las grabaciones empezaron cuando Andi tenía 2 años y un mes y terminaron con dos años y ocho meses; por lo tanto, abarcan 7 meses. En total existen 4 grabaciones y pertenecen al corpus MacWhinney en CHILDES.

(4) Öcsike

Öcsike nació en enero de 1969, en una familia de clase media. Iba a la guardería en Budapest, Hungría. En los contextos de la familia y en el de la guardería la lengua vehicular era el húngaro. En el caso de Öcsike las grabaciones abarcan un mes: empezaron con un año y diez meses y terminaron con un año y once meses. En total hay 3 grabaciones de audio y pertenecen al corpus MacWhinney en CHILDES.

(5) Moni

Moni nació en marzo de 1969 en una familia de clase media donde ambos padres trabajaban. Iba a la guardería en Budapest, Hungría. La lengua vehicular familiar y la de la guardería era el húngaro. Las sesiones de audio comenzaron cuando Moni tenía un año y nueve meses (1;9.11) y finalizaron con dos años y cinco meses. Se dispone de 5 grabaciones, las cuales pertenecen al corpus MacWhinney en CHILDES.

(6) Zoli

Zoli nació en julio de 1969, en una familia de clase media en que ambos padres trabajaban. Iba a la guardería en Budapest, Hungría. Las grabaciones comenzaron cuando Zoli tenía un año y cinco meses de edad y terminaron con dos años y dos meses. El corpus de Zoli en total tiene 22 grabaciones de audio y pertenece al corpus MacWhinney en CHILDES.

(7) Miki

Miki nació el 16 de septiembre de 1990. Las grabaciones se realizaron en el contexto familiar con la participación aleatoria de la madre y del padre. Durante las sesiones, muchas veces estaban presentes ambos padres y la hermana mayor. Las grabaciones empezaron cuando este tenía un año y once meses y terminaron con dos años y once meses.

Se dispone de, en total, 31 grabaciones, las cuales pertenecen al corpus Reger en CHILDES.

(8) Panna

Panna nació el 14 de diciembre de 1992 en una familia de clase media en Budapest, Hungría. Las grabaciones comenzaron cuando la niña tenía dos años y terminaron con tres años, por lo tanto, abarcan un año. La mayoría de las grabaciones se realizaron en el hogar de la familia y los padres participaron de forma activa. El corpus de Panna consiste en 63 grabaciones de audio y pertenece al corpus Bodor en CHILDES.

(9) Adultos

Los datos de habla adulta analizados constan de 4 personas húngaras nativas. Para controlar el input recibido por la trilingüe, se analizaron los datos de la madre de la niña trilingüe, que pertenecen al propio proyecto de investigación de esta tesis doctoral (corpus Biró). Los otros adultos son de la base de datos CHILDES y son la madre y el padre del corpus Bodor y la madre del de Reger.

*Grupos control en español*

Niños

(10) Irene

Irene nació el 23 de agosto de 1997 en Asturias (España). Sus padres son monolingües españoles. Las grabaciones empezaron cuando la niña tenía once meses y finalizaron con tres años y dos meses, es decir, el corpus abarca más de dos años. La niña fue grabada por sus padres cada quince días en el contexto familiar. El corpus tiene 60 grabaciones en total y pertenece al corpus Irene en CHILDES.

(11) Eduard

Eduard nació en 1985 en una familia de clase media en España. Eduard es monolingüe español. Las grabaciones comenzaron cuando tenía un año y cuatro meses (1;4) y terminaron con tres años y diez meses (3;10). Los datos fueron grabados durante el juego y son de interacción espontánea con la madre en el hogar de la familia. El corpus de Eduard consta de 11 sesiones de vídeo. Los datos de Eduard pertenecen al corpus Serra / Solé en CHILDES.

(12) María

María nació en 1987. Es hija única de una familia de clase media que residía en Madrid. Las grabaciones de vídeo fueron quincenales y de 30 minutos cada una. Tuvieron lugar en la casa familiar y se realizaron en los contextos del baño, el juego y la comida, con la participación activa de los padres. Las grabaciones empezaron cuando María tenía un año y siete meses y acabaron con cuatro años. Los datos de María forman parte del corpus López Ornat en CHILDES y se dispone, en total, de 115 grabaciones.

(13) Lucía

Lucía nació el 7 de octubre de 1998 como primera hija de un matrimonio de clase media que vivía en los alrededores de Madrid. Los padres de Lucía eran monolingües españoles, aunque en la guardería a Lucía le enseñaron algunas palabras en inglés, principalmente los colores. Las grabaciones empezaron cuando Lucía tenía dos años y dos meses (2;2.25) y finalizaron con dos años y siete meses (2;7.14); por lo tanto, abarcan 5 meses. Los datos son espontáneos y fueron grabados en vídeo por los padres de la niña sin la presencia de ningún investigador. En total, existen 62 grabaciones de Lucía y pertenecen al corpus Orea Pine en CHILDES.

(14) Juan

Juan nació el 4 de agosto en 1999 y era el primer hijo de un matrimonio monolingüe español de clase media que residía en los alrededores de Madrid. Las grabaciones comenzaron con un año y diez meses (1;10.21) y acabaron con dos años y cinco meses (2;5.29). Los datos de Juan son datos espontáneos y fueron grabados en vídeo por los padres del niño sin la presencia de ningún investigador. Se dispone, en total, de 65 grabaciones que forman parte del corpus Orea Pine en CHILDES.

(15) Adultos

Los datos de adultos españoles forman parte de los corpus Irene, Ornat, Nieva y Orea Pine de la base de datos CHILDES. En total, se analizaron los datos de 4 adultos: los de los padres del niño del corpus Ornat, los datos de las madres de los corpus Irene y Nieva y, además, de los del padre del corpus Orea Pine.



## *Grupos control en catalán*

### Niños

#### (16) Àlvar

Àlvar nació en 1985 en una familia catalana de clase media. Los datos de Àlvar son espontáneos, grabados en vídeo mensualmente en el hogar de la familia con la presencia de uno de los padres, en general la madre. Las grabaciones empezaron con un año y dos meses (1;2.28) y finalizaron con tres años y un mes (3;1.13). En total, hay 21 grabaciones y pertenecen al corpus Serra/Solé en CHILDES.

#### (17) Gisela

Gisela nació en 1985 en una familia catalana de clase media. Las interacciones espontáneas de Gisela con sus familiares se grabaron en vídeo una vez al mes. Las sesiones empezaron cuando tenía un año y siete meses (1;7.14) y acabaron con cuatro años y dos meses (4;2.3). El corpus de Gisela consta de 20 sesiones y es del Serra/Solé en CHILDES.

#### (18) Guillem

Guillem nació en 1985 e, igual que Àlvar y que Gisela, es de una familia catalana de clase media. A Guillem le grabaron en vídeo una vez al mes en interacciones espontáneas en su casa con los miembros de su familia. Las grabaciones empezaron con un año y terminaron con cuatro años. En total, se obtuvieron 33 grabaciones, las cuales son del corpus Serra/Solé en CHILDES.

#### (19) Laura

Laura nació en 1985 y tenía unas circunstancias familiares parecidas a las de los niños Àlvar, Gisela y Guillem. La niña es de una familia catalana de clase media. Sus datos son espontáneos, grabados en vídeo una vez al mes. Las grabaciones comenzaron con un año y siete meses (1;7.20) y finalizaron con cuatro años (4;0.10). Se dispone de un total de 19 grabaciones, las cuales pertenecen al corpus de Serra/Solé en CHILDES.

#### (20) Júlia

Júlia nació el 21 de septiembre de 1990, en una familia catalana residente en Barcelona (España). Los padres de Júlia tienen estudios universitarios y ella es la primera hija del matrimonio. La lengua vehicular familiar es el catalán aunque las lenguas del entorno son

tanto el español como el catalán. Los datos son espontáneos, recogidos en una primera etapa quincenalmente y luego una vez al mes. Las grabaciones empezaron cuando Júlia tenía un año y siete meses (1;7.19) y terminaron con dos años y seis meses (2;6.25). En total, se dispone de 17 grabaciones y los datos pertenecen al corpus Julia en CHILDES.

#### (21) Jordina

Jordina nació el 12 de agosto de 1999 en Barcelona (España). La lengua vehicular de la familia es el catalán aunque los abuelos solo le hablaban en español. El entorno extendido de Jordina es bilingüe español-catalán. Las grabaciones se realizaron una o dos veces al mes: comenzaron con un año y siete meses y terminaron con dos años y diez meses. En total, existen 11 grabaciones y son del corpus Jordina en CHILDES.

#### (22) Adultos

Para el habla adulta, se analizaron los datos de 3 adultos catalanohablantes. Los de la madre de Jordina, del mismo corpus que la niña, los datos de la madre del corpus de Julia y también los de la madre de Laura del corpus Serra/Solé. Todos los datos analizados son de la base de datos CHILDES.

### **4.5 Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur**

El Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur (CDI, Communicative Development Inventory) es un instrumento que evalúa el desarrollo del lenguaje en niños, a través del informe de un familiar o cuidador relevante. El CDI consta de dos inventarios y permite tener información sobre el desarrollo de habilidades comunicativas en niños entre los 8 y los 30 meses de edad. El primer inventario, Palabras y Gestos, es apropiado para la evaluación del lenguaje en niños de 8 a 18 meses, mientras que el segundo, Palabras y Enunciados, lo es para los niños entre los 16 y los 30 meses de edad. El CDI está adaptado a más de 50 idiomas, entre otros también a las lenguas estudiadas en esta tesis. El segundo inventario, utilizado por nosotros, evalúa a través de la percepción y reporte del adulto, el desarrollo léxico y morfosintáctico con el fin de detectar en las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje algún trastorno del lenguaje que no se debe a anomalías neurológicas o a retraso mental. En nuestro caso se utilizó el CDI en las tres lenguas estudiadas con el fin

de obtener datos sobre el tamaño y el tipo de vocabulario de la niña trilingüe para poder asegurarnos que su desarrollo del lenguaje está dentro de los límites normales y para poder comparar los resultados obtenidos en las tres lenguas.

La versión húngara del CDI (Kas et al. 2010) abarca las edades comprendidas entre los 12 y los 30 meses; en cambio, la versión española (López Ornat 2005) y la catalana (Serrat et al. 2010) incluyen las edades de los 16 a los 30 meses. Por otra parte, el CDI húngaro tiene 23 apartados distintos en la primera parte del inventario, mientras que en las otras dos lenguas hay un total de 22. Además, la versión húngara cuenta con un 10% más de palabras en cada apartado y el CDI español sigue un orden diferente en cuanto a los apartados en húngaro y en catalán. No obstante, las tres versiones son autorizadas y permiten tener una visión global sobre el tamaño y el tipo de vocabulario de la trilingüe.

*Tabla 4.5: Resultados del CDI de la niña trilingüe según nº de palabras*

Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur CDI			
Edad en meses	Nº de palabras que dice la trilingüe en		
	Húngaro	Español	Catalán
21	51		
24	85	100	
27	137	196	178
30	188	217	117

Como es sabido, en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje las habilidades comunicativas de los niños evolucionan bastante rápido y en cuanto al vocabulario utilizado o al desarrollo morfosintáctico pueden mostrar cambios de un día al otro (explosión del vocabulario). Debido a estos cambios y para poder detectarlos, el CDI se ha aplicado (tabla 4.5) en cuatro ocasiones en húngaro, tres en español y dos en catalán con un intervalo de tres meses en cada lengua. El hecho de que no se haya usado el inventario en cuatro ocasiones en cada lengua estudiada se debe a las dificultades de acceder a ello. Los inventarios fueron rellenados en húngaro, en español y en catalán por la madre, el padre y la educadora de la niña en la guardería, respectivamente.

Según el CDI, a los 21 meses de edad la niña estudiada dice únicamente 51 palabras en húngaro, lamentablemente no existen datos en las otras dos lenguas. Según Grimm (2006) en el desarrollo lingüístico normal, en torno a la edad de dos años, un niño produce como mínimo 50 palabras. En el caso de la niña trilingüe parece que estamos dentro de los límites, aunque en los mínimos. A los 24 meses, la niña ya produce 85 palabras en húngaro y 100 en español; a los 27 meses, dice 137 en húngaro, 196 en español y 178 en catalán. El último CDI se aplicó a los 30 meses y, según este, la trilingüe dice 188 palabras en húngaro, 217 en español y 117 en catalán. Se observa un crecimiento en el número de palabras en húngaro y en español; sin embargo, en catalán hay un descenso de más del 30% entre los 27 y los 30 meses de edad. Tal dato se explica debido a que la aplicación del último CDI en catalán coincidió con el cambio de la cuidadora de la niña en la guardería y la nueva educadora aun no conocía bien a la niña estudiada. Se observa que de las tres lenguas estudiadas, tiene mayor vocabulario en español, que a los 27 meses sigue el catalán y luego el húngaro. A los 30 meses hay un cambio de puesto entre el húngaro y el catalán y este último pasa a ser la lengua en que menos palabras dice la trilingüe. No obstante, por las razones arriba explicadas, puede ser que el dato catalán no refleje el volumen real del vocabulario.

Tabla 4.6: Resultados del CDI de la niña trilingüe según lenguas y categorías

Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur CDI				
1ª parte: Palabras				
Edad en meses	Nº	Húngaro	Español	Catalán
21	1.	Interjecciones		
	2.	Personas		
	3.	Alimentos		
24	1.	Interjecciones	Interjecciones	
	2.	Alimentos	Juegos, rutinas	
	3.	Personas	Alimentos	
27	1.	Animales	Acciones	Acciones
	2.	Alimentos	Juegos, rutinas	Animales
	3.	Interjecciones	Alimentos	Juegos, rutinas
30	1.	Animales	Acciones	Juegos, rutinas
	2.	Alimentos	Animales	Animales
	3.	Interjecciones	Juegos, rutinas	Acciones

En la tabla 4.6, se recogen las primeras tres categorías preestablecidas en el CDI cuyas palabras dice la niña en las tres lenguas estudiadas. En

las edades más tempranas, a los 21 y 24 meses, se observa que en las tres lenguas la primera categoría es la de Interjecciones y Sonidos de animales; le siguen Personas, Alimentos y bebidas y Juegos, rutinas y fórmulas sociales, en distinto orden según la lengua y la edad. Con 27 meses, en húngaro, entra la categoría de los Animales y se coloca en el primer puesto, seguida por las otras dos categorías ya mencionadas, la de Alimentos y la de Interjecciones. Sin embargo, en español y en catalán, Acciones es la primera en ambas lenguas y la de Juegos está en el segundo y tercer puesto respectivamente. Además, en español está Alimentos en el tercer puesto y Animales en el segundo en catalán. A los 30 meses en húngaro sigue el mismo orden de las categorías que tres meses antes. En español el orden es Acciones, Animales y Juegos, mientras que en catalán es Juegos, Animales y Acciones. En otras palabras, en las primeras dos etapas, las de 21 y 24 meses, en las tres lenguas estudiadas la niña dice principalmente onomatopeyas y palabras relacionadas con la comida y las personas que la rodean. En las dos etapas más tardías, la de los 27 y la de los 30 meses, cuando su vocabulario –en cada una de las lenguas estudiadas– ya supera las 100 palabras, se muestra una diferencia entre las categorías del vocabulario en húngaro y las otras dos lenguas estudiadas. En húngaro su vocabulario activo sigue guardando relación con las etapas tempranas y solo hay una categoría nueva, la de los Animales. No es así en español y en catalán. Entre las categorías Alimentos y Animales también se observan nuevas que están relacionadas con la vida social de la niña, tal como Acciones y Juegos, rutinas y fórmulas sociales. En español la niña tiene mayor vocabulario debido a que es la lengua en que se comunican los padres entre sí, y a la que más tiempo está expuesta. El catalán es la lengua vehicular en la guardería, por tanto, tiene un vocabulario amplio pero inferior al del español. El húngaro, en cambio, solo lo utiliza con la madre y pocas horas al día. En el resultado del CDI se refleja claramente la relación que tiene la niña con los adultos que la rodean: la madre se ocupa de su cuidado y de su alimentación mientras que con el padre y con la educadora lleva a cabo actividades lúdicas. Para mayor información sobre el orden y el porcentaje de uso de cada categoría preestablecida en el CDI, véase el Anexo C.

#### **4.6 Longitud Media del Enunciado**

La Longitud Media del Enunciado (LME) (Brown 1973) es una medida de la complejidad estructural del lenguaje que puede servir

como herramienta para estudiar las distintas etapas de la adquisición de una o varias lenguas de forma independiente del factor edad, ya que permite comparar los individuos según las propias etapas del desarrollo lingüístico y no según su edad. Las distintas etapas y rasgos esenciales del desarrollo lingüístico según la LME se trataron en detalle en el apartado 2.5.

En el caso de la niña trilingüe, para poder estudiar el trilingüismo de manera cuantitativa se ha calculado la Longitud Media del Enunciado (LME) de las tres lenguas estudiadas. Se entiende como LME el promedio de palabras o morfemas producidos por enunciado independiente durante un período de tiempo determinado. Teniendo en cuenta que el español y el catalán son lenguas tipológicamente similares, los resultados trilingües en español y en catalán se comparan entre ellos, así como con sus homónimos monolingües. Los resultados trilingües de la LME por palabras para el húngaro se comparan con monolingües. Sin embargo, al tratarse de una lengua tipológicamente distinta, no se comparan con las otras dos lenguas estudiadas por las mismas razones que explica De Houwer.

As a measure of comparing across languages, however, LME is highly problematic. That is because languages differ quite dramatically in their use of bound morphemes.

(De Houwer 2008:65)

Para poder establecer el grado de trilingüismo de la niña estudiada en español y en catalán, se ha tomado como referencia la propuesta de Arencibia Guerra (2008:65), según la cual se calcula el promedio de LME en cada contexto lingüístico y luego se restan los dos promedios de LME, obteniendo así la diferencia de LME (2008:69). Esta diferencia de la LME indica el grado de bi/trilingüismo que la autora divide en dos grupos: el bilingüismo igualado por una parte y el bilingüismo no igualado por la otra. El grupo del bilingüismo igualado está subdividido en fuertemente equilibrado, equilibrado y equilibrado con una tendencia, mientras que la clase de bilingüismo no igualado se divide en dominante y fuertemente dominante. En la tabla 4.7 se observan las distintas clases de bilingüismo.

Tabla 4.7: Clasificación de los tipos de bilingüismo según la clasificación de Arencibia (en Arnaus Gil 2013:160)

Clase de bilingüismo	Diferencia de LME	Tipo de bilingüismo
Igualado	0 - 0,29 palabras 0,3 - 0,59 palabras 0,6 - 0,89 palabras	Fuertemente equilibrado Equilibrado Equilibrado con una tendencia
No igualado	0,9 - 1,19 palabras más de 1,2 palabras	Dominante Fuertemente dominante

A continuación, por un lado se presenta el gráfico comparativo (4.1) del desarrollo de la LME del sujeto trilingüe en los contextos lingüísticos español y catalán para la franja de edad estudiada (1;7-3;7) y por el otro, se calcula la diferencia de la LME entre las dos lenguas para poder establecer el grado de bilingüismo según la clasificación propuesta por Arencibia Guerra (2008).

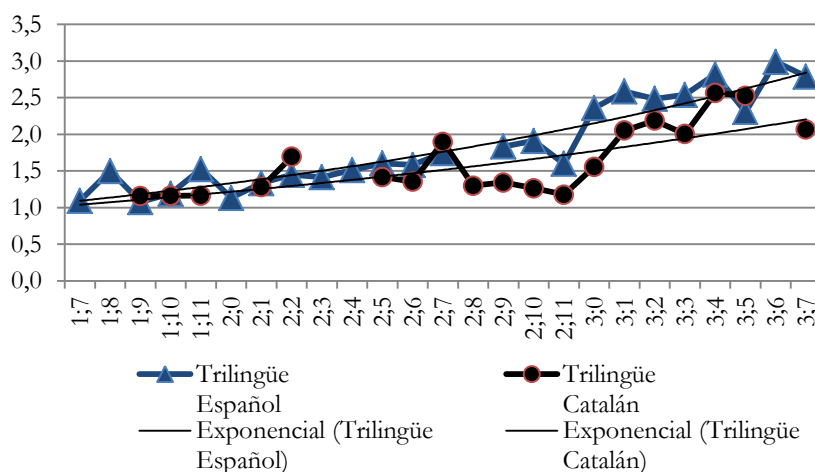


Figura 4.1: LME español y catalán para el sujeto trilingüe

Como refleja la figura 4.1, hasta la edad de los 2;7 años el desarrollo de LME en español y en catalán es bastante equilibrado. Sin embargo, se puede observar una separación entre el desarrollo lingüístico de las dos lenguas a la edad de los 2;8 años, cuando el desarrollo de la LME tanto en catalán como en español es inferior a la línea de tendencia exponencial. En ambas lenguas se aprecia la misma tendencia hasta los 2;11 años de edad. Cabe destacar que este intervalo de tiempo coincide

con el segundo viaje largo de la niña trilingüe a Hungría, momento en que en ambas lenguas romances recibió menos input en horas en comparación con el de los meses anteriores. A pesar de la leve diferencia entre el desarrollo lingüístico de Sara en las dos lenguas romances, se puede confirmar que a la edad de 3;4 años de edad la LME en ambas lenguas se igualan.

Una vez presentado el desarrollo lingüístico del sujeto trilingüe en español y en catalán, se ha calculado la diferencia de la LME para poder determinar el grado de bilingüismo de la niña trilingüe. El promedio de palabras de la niña trilingüe en español y en catalán es de 1,849 y 1,640, respectivamente. Siguiendo la propuesta de Arencibia Guerra (2008), la diferencia entre los promedios de LME de los dos contextos lingüísticos es de 0,209 palabras, lo que significa que la trilingüe es bilingüe igualado, de tipo fuertemente equilibrado, en cuanto a la adquisición de las dos lenguas romances estudiadas. Dado que el húngaro es una lengua de tipología distinta, por las razones mencionadas más arriba, no se compara con el español ni con el catalán.

Una vez determinado el grado de bilingüismo de la trilingüe, se presentan los gráficos 4.2, 4.3 y 4.4, en los que la LME del sujeto trilingüe en húngaro, en español y en catalán se comparará con sus homónimos monolingües para poder apreciar en qué grado se diferencian los desarrollos de la LME trilingüe y de la LME monolingüe. Además, se calcula el promedio de la LME en los datos trilingües y monolingües<sup>8</sup> en todas las lenguas estudiadas y luego se calcula la diferencia de los promedios de palabras entre los contextos lingüísticos monolingües y trilingües para determinar así el grado de similitud entre ambos contextos.

---

<sup>8</sup> En español y en catalán existen datos monolingües para toda la franja de edad estudiada (1;7-3;7) mientras que en húngaro solo se dispone de datos monolingües hasta los tres años (3;0). Durante el proceso de cálculo de la LME en las tres lenguas estudiadas se tuvo en cuenta esta información.



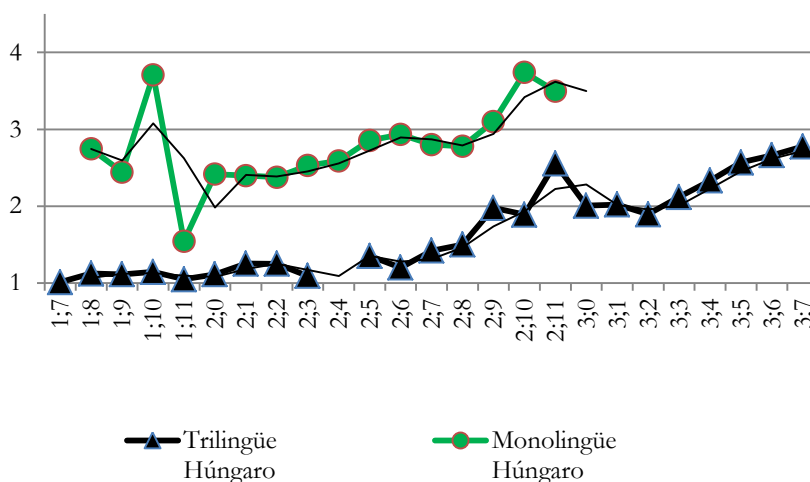


Figura 4.2: LME húngaro para el sujeto trilingüe y para los monolingües

Como se puede observar en el figura 4.2, la LME de los datos de niños monolingües húngaros es claramente superior a la de los datos trilingües húngaros. A grandes rasgos, se puede apreciar que esta diferencia se mantiene a lo largo del tiempo estudiado y que las dos líneas, tanto la de la LME monolingüe como la de la trilingüe, evolucionan de forma paralela<sup>9</sup>, manteniendo la misma diferencia casi durante todo el tiempo estudiado. Como excepción a esta afirmación, a los 2;9 años de edad se observa una disminución en la diferencia y la LME trilingüe se acerca a la LME monolingüe. Hasta la edad de que se dispone de datos monolingües, a saber, hasta los 3;0 años de edad, se han calculado y comparado los promedios de palabras por enunciados. Así, la LME para los datos trilingües en húngaro es de 1,52 palabras, mientras que para los monolingües en la misma lengua es de 2,69 palabras. La diferencia de los dos promedios de la LME es de 1,17 palabras que, según la clasificación propuesta por Arencibia Guerra (2008), se determinaría como bilingüismo no igualado. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, se comparan datos monolingües con trilingües y podemos clasificar el grado de diferencia como un desarrollo lingüístico no igualado.

<sup>9</sup> Se desestiman del análisis los datos monolingües húngaros de las edades entre 1;9 y 1;10 años por alejarse llamativamente de la línea de tendencia.

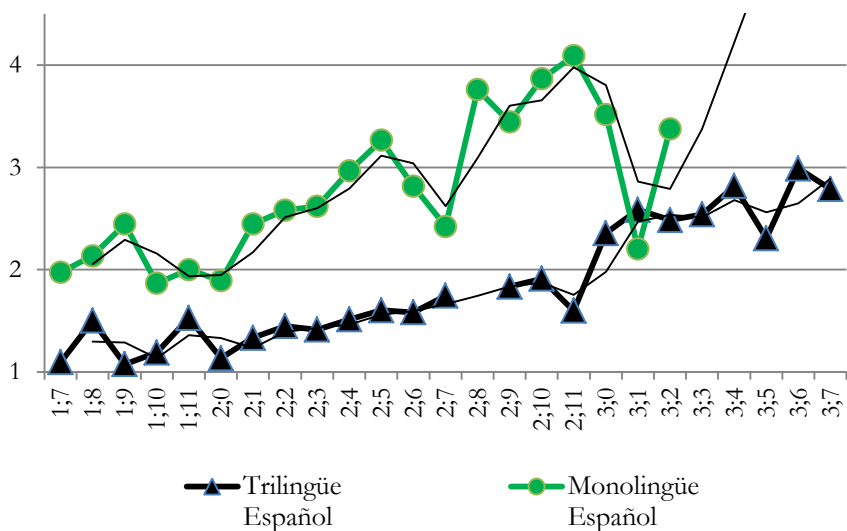


Figura 4.3: LME español para el sujeto trilingüe y para los monolingües

Tal y como se puede apreciar gráficamente en la figura 4.3, el desarrollo de la LME en los niños monolingües españoles es superior a la de la niña trilingüe en español. No obstante, la diferencia es menor a la de los promedios de palabras por enunciados en húngaro. Aproximadamente hasta la edad de 2;5 años se observa un desarrollo paralelo, conservando la diferencia inicial. A partir de la de edad de 2;8 años la diferencia aumenta hasta los 2;11 años de edad. Asimismo, se observa que las LME pertenecientes a las edades de 2;7 y de 3;1 años constituyen momentos de excepción al desarrollo paralelo y al leve incremento. El promedio de la LME de los datos trilingües en español es de 1,79 palabras mientras que el de los datos monolingües en español es de 2,86 palabras. Por su parte, la diferencia entre los promedios españoles trilingüe y monolingüe es de 1,07 palabras. Según la clasificación de Arencibia Guerra (2008), tales resultados determinan que se trata de un desarrollo lingüístico no igualado.

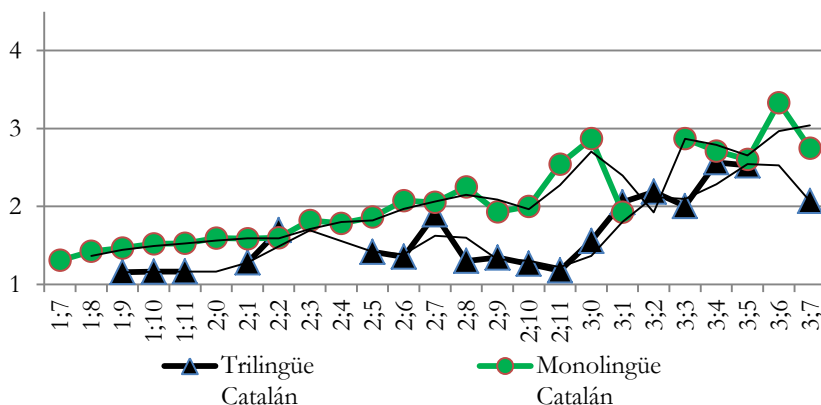


Figura 4.4: LME catalán para el sujeto trilingüe y para los monolingües

Los datos presentados en la gráfica de la figura 4.4 reflejan el desarrollo lingüístico de la niña trilingüe y de los niños monolingües en catalán. Se constata que el desarrollo lingüístico de los niños monolingües es levemente mayor hasta la edad de 2;7 años. A las edades correspondientes entre los 2;8 años y los 3;0 años, la diferencia entre la LME de ambos contextos lingüísticos aumenta. Este incremento se debe con mucha probabilidad al segundo viaje largo de la trilingüe a Hungría, donde solo recibió con regularidad input húngaro. A partir de los 3;0 años disminuye la diferencia entre los promedios de palabras por enunciado. El promedio de la LME para los datos trilingües en catalán es de 1,72 palabras; en cambio, para los datos monolingües es de 1,92 palabras. La diferencia de los promedios de los dos contextos lingüísticos es de 0,2 palabras. Por lo tanto se puede hablar de un desarrollo lingüístico igualado y uniforme.

## 4.7 Síntesis

En este capítulo 4, se ha presentado información detallada de Sara, la niña trilingüe objeto de estudio y, además, se han explicado las circunstancias de la recogida y la transcripción de los datos trilingües. Asimismo, se han presentado los datos lingüísticos de los 19 niños y 12 adultos pertenecientes a los tres grupos control de monolingües infantiles y adultos.

Por otro lado, con la intención de ofrecer más detalles del perfil lingüístico de la niña trilingüe, se han pormenorizado los resultados del CDI en las tres lenguas estudiadas y, siguiendo la propuesta de Arencibia Guerra (2008), se ha establecido el grado de bilingüismo de la niña en español y en catalán según LME, así como el grado de diferencia en el desarrollo lingüístico de la niña trilingüe y sus símiles monolingües. Según los resultados de estas dos medidas externas, a los 27 meses y a los 30 meses de edad, la niña trilingüe tiene mayor vocabulario en español que en las otras dos lenguas aunque, ya en cada una de ellas, supera las 100 palabras. Hasta los dos años de edad, utiliza principalmente onomatopeyas y palabras relacionadas con la comida en las tres lenguas estudiadas. Sin embargo, a partir de los 2;3 años ya se refleja una diferencia entre su vocabulario en húngaro y en las lenguas romances. En estas últimas ya utiliza palabras relacionadas con la vida social y con la rutina diaria, mientras que, en húngaro, aun no lo hace. Respecto a su desarrollo lingüístico, en español y en catalán, la niña trilingüe resulta ser bilingüe igualada, de tipo fuertemente equilibrado. En comparación con los niños monolingües húngaros y españoles, su desarrollo lingüístico no es igualado, es decir, el incremento del promedio de palabras es siempre mayor en el caso de los datos monolingües húngaros y españoles que en los datos trilingües. En lo que se refiere al catalán, se observó un desarrollo lingüístico igualado y uniforme, lo que significa que el catalán, tanto de los monolingües como de la niña trilingüe, parece desarrollarse a la misma velocidad. Ello podría ser debido a la cantidad de input recibido en esta lengua ya que, como se ha explicado, la niña pasa 9 horas diarias en la guardería donde la lengua vehicular es el catalán. En cambio, la niña está expuesta en menor grado a las otras dos lenguas, el húngaro y el español, y, por lo tanto, su desarrollo es inferior al monolingüe.



---

## CAPÍTULO 5

### La adquisición en la interfaz sintaxis-pragmática: el sujeto

---

#### 5.1 Introducción

En los capítulos introductorios de esta tesis, se ha visto que en la adquisición monolingüe, bilingüe y multilingüe hay unos dominios lingüísticos más complejos que otros, uno de los cuales es el de la realización, u omisión alternativa, del sujeto. La adquisición de la propiedad definitoria de una lengua *pro-drop*, es decir, el descubrimiento de la existencia de dos tipos de sujeto, nulo y explícito, no parece resultar una tarea especialmente compleja (Grinstead 1998, Bel 1999 entre otros); sin embargo, descubrir qué restricciones pragmáticas determinan la alternancia del sujeto sí parece comportar más dificultades (Shin y Smith Cairns 2012 o Bel y Albert 2016). En este trabajo, estudiamos la adquisición simultánea de tres lenguas *pro-drop*, dos de las cuales (el español y el catalán) son romances y, por tanto, presentan bastantes similitudes en el nivel de la realización/omisión del sujeto, mientras que la tercera (el húngaro) mantiene ciertas diferencias respecto de las otras dos lenguas pese a ser, también, una lengua *pro-drop*.

La presente tesis doctoral pretende añadir al estudio de la adquisición simultánea nuevos datos de cómo una niña trilingüe (en húngaro, español y catalán) adquiere el sujeto en las tres lenguas. Hasta el momento, no se han realizado trabajos sobre la adquisición de la realización de los sujetos en un contexto trilingüe y aun menos con el perfil de la niña objeto de estudio; por consiguiente, esta tesis proporcionará datos originales tanto a la adquisición trilingüe, algo relativamente novedoso en el campo, como a la combinatoria específica abordada.

En el presente capítulo, se expondrán en detalle los aspectos teóricos, la metodología empleada y los resultados relacionados con los sujetos de las tres lenguas estudiadas en esta tesis doctoral. En primer lugar, se

describirá el marco teórico y la bibliografía de referencia más relevante con el fin de caracterizar las propiedades esenciales que regulan la realización de los sujetos (5.2). Luego, se expondrán los estudios más importantes relacionados con la adquisición de la sintaxis y la pragmática de los sujetos (5.3). Todo ello nos conducirá a la formulación de las preguntas de investigación e hipótesis (5.4). A continuación (5.5), se ofrecerá la información metodológica referente a los participantes, la recogida de datos, la transcripción y la codificación de los datos, además de los programas utilizados. En el apartado 5.6, se expondrán los resultados pertenecientes a los sujetos húngaro, español y catalán, que se discutirán en el apartado 5.7, a la luz de los trabajos previos intentando dar respuesta a las preguntas planteadas.

## 5.2 El sujeto

Aunque se ha dicho que las tres lenguas implicadas en esta tesis pertenecen al parámetro del sujeto nulo, al que se dedica una sección (5.2.1), existen ciertas diferencias, que se desglosarán en las siguientes secciones: húngaro (5.2.2), español (5.2.3) y catalán (5.2.4).

### 5.2.1 Los parámetros *pro-drop* y *topic-drop*

Es sabido que una oración se caracteriza por contener, al menos, un sujeto y un predicado. Dependiendo de las lenguas, el sujeto se puede expresar o se puede omitir. Esto divide las lenguas en dos grupos: las llamadas de *sujeto nulo* y de *sujeto obligatorio*, o *pro-drop* y *no pro-drop*, respectivamente. En el modelo chomskyano de Principios y Parámetros (Chomsky 1981, 1995), precisamente uno de los parámetros ha servido para distinguir esos dos grupos de lenguas que se ha anunciado (y enunciado) antes. En su propuesta de gramática universal (GU), Chomsky (1957) propone una serie de principios compartidos por todas las lenguas y que todos los seres humanos compartirían como parte de la dotación genética, lo que explica el proceso de adquisición de cualquier lengua. Chomsky distingue dos categorías, la de principios y la de parámetros (1981, 1995). Los principios son unas propiedades innatas, abstractas y generales en todas las lenguas humanas. Por otro lado, los parámetros son realizaciones variables entre lenguas que se adquieren o fijan, en contacto con los datos de las lenguas específicas; son concretos y

propios de cada lengua y constituyen las opciones adoptadas por cada una de ellas. En otras palabras, el parámetro es el nivel de variación que permite un universal lingüístico en sus realizaciones. Uno de estos parámetros es el parámetro del sujeto nulo o el parámetro *pro-drop*. Se ha sugerido que el valor inicial de un parámetro en la GU es la opción no marcada (Chomsky 1981, Hyams 1986). Atendiendo a la explicitación del sujeto, ya Perlmutter (1971) propuso la existencia de dos tipos de lenguas: las que necesitan tener un sujeto léxico en su estructura superficial, y las que permiten que el sujeto esté fonológicamente ausente. La propuesta de Jaeggli y Safir (1989) liga la posibilidad de omitir los sujetos al Principio de Uniformidad Morfológica, según el cual aquellas lenguas que tienen paradigmas de flexión uniforme a nivel morfológico admiten sujetos nulos. Una lengua tiene, morfológicamente, un paradigma de flexión uniforme si tiene solo formas flexionadas no derivadas o solo formas flexionadas derivadas: el chino y el español, respectivamente, por poner un ejemplo de cada caso. Para poder legitimar los sujetos nulos, hace falta cumplir con la condición de la uniformidad morfológica.

Barbosa (2011) afirma que hay por lo menos tres patrones que permiten distinguir tres tipos de lenguas de sujeto nulo. Por un lado, están las lenguas con una concordancia rica entre sujeto y verbo en el nivel morfológico, denominadas *lenguas de sujeto nulo consistente*, como son, por ejemplo, las lenguas romances de sujeto nulo, el húngaro o el griego. Por otro lado, las llamadas *lenguas de sujeto nulo parcial* son aquellas que tienen la distribución del sujeto nulo muy limitada y que muestran una asimetría en las condiciones de omisión de la primera o la segunda persona y la tercera. Estas lenguas de sujeto nulo parcial son, entre otras, el hebreo, el finés, el hindi, el ruso o el portugués brasileño coloquial. Por último, las lenguas que carecen de concordancia, como el chino, el japonés o el coreano, se consideran *lenguas de tópico prominente* (*Topic-Prominent languages*) y permiten la omisión de algunos argumentos, además del sujeto, cuando estos realizan la función discursiva de tópico. En español, en catalán y en húngaro existe una desinencia distinta para cada persona del singular y del plural y cada tiempo gramatical; por consiguiente, son lenguas morfológicamente ricas que admiten los sujetos nulos. Siguiendo a Barbosa (2011), las tres lenguas estudiadas en esta tesis doctoral serían de sujeto nulo consistente; en cambio, É. Kiss (2002) considera el húngaro como una lengua de tópico prominente, de manera parecida



al coreano o al chino. Las lenguas de tópicamente prominente<sup>10</sup> (*Topic-Prominent languages*) permiten la omisión del tópicamente, es decir, son lenguas que realizan el parámetro *topic-drop* de forma positiva. A grandes rasgos, la diferencia entre las lenguas de los parámetros *pro-drop* y *topic-drop* es que las primeras permiten solo la omisión de los sujetos, mientras que, en el caso de las últimas, está permitida la omisión tanto de los sujetos como de otros argumentos como, por ejemplo, los objetos en determinadas condiciones.

Tras caracterizar la distinción *pro-drop* y *topic-drop*, se describen a continuación las propiedades que caracterizan a los sujetos en húngaro.

### 5.2.2 El sujeto en húngaro

En húngaro, lengua con distinciones de caso, la función gramatical de los distintos elementos oracionales y su orden no guardan relación directa puesto que la asignación de la función gramatical depende de los sufijos casuales y no exclusivamente del orden oracional. En cierta medida, el orden oracional carece de importancia si, por ejemplo, un sintagma nominal tiene la función de sujeto o de objeto. Aun así, eso no significa que el húngaro tenga un orden oracional completamente libre. Es una lengua más flexible en cuanto al orden oracional que, por ejemplo, el inglés, que es una lengua configuracional (Hale 1983), es decir, morfológicamente más pobre y, por consiguiente, con una estrecha relación entre la función gramatical y el orden oracional. De ahí que para poder identificar las distintas funciones en inglés sí que importe la posición que ocupan los elementos en la oración, pero no así en húngaro. En el subapartado anterior (5.2.1) se ha visto que existe cierta controversia en relación con la cuestión de si el húngaro es una lengua *pro-drop* o de tópicamente prominente (*topic prominent language*) como sugiere É. Kiss (2002).

Para la caracterización de las propiedades de los sujetos en lengua húngara, a continuación se seguirán los trabajos de Kálmán (2001) y É. Kiss (2003), que son los autores que más han ahondado en su estudio.

Kálmán (2001) afirma que, sintácticamente, las oraciones húngaras no están encabezadas por un sujeto seguido de un predicado. Aunque

---

<sup>10</sup> En el apartado 5.2.2, se abordará en detalle el término *tópicamente*.

considera que las oraciones se dividen en dos partes, en su visión primero aparecen los elementos de lo que habla la oración, denominados *tópico*, y luego la parte que afirma o pregunta sobre el tópico, que es el comentario. Por su función comunicativa, en la posición de tópico solo puede haber elementos que se refieran a individuos o eventos, como los nombres propios (5.1), los sintagmas nominales con determinante (5.2) o los sintagmas posposicionales (5.3). Estos elementos gramaticales designan a un(os) individuo(s) o evento(s) conocido(s) tanto por el hablante como por el oyente o que, por lo menos, han sido previamente mencionados. Los siguientes ejemplos han sido extraídos de Kálmán (2001).

(5.1) [<sub>tópico</sub> János]<sup>11</sup> [<sub>comentario</sub> leesett a ló-ról].  
 János cayó el caballo-delativo  
 ‘János se cayó del caballo.’

(5.2) [<sub>tópico</sub> A barátai-m] [<sub>comentario</sub> külföld-re utaznak a nyár-on].  
 los amigos-posesivo extranjero-sublativo viajan el verano-  
 superesivo  
 ‘Mis amigos en verano viajan al extranjero.’

(5.3) [<sub>tópico</sub> Az előadás után] [<sub>comentario</sub> nem volt kedv-ünk hazamenni].  
 el espectáculo después no fue ganas-posesivo  
 infinitivo  
 ‘Después del espectáculo no tuvimos ganas de ir a casa.’

En el tópico pueden aparecer sintagmas nominales que cumplen distintas funciones. En la oración 5.4, se muestra un sujeto y, en la 5.5, un objeto en posición de tópico.

(5.4) [<sub>tópico</sub> A papa] a végé-n levágta a disznó-t.  
 el yayo el final-superesivo sacrificó el cerdo-acusativo  
 ‘Al final el yayo sacrificó el cerdo.’

(5.5) [<sub>tópico</sub> A disznó-t] a végén levágta a papa.  
 el cerdo-acusativo el final-superesivo sacrificó el yayo  
 ‘Al final el yayo sacrificó el cerdo.’

---

<sup>11</sup> Con los corchetes ([ ]) se separa el tópico del comentario.

Kálmán señala que el tópico y el comentario se pueden diferenciar de dos maneras distintas: 1) según los patrones prosódicos, o 2) según el orden oracional de los adverbios locativos, en el caso de tenerlos. Añade que las oraciones con afirmaciones categóricas tienen tópico (5.6), mientras que las oraciones que enuncian algo en general, es decir, que contienen alguna afirmación tética, carecen de él (5.7). Aun así, ambas construcciones tienen sujeto: en 5.6 está en posición preverbal y, en 5.7, en posición posverbal.

(5.6) [tópico János] [comentario elment a mozi-ba].  
 János fue el cine-ilativo  
 ‘János se fue al cine.’

(5.7) Érkezett egy vendég.  
 llegó un invitado  
 ‘Llegó un invitado.’

Kálmán añade que un verbo conjugado solo puede formar parte del comentario, aunque en el tópico contrastivo también puede aparecer un verbo no finito. El tópico contrastivo se diferencia del tópico en su patrón entonativo. Asimismo, en esta posición, pueden aparecer más elementos, no solo los que hacen referencia a individuos o eventos. En las oraciones identificativas (5.8) y en las oraciones con *hocus*, es decir, con un foco que no tiene el papel de destacar, (5.9), no se puede omitir el sujeto.

(5.8) Az igazgató Karcsi.  
 el director Karcsi  
 ‘El director es Karcsi.’

(5.9) Ő indult el.  
 Él salió prefijo verbal  
 ‘Salió él.’

De modo semejante, É. Kiss (2003) defiende la idea de que la oración se divide en dos partes: tópico y predicado. Considera que la distinción tradicional entre sujeto y predicado no es suficiente para describir las reglas y restricciones que hacen posible que las distintas palabras formen una oración. La oración 5.10 es una afirmación sobre una persona llamada János y facilita la información que tal persona compró un coche. É. Kiss (2003:4) añade que el primer componente de la

oración (*János*), que designa al individuo (persona, objeto o grupo de personas) del que se afirma algo en la segunda parte de la oración, según su papel comunicativo-semántico, es el tópico. El individuo es conocido tanto por el hablante como por el oyente, o, por lo menos, es supuestamente existente para ambos. El segundo componente, el que contiene una afirmación sobre el tópico según su papel comunicativo-semántico, se clasifica como predicado. Los siguientes ejemplos se han extraído de É. Kiss (2003).

(5.10) *János vett egy autó-t.*  
*János compró un coche-acusativo*  
 ‘János compró un coche.’

Según É. Kiss, la función del tópico es asignar el individuo que es conocido tanto por el hablante como por el oyente, y del que la parte predicativa de la oración afirma algo. El tópico se diferencia formalmente del predicado por la entonación: en la oración húngara la palabra obligatoriamente acentuada es el primer componente con contenido del predicado. Aunque tanto el tópico de la oración como los atributos posverbiales pueden estar acentuados, estos acentos no pueden ser más prominentes que el acento obligatorio, que se sitúa al principio del predicado. En el ejemplo (5.11) el acento recae en *rajzolt*/dibujó, que es el primer componente con contenido del predicado y, por consiguiente, *János* es el tópico.

(5.11) [<sub>tópico</sub> *János*][<sub>predicado</sub> <sup>12</sup>*rajzolt egy autó-t*].  
*János dibujó un coche-acusativo*  
 ‘János dibujó un coche.’

Siguiendo con la misma autora, señala que la categoría sintáctica para asignar a un individuo, el tópico, puede ser un sintagma nominal determinado, un sintagma nominal indeterminado específico y una expresión nominal con sintagma posposicional.

Distintos argumentos como el sujeto (5.11), el objeto (5.12) o un complemento adverbial (5.13) pueden cumplir la función del tópico; sin embargo, no pueden ser tópicos en todos los casos. En el ejemplo 5.14, el objeto no puede cumplir la función de tópico porque el sintagma nominal (*egy autót/un coche*), dada la presencia del artículo

---

<sup>12</sup> La sílaba tónica se marca con el símbolo del apóstrofo (´) y se coloca delante de la palabra.

indeterminado, no puede hacer referencia a un miembro de un grupo ya conocido.

(5.12) [<sub>tópico</sub> Az idős asszony-t] [<sub>predicado</sub> 'elütötte a vonat].  
la vieja mujer-acusativo atropelló el tren  
'El tren atropelló a la señora mayor.'

(5.13) [<sub>tópico</sub> A vonatok-on] [<sub>predicado</sub> 'megszaporodtak a  
rablótámadások].  
los trenes-superesivo multiplicaron los robos  
'En los trenes se multiplicaron los robos.'

(5.14) ??<sup>13</sup> [<sub>tópico</sub> Egy autó-t] [<sub>predicado</sub> 'rajzolt János].  
un coche-acusativo dibujó János  
'János dibujó un coche.'

Lógicamente, las oraciones sin tópico solo realizan la parte del predicado y suelen expresar, en general, existencia o creación (5.15).

(5.15) [<sub>predicado</sub> Alakult egy énekkar].  
fundó un coro  
'Se fundó un coro.'

É. Kiss también propone que existen oraciones con un pronombre oculto, o nulo, en la posición del tópico (5.16); en estos casos, el tópico se deduce de la desinencia verbal.

(5.16) [<sub>tópico</sub> *pro*] [<sub>predicado</sub> Elmentünk biciklizni a budai hegyekben].<sup>13</sup>  
fuimos infinitivo los adjetivo montañas-  
ilativo  
'Fuimos a las montañas de Buda para montar en  
bicicleta.'

Resumiendo, para É. Kiss (2003) la oración se divide en dos partes estructurales: la del tópico y la del predicado. El tópico designa a uno o varios individuos que son conocidos tanto por el hablante como por el oyente, y el predicado hace alguna afirmación sobre este individuo o individuos. Normalmente, el tópico es un sintagma nominal, cuya función gramatical no coincide siempre con la de sujeto, capaz de designar a un individuo conocido, y cuya existencia es supuesta por el

---

<sup>13</sup> El símbolo ?? indica la dudosa aceptación de la oración.

hablante y el oyente, es decir, puede ser un nombre propio, un nombre con determinante, un nombre sin determinante con un significado específico o un sintagma nominal con un sintagma posposicional. En la posición del tópico contrastivo, también pueden aparecer otros argumentos del verbo. El verbo, sus argumentos y los elementos modificadores del sintagma verbal se encuentran en la parte predicativa de la oración. El tópico y el predicado se diferencian igualmente en el nivel fonético, dado que la sílaba tónica obligatoria de la oración es siempre la primera sílaba de la primera palabra con contenido del predicado.

### 5.2.2.1 Síntesis

En el subapartado 5.2.2, se han abordado las principales características del sujeto en húngaro. Se ha observado que la función gramatical de los elementos oracionales y su orden no se relacionan necesariamente y que se trata de una lengua de tópico prominente (*topic prominent language*), lo que significa que el orden de palabras no depende solo de la sintaxis sino también de la estructura informativa del tópico y del comentario. El tópico se diferencia del predicado según ciertos patrones prosódicos: el tópico siempre encabeza la oración, va seguido por el predicado y en él aparecen los elementos de los que habla la oración, mientras que en el predicado se hace alguna afirmación o pregunta sobre el tópico. Dicho de otra manera, la primera parte de la oración, el tópico, puede coincidir con el sujeto pero también con otros argumentos verbales e, incluso, con otros elementos no nominales; por otra parte, designa al individuo, persona u objeto cuyo conocimiento es compartido por el hablante y el oyente (o, por lo menos, ambos presuponen su existencia) y se predica algo sobre él en la segunda parte de la oración. Asimismo, se ha indicado que existen oraciones sin tópico y sin sujeto explícitos y que se pueden representar mediante una categoría nula. Por último, se ha destacado que si la oración contiene un sujeto, este puede estar tanto en posición preverbal como posverbal.

La distinción entre tópico y sujeto en esta tesis es de gran importancia ya que para poder contrastar la expresión de los sujetos en las tres lenguas estudiadas habrá que tener en cuenta especialmente las condiciones que permiten su omisión en húngaro. Las condiciones que legitiman la omisión de un argumento en posición inicial de una oración pueden variar en función de si esta es una lengua de tópico

nulo, como el húngaro, o de sujeto nulo, como el español o el catalán. En ambos casos se omite un argumento en posición inicial de una oración pero, si bien en las lenguas de sujeto nulo el único argumento que puede omitirse es el sujeto, en las lenguas de tópico nulo este argumento debe ser un tópico (ya sea el sujeto o el objeto de la oración). Visto de otro modo, para que se pueda elidir un sujeto en húngaro este debe ser, además, tópico. De ahí pueden derivar diferencias en la proporción de sujetos nulos en ambos grupos de lenguas ya que, para poder omitir un sujeto en húngaro, se deben satisfacer más condiciones.

### 5.2.3 El sujeto en español

Como ya se adelantó en el capítulo 2, sección 2.3.2, el español es una lengua que permite la omisión del sujeto. Siguiendo a Fernández Soriano (1999), la riqueza de las desinencias flexivas de los verbos (5.17) permite esa omisión haciendo innecesaria su explicitación en ciertos casos ya que la flexión del verbo contiene en sí misma la información gramatical necesaria del sujeto. Los siguientes son ejemplos tomados de Fernández Soriano (1999) en los que el sujeto omitido está claramente identificado por la flexión verbal en cada caso:

- (5.17) a. Trabajo de nueve a cinco todos los días.  
b. Trabajas de nueve a cinco todos los días.  
c. TrabajaØ de nueve a cinco todos los días.  
d. Trabajamos de nueve a cinco todos los días.  
e. Trabajáis de nueve a cinco todos los días.  
f. Trabajan de nueve a cinco todos los días.

Fernández Soriano (1999) plantea la idea de que es posible la existencia de pronombres fonéticamente nulos en posición de sujeto porque su contenido se recupera a través del verbo, que contiene rasgos de persona y número. Sin embargo, la autora señala la existencia de tres tipos de sujetos no explícitos que, dependiendo de su contenido semántico, pueden ser impersonales, o no. Se trata de los sujetos argumentales, los casi argumentales y los expletivos. En el primer grupo, se encuentran los sujetos omitidos con un verbo no impersonal (5.18). Los sujetos casi argumentales, los que forman el segundo grupo, tienen cierto contenido semántico y son los que aparecen con verbos meteorológicos y/o terciopersonales (5.19a), aunque este tipo de sujetos pueden aparecer en expresiones figuradas

(5.19b), pero nunca como un pronombre. Al último tipo pertenecen los sujetos expletivos que aparecen en oraciones impersonales no meteorológicas (5.20). En este tipo de oraciones nunca se explicita el sujeto.

(5.18) Mañana trabajaré.

(5.19) a. Amaneció temprano.

b. Llovieron piedras.

(5.20) a. Ø hay moscas en el jardín.

b. Ø es necesario trabajar más.

c. Ø parece que estamos cansados.

Fernández Soriano (1999) añade que la morfología rica de las desinencias verbales y la posibilidad de elidir el sujeto no tienen una relación directa, ya que en casos en que el sujeto es el foco oracional, el acento contrastivo tiene que recaer en un elemento con contenido fonético que no puede ser un morfema flexivo. La aparición de un pronombre explícito en posición de sujeto está condicionada por tres factores: la redundancia, el énfasis y la ambigüedad. Argumenta a favor de que la explicitación y la omisión de los pronombres sujeto no es algo opcional, sino que están restringidas por los factores anteriormente mencionados. La necesidad de explicitar el pronombre sujeto deriva de propiedades de la configuración sintáctica, es decir, de un valor de contraste o de individualización (5.21). En su opinión, en oraciones como las del ejemplo 5.22, el uso de un pronombre tónico no es aceptable para un hablante nativo de español ya que resulta superfluo o redundante.<sup>14</sup>

(5.21) a. Tú lo sabías.

b. En casa mi marido friega los platos porque yo odio hacer eso.

(5.22) Juan es mi vecino de al lado. Él es estudiante de matemáticas, pero él se interesa también mucho por la filosofía porque él tiene una novia filósofa.

---

<sup>14</sup> Recientemente, autores como Licerias y Fernández Fuertes (2017) han sugerido la existencia de pronombres explícitos débiles en español que no desempeñarían ninguna función pragmática específica. En esta propuesta, los pronombres explícitos del ejemplo (5.22) serían aceptables.



Desde una perspectiva tradicional, Gili Gaya (1943), Pérez Rioja (1954) y Alarcos (1980) ya proponían que la explicitación de un pronombre personal tónico en posiciones donde normalmente es elidido es debida a razones de contraste o énfasis. Para Enríquez (1984), los pronombres no se pueden considerar redundantes si se encuentran en la posición del sujeto. Fernández Soriano (1999) sugiere que la explicitación de los pronombres sirve, en algunos casos, para deshacer la ambigüedad creada por la falta de diferenciación de la desinencia verbal entre la primera y la tercera persona de ciertos tiempos verbales como, por ejemplo, el condicional, el imperfecto o el pluscuamperfecto. También propone que la clase semántica del verbo, que conjuntamente con el resto del predicado asigna un papel semántico al sujeto, puede influir en su expresión. Así, los verbos que expresan conocimiento, opinión o percepción intelectual promueven la aparición de los pronombres de sujeto. Por otra parte, la presencia explícita de un pronombre tónico en posición preverbal conllevaría una interpretación de contraste, no así si está detrás del verbo (Fernández Soriano 1999:1236).

- (5.23) a. Tenía yo un libro en el que se hablaba de eso.  
b. No diría yo tal cosa.

- (5.24) a. Yo creo que Plutón está más cerca que Neptuno.  
b. Yo diría más bien que es al revés.

Los ejemplos 5.23a y 5.23b muestran que los pronombres que están en posición posverbal no tienen interpretación de contraste; en cambio, los pronombres preverbiales (5.24a y 5.24b), sí. Finalmente, Fernández Soriano concluye que el español es una lengua de sujeto nulo y que los pronombres de sujeto se ajustan a esta caracterización y son una propiedad tipológica del español.

Para Luján (1999), el pronombre tónico en posición de sujeto puede indicar el contraste solo del sujeto (5.25a) o el del sujeto con el predicado (5.25b).

- (5.25) Tú trabajas demasiado.  
a. Tú trabajas demasiado, no otro.  
b. Tú trabajas demasiado, ellos te pagan poco.

Comparte la idea de Fernández Soriano (1999) en cuanto a la alternancia en la omisión y realización de los pronombres sujetos. Opina que las formas alternantes no tienen el mismo valor y que son un caso de distribución complementaria. Cuando la omisión del pronombre está permitida, la explicitación del mismo expresa contraste, distinción o enfoque.

Para Bosque (2009), los sujetos se pueden categorizar según su función: 1) categorial, 2) de la diátesis verbal, 3) léxica y 4) de su contenido fonético o de su presencia en la oración. Los sujetos de los grupos 1) y 4), es decir, los sujetos categoriales, además de los expresos y los tácitos, son los que nos ocupan en esta tesis doctoral.

Tal y como señala el autor, desde el punto de vista categorial, la función de sujeto la pueden cumplir los grupos nominales (5.26) y pronominales (5.27), además de las oraciones subordinadas sustantivas (5.28). Los ejemplos que siguen a continuación se han extraído de Bosque (2009).

(5.26) a. Javier trabaja bien.  
b. Falta sal.

(5.27) a. Yo no soy médico.  
b. Se ha caído eso.

(5.28) a. Me es indiferente si va a venir o no.

En cuanto a la posición sintáctica de los sujetos, Bosque considera que los grupos nominales escuetos, sin determinación, no pueden desempeñar la función de sujeto en posición preverbal (5.29); en cambio, pueden cumplirla en función posverbal (5.30).

(5.29) \*Tigres son peligrosos.

(5.30) Faltan contenedores.

Por lo que a los pronombres personales se refiere, Bosque afirma que pueden ejercer la función de sujeto si están en caso nominativo (5.31).

(5.31) Tú eres un cobarde.

Considera, además, que la flexión verbal hace posible la existencia de oraciones sin sujeto explícito (5.32).

(5.32) Quiero algo de leche.

Por todo ello, el autor afirma que las lenguas que, como el español, admiten sujetos nulos, son ricas morfológicamente. Los sujetos nulos, al igual que los expresos, poseen propiedades pronominales que desencadenan la concordancia de número y persona con el verbo, así como la de género y número con adjetivos o participios, si bien reconoce que otros gramáticos defienden la idea de que las oraciones sin sujeto explícito no contienen un elemento pronominal tácito que desempeñe esa función, y lo denominan *sujeto flexivo* o *desinencial* (Bosque 2009:2549). Volviendo a los sujetos nulos, a pesar de que estos pueden ser especificados con cualquier rasgo de género, número y persona, sus rasgos semánticos son más inestables. Tal y como se ha dicho, los sujetos nulos carecen de rasgos fonéticos y, por consiguiente, su interpretación no puede ser contrastiva (5.33); en cambio, en el ejemplo 5.34 la presencia del pronombre sujeto ‘nosotros’ sugiere que ‘otros’ sí podrían preocuparse de la cuestión, pero para ello es necesaria la presencia del sujeto explícito pronominal que indique contraste.

(5.33) No vamos ahora a preocuparnos de esa cuestión.

(5.34) Nosotros no vamos ahora a preocuparnos de esa cuestión.

### 5.2.3.1 Síntesis

En este subapartado (5.2.3), se ha visto que el español es una lengua que permite la omisión del sujeto por la riqueza morfológica que manifiestan sus verbos, es decir, es una lengua de sujeto nulo o *pro-drop*. El contenido de los sujetos nulos se recupera a través del verbo, gracias a los rasgos de persona y número de este. La explicitación del sujeto puede ser por énfasis, para resolver una ambigüedad o por motivos de redundancia; su omisión también depende de esos tres factores, especialmente en el caso de los sujetos de tercera persona, que son los que pueden provocar ambigüedad. Se ha visto, también, que las dos opciones del sujeto, es decir, su omisión y su explicitación, no tienen el mismo valor, y que están con frecuencia en distribución complementaria. Por lo que a la posición del sujeto se refiere, este

puede aparecer en posición preverbal o posverbal en función de ciertas propiedades léxicas y pragmático-informativas.

#### 5.2.4 El sujeto en catalán

Como el español, el catalán es una lengua de morfología verbal rica en la que la realización y omisión del sujeto se alternan y son reguladas por algunas propiedades. Pompeu Fabra (1956) ya observaba que la forma que adopta el verbo depende del sujeto. Los siguientes ejemplos pertenecen a Fabra (1956).

(5.35) El veí      canta.  
          el vecino canta

(5.36) Els veïns    canten.  
          los vecinos cantan

En los ejemplos 5.35 y 5.36, *el veí* y *els veïns* determinan si el verbo *cantar* está en tercera persona del singular o del plural. En lo que a las oraciones sin sujeto explícito se refiere, Pompeu Fabra señala que si una oración no expresa el sujeto puede ser ambigua (5.37b) pero que, gracias a los morfemas flexivos del verbo, la persona a quien atribuimos la acción puede quedar designada en la oración anterior (5.37a).

(5.37) a. En Joan treballa.  
          el Joan trabaja

          b. Guanya un bon sou.  
              gana    un buen salario

Por otro lado, en las oraciones con un sujeto omitido como en el ejemplo 5.38, el propio sufijo de primera persona del verbo *guanyar* indica a quién se atribuye la acción.

(5.38) Guanyo un bon sou.  
          gano    un buen salario

Bel (2002) afirma que, en comparación con los otros argumentos, el sujeto tiene una relación asimétrica con el verbo, y señala que el sujeto es un argumento del verbo que indica el participante más destacado.

Existen procesos sintácticos que afectan solo al sujeto pero no a los otros complementos verbales; además, la omisión del sujeto es una opción gramatical del catalán: gracias a la concordancia, que es la propiedad formal más clara entre el sujeto y el verbo, el sujeto es incorporado como argumento del verbo a través de la morfología, tanto si se manifiesta léxicamente como si es implícito. Asimismo, Bel indica que el sujeto determina qué marcas morfológicas de persona y número lleva el verbo, es decir, que el verbo aparezca en singular (5.39) o en plural (5.40) depende del sujeto y no de ningún otro argumento. Los ejemplos que figuran a continuación se han extraído de Bel (2002).

(5.39) *Corrués d'insectes travessaven el jardí.*  
 hileras de insectos atravesaban el jardín

(5.40) *El fugitiu travessava els pantans.*  
 el fugitivo atravesaba los pantanos

Puesto que las marcas flexivas del verbo permiten identificar al sujeto, en el caso de que se eliminara el objeto de la oración (5.39 y 5.40), ninguna información gramatical permitiría recuperarlo. En el caso de las formas verbales no finitas, como el infinitivo (5.41), no pueden ser el núcleo verbal de una oración precisamente porque carecen de afijos de concordancia y, por consiguiente, no incorporan las marcas morfológicas de persona y número que permitan reconocer al sujeto de la oración.

(5.41) \**El fugitiu travessar els pantans.*  
 el fugitivo atravesar los pantanos

Por otro lado, Bel considera que el caso es otra propiedad formal característica de los sujetos y que estos siempre están en nominativo aunque muy pocas categorías nominales lo manifiesten; entre ellas, los pronombres presentan marcas morfológicas de caso. Así, por ejemplo, en la oración 5.42 se pueden reemplazar los sintagmas nominales *el professor* y *al seu oncle* por los pronombres *el* y *li*, respectivamente, mientras que el sintagma nominal *l'estudiant* del ejemplo 5.42, que desempeña la función de sujeto, no se puede intercambiar por ninguno de los pronombres mencionados, sino por la forma tónica *ell*, que está en nominativo.

- (5.42) L'estudiant va presentar el professor al seu oncle.  
el estudiante va presentar el profesor al su tío

Siguiendo todavía a Bel (2002), la omisión es uno de los procesos gramaticales que solo es accesible para el sujeto. En otras palabras, en las estructuras complejas como son las oraciones subordinadas (5.43) y coordinadas (5.44), si el sintagma nominal está omitido, este es el sintagma que cumple claramente la función sintáctica de sujeto.

- (5.43) Quan vaig conèixer l'Empar, Ø<sup>15</sup> encara enyorava l'Àlicia.  
Cuando voy conocer la Empar, todavía añoraba la Alicia
- (5.44) L'Enric va obrir la nevera i Ø hi va trobar l'extraterrestre.  
El Enric va abrir la nevera y - va encontrar el extraterrestre

Bel muestra que si el elemento elidido no es el sujeto sino otro argumento, la oración resulta agramatical. Aporta pruebas de que la función sintáctica es lo que permite omitir el sintagma nominal de sujeto y no su función semántica ya que, en el ejemplo 5.45, los sujetos *l'extraterrestre* y Ø tienen distintas funciones semánticas, la de agente y paciente, respectivamente.

- (5.45) L'extraterrestre va obrir la nevera i Ø va ser vist.  
El extraterrestre va abrir la nevera y va ser visto

Por lo que a la posición del sujeto se refiere, Bel señala que puede estar en posición preverbal o en posverbal, aunque añade que la posición depende de un conjunto de factores como son las características léxicas del verbo y el carácter determinado o no determinado del sintagma nominal que ejerce de sujeto. El sujeto puede aparecer en ambas posiciones, preverbal (5.46) y posverbal (5.47), si el verbo es transitivo, siempre y cuando el sintagma nominal que cumple la función de sujeto sea determinado.

- (5.46) {Els /\*Ø} avions llencen bombes indiscriminadament.  
los / Ø aviones lanzan bombas indiscriminadamente
- (5.47) Llencen bombes \*(els) avions indiscriminadament.

---

<sup>15</sup> El símbolo Ø representa el sujeto omitido.

lanzan bombas \*(los) aviones indiscriminadamente

Tal y como se muestra en los ejemplos 5.48 y 5.49, en el caso de los verbos intransitivos puros el sujeto tiene las mismas restricciones que con los verbos transitivos.

(5.48) {Les /\*Ø}portes del castell grinyolen.  
las / Ø puertas del castillo chirrían

(5.49) Grinyolen \*(les) portes del castell.  
chirrían \*(las) puertas del castillo

Los verbos inacusativos, que en Bel (2002) se consideran verbos con propiedades híbridas, son una subclase de verbos intransitivos que poseen un argumento que es semánticamente similar a los objetos de los verbos transitivos y concuerda con el verbo, al igual que el sujeto. Los sujetos que aparecen con verbos inacusativos, si son sin determinante, aparecen en posición posverbal (5.50).

(5.50) Arriben turistes de l'Est d'Europa.<sup>13</sup>  
llegan turistas de el Este de Europa

En lo que se refiere a la expresión del sujeto en las oraciones finitas, Bel considera que tanto se puede realizar (5.51) como omitir (5.52).

(5.51) La Marina el va veure ahir.<sup>13</sup>  
la Marina lo va ver ayer

(5.52) El va veure ahir.<sup>13</sup>  
lo va ver ayer

En el ejemplo 5.52 el auxiliar *va* indica que en la oración hay un sujeto no realizado léxicamente que está en tercera persona del singular. Bel indica que ese sujeto implícito es como un pronombre sin realización fonética, correferente con el afijo verbal.

Tal y como señala Bel, otra categoría dentro del grupo de las oraciones finitas con un sujeto omitido son las construcciones de plural arbitrario (5.53).

(5.53) Diuen que no traspassaran més competències.<sup>13</sup>

dicen que no traspasarán más competencias

En lo que se refiere a las oraciones no finitas o no personales (infinitivo, gerundio y participio) con un sujeto omitido, la autora concluye que comúnmente no tienen la capacidad de llevar sujetos explícitos porque las marcas morfológicas necesarias para legitimarlos no se manifiestan en las formas no finitas.

#### **5.2.4.1 Síntesis**

En esta sección (5.2.4), se han expuesto las características más relevantes sobre el sujeto en catalán. Se ha indicado que, al igual que el español, el catalán también permite la omisión del sujeto debido a la riqueza de las desinencias flexivas de los verbos, por lo que también es una lengua de sujeto nulo o *pro-drop*. Además, la oración solo es gramatical si el elemento omitido es el sujeto. En cuanto a la posición del sujeto, depende de un conjunto de factores, entre los cuales el carácter determinado o no determinado del sintagma nominal que ejerce de sujeto. En las construcciones con sujeto determinado con verbos transitivos e intransitivos puros, el sujeto puede ocupar tanto la posición preverbal como la posverbal. En cambio, los sujetos que van acompañados por un verbo inacusativo aparecen, en contextos pragmáticos neutros, en posición posverbal.

A continuación, se abordarán los trabajos más relevantes sobre la adquisición de los sujetos con especial atención al húngaro, al español y al catalán.

### **5.3 La adquisición del sujeto**

Se abordan, en primer lugar, los estudios de alcance general y, a continuación, los específicos para cada una de las lenguas estudiadas en esta tesis. Por otro lado, dentro de cada uno de estos apartados se atiende tanto a la adquisición desde una perspectiva monolingüe como bilingüe (y multilingüe, cuando es el caso).

#### **5.3.1 La adquisición del sujeto: enfoques generales**

En el marco de los enfoques dentro de la lingüística generativa, se han propuesto dos grandes teorías para explicar la adquisición infantil de



los sujetos. Por un lado, existen teorías que se basan en el déficit gramatical (Hyams 1986, Radford 1990, Rizzi 1994, Grinstead 1998, 2000) y, por otro lado, otros autores, como Valian (1990, 1991, 1994) y Valian y Eisenberg (1996) argumentan a favor de una teoría basada en el procesamiento. Tomando el clásico trabajo de Hyams (1986) como representativo del primer grupo, se propone que la gramática adulta es distinta de la infantil y que los niños, independientemente de qué lengua adquieran, parten de un estado inicial del parámetro *pro-drop* consistente en la omisión del sujeto, que sería la opción no marcada. Los niños que adquieren una lengua de sujeto obligatorio, como el inglés, en las que la omisión del sujeto no está permitida y es, por tanto, agramatical, si inicialmente configuran el parámetro en su valor positivo –es decir, el de la omisión–, deberán refijarlo más adelante al valor negativo –la explicitación del sujeto– para poder converger con la gramática adulta de su lengua. En opinión de la autora, a pesar de no ser capaz de formular una oración correcta en algunos casos, el niño inglés puede desencadenar el cambio de una gramática *pro-drop* a una no *pro-drop* a partir de elementos que están en el input que recibe. Sugiere que los expletivos podrían proporcionar esa evidencia ‘desencadenante’ (*triggering data*). Dado que, por el Principio Evítase el Pronombre (*Avoid Pronoun Principle*), en las lenguas que permiten la elipsis del sujeto los expletivos siempre se omiten –o, simplemente, no existen–, en las lenguas de sujeto no nulo (como el inglés) la explicitación del sujeto en esos contextos en los que el sujeto expletivo no aporta contenido semántico proporcionaría al niño la información necesaria para ‘refijar’ el parámetro. No obstante, años más tarde, la propia Hyams (1992) reconoció que esa hipótesis tenía problemas empíricos, lógicos y conceptuales, y la reformuló (véase más adelante Hyams y Wexler 1993). Recientemente, en un artículo en el que se pone a prueba la existencia de un estadio de sujeto nulo en la adquisición de lenguas como el inglés, Orfitelli y Hyams (2012) confirman, mediante dos experimentos de comprensión, la idea inicial de la segunda autora según la cual ese estadio de sujeto nulo es causado por diferencias gramaticales entre los niños y los adultos, aunque admiten que factores relacionados con la actuación, en concreto con los recursos de procesamiento de los niños, distintos y más limitados que los de los adultos, también podrían estar implicados en ese típico comportamiento lingüístico infantil de omisión del sujeto.

Tomando el trabajo de Valian (1990) como representante del segundo grupo, la autora sugiere que no está claro que los niños comiencen la adquisición con el valor positivo del parámetro de sujeto nulo, es decir, alternando la realización y la omisión del sujeto, tanto si adquieren una lengua como el inglés o como el italiano, y propone una alternativa de valor doble, según la cual el niño comienza la adquisición con los dos valores disponibles y utiliza procedimientos de confirmación para decidir qué valor se ajusta mejor a esos datos disponibles. Mientras tanto, puede suceder que los niños de lengua inglesa, por ejemplo, a veces omitan los sujetos, pero eso sería una manifestación derivada de limitaciones en la actuación, o procesamiento, y no el reflejo de una gramática distinta. De manera crucial, Valian observó que los niños anglófonos usan, en efecto, sujetos nulos pero producen el doble de sujetos explícitos que los niños italianos, lo que de algún modo sería el reflejo de dos gramáticas distintas. Por su parte, Rizzi (1994) observa que los sujetos nulos en las producciones infantiles están estructuralmente restringidos a contextos matriz (*root position*) y sugiere que los niños producen una categoría vacía en función del sujeto que no tiene ningún antecedente. Los datos más relevantes que sustentan su hipótesis son que en el lenguaje infantil inglés el sujeto solo se omite en la cláusula principal pero no en la subordinada de la oración, cosa que no sucede en las lenguas *pro-drop* adultas, hecho que le lleva a concluir que estas son distintas a las gramáticas infantiles del inglés, en las que los sujetos nulos parecen estar muy restringidos sintácticamente. Además, si los niños poseyeran una gramática *pro-drop*, todos tendrían que tener la misma tasa de sujetos explícitos en cualquier lengua, cosa que los resultados del estudio de Valian (1990) no confirman.

Dentro del enfoque del déficit gramatical reseñado en primer lugar, también se pueden incluir autores como Grinstead (1998, 2000), que analiza los sujetos nulos infantiles como una categoría vacía PRO (Chomsky 1981), que es una categoría universal limitada a la posición de sujeto de verbos no finitos. Hyams y Wexler (1993) y Bromberg y Wexler (1995) observan que los niños chinos omiten el sujeto del mismo modo que los adultos chinos. Para explicar la omisión de los sujetos en el inglés infantil, argumentan en torno a las siguientes propiedades: por un lado, dicen que en holandés, que es una lengua de sujeto no nulo, se puede topicalizar cualquier elemento que, por consiguiente, debe aparecer en primera posición y que el tópico se puede omitir dependiendo del contexto; por otro lado, observan que

en inglés adulto, se produce la omisión del sujeto cuando se omite el tópico en ciertos contextos. Los autores opinan que la omisión del sujeto en el lenguaje infantil en inglés se puede caracterizar mediante este proceso de topicalización y que, por lo tanto, serían tópicos y no propiamente sujetos nulos. Además, Hyams y Wexler (1993) ponen un criterio para que el argumento se pueda omitir, y es que el elemento omitido tiene que estar fuera del sintagma verbal. En el caso del inglés, el sujeto cumple este criterio, a diferencia del objeto. De esta propuesta se deduce que los objetos no se podrán omitir y eso es precisamente lo que observan en los datos infantiles del inglés: la tasa de objetos omitidos, en efecto, es muy baja en comparación con los sujetos. Resumiendo, estas son las teorías más influyentes en el análisis de los sujetos en las gramáticas iniciales de los niños. Todas predicen la presencia de sujetos nulos en la gramática temprana, tanto con verbos finitos como con no finitos, con lenguas tanto de sujeto nulo como obligatorio (para una descripción reciente del estadio del sujeto nulo, puede consultarse Hyams y Orfitelli 2015). Por lo que se refiere a la categoría de los sujetos nulos en la gramática inicial, hemos visto tres propuestas: Hyams (1986, 1992, 1994) supone que el sujeto nulo en la gramática temprana es una categoría *pro*; según Rizzi (1994), se trata de una categoría vacía; para Grinstead (1998), esta categoría sería una categoría vacía PRO, sujeto típico de las oraciones con verbo no finito. Cabe añadir que, en su estudio de la adquisición de los sujetos en español y catalán, Grinstead (1998) formula una hipótesis según la cual los sujetos explícitos no formarían parte de la gramática inicial de esas lenguas ni estarían, por tanto, presentes en las primeras producciones infantiles. En trabajos posteriores, Grinstead (2004), Grinstead y Spinner (2009) y, más recientemente, otros autores como Villa-García (2012, 2016) siguen proponiendo en estas lenguas la existencia de ese estadio inicial, caracterizado por la ausencia de sujetos; volveremos sobre estos trabajos al repasar la bibliografía sobre la adquisición de este fenómeno en español.

### 5.3.2 La adquisición del sujeto en húngaro

Que sepamos, no existe ningún trabajo previo sobre la adquisición del sujeto húngaro por bilingües o trilingües, por lo tanto, solo se describirán los que se han hecho en monolingües.

MacWhinney (1976) estudia la adquisición de la sintaxis húngara por parte de niños monolingües, aunque sin prestar especial atención al

parámetro del sujeto nulo. En diversos trabajos (MacWhinney 1976, MacWhinney y Bates 1978, MacWhinney et al. 1985) describe el húngaro como una lengua morfológicamente rica y sugiere que la adquisición de la morfología, muy prominente (*salient*) y constante en el input al que está expuesto el niño, ocurre antes que la de la sintaxis. En otras palabras, el uso de los sufijos de forma productiva precede la adquisición del orden oracional que, según el autor, es flexible en húngaro. Añade que el patrón posicional más importante en húngaro es aquel en que el tópico precede al comentario y el foco va directamente delante del verbo conjugado. Sin embargo, observa que al principio los niños húngaros producen oraciones con el verbo en primera posición, como parece observarse también en la adquisición temprana en otras lenguas, como el alemán o el japonés, que tampoco son lenguas con el verbo en la primera posición.

MacWhinney y Bates (1978) estudiaron el uso de seis estructuras gramaticales para expresar información conocida y nueva en niños norteamericanos, húngaros e italianos de entre 3;0 y 6;0 años. Los fenómenos gramaticales estudiados fueron el artículo definido, el artículo indefinido, la pronominalización, el énfasis contrastivo, la elipsis y la inicialización; todos ellos implicados en la división entre información conocida y nueva. Los autores encuentran que los niños húngaros e italianos utilizaron elementos no iniciales en posición inicial de oración en mayor grado que los niños norteamericanos. Al contrario de lo que dice Firbas (1964), la posición inicial no ha mostrado ninguna relación clara con la información conocida; más bien mostró alguna relación con la información nueva. La inicialización aumentó con la edad en los niños húngaros, lo que indica la capacidad de utilizar diferentes órdenes oracionales. A los 3;0 y a los 5;0 años de edad, los niños húngaros utilizaron más elipsis del sujeto que los norteamericanos pero las diferencias entre las dos lenguas disminuyeron en la última etapa. En cuanto al uso de los pronombres, en un trabajo posterior, MacWhinney (1985), con niños de 3;0, 5;0 y 10;0 años de edad, descubrió que los niños húngaros utilizaron en general menos pronombres que los norteamericanos; además, el uso de estos guardaba relación con la información nueva y no con la conocida, como en el caso del inglés. Por lo que se refiere al orden oracional, observó que los niños de 3;0 años tienden a utilizar más el orden oracional VSO y VOS que los sujetos de las otras edades, incluidos los adultos.

En un trabajo con adultos hablantes de húngaro, Kas (2013) estudia el foco exhaustivo en oraciones con focos en nominativo y en acusativo. El foco exhaustivo identifica un subconjunto de un conjunto de elementos determinados por la situación o el contexto. Mediante una tarea de verificación de imagen y oración (*picture-sentence verification task*), investiga si se acepta la asociación de una oración con foco con una imagen en la que no aparece ningún acto exhaustivo. Encuentra que los adultos aceptan en un número de casos significativamente menor la asociación de un evento no exhaustivo con una oración con foco, que las oraciones neutras. Las oraciones con un foco en nominativo fueron aceptadas en menor grado (40%) que las de foco en acusativo (60%). Kas y Lukács (2013) ampliaron el estudio de Kas (2013) al análisis del desarrollo en dos grupos infantiles con edades medias de 6;3 y 10;8. Estudiaron las oraciones con foco exhaustivo y observaron que ninguno de los grupos infantiles mostró evidencias en la diferenciación entre oraciones neutras y oraciones con foco exhaustivo. Los autores concluyen que la sensibilidad para distinguir entre interpretaciones neutras y exhaustivas no se alcanza antes de los 12;0 años.

En este subapartado se ha visto que existen muy pocos trabajos sobre la adquisición del húngaro y que ninguno trata de forma directa el sujeto; además, en esos pocos trabajos tampoco se ha abordado explícitamente la distribución de la realización de los sujetos como tal, ni en niños monolingües ni en bilingües o multilingües. Es esta un área, pues, carente de datos y abierta a nuevos descubrimientos.

### **5.3.3 La adquisición del sujeto en español**

Como es sabido y se ha expuesto en el apartado 5.2.3, el español es una lengua *pro-drop* que, por su riqueza morfológica, permite la omisión del sujeto. Además, cuando se expresa, el sujeto puede aparecer en posición preverbal o posverbal. La tarea de adquisición para el niño que adquiere esta lengua consiste, pues, en descubrir las formas morfosintácticas que pueden realizar el sujeto y bajo qué condiciones se omite o qué condiciones sintácticas y pragmáticas regulan su distribución posicional. En la sección presente se expondrán los hallazgos más relevantes de que disponemos sobre la adquisición de estas cuestiones.

*Hablantes monolingües*

Si bien estudios generales sobre la adquisición del español han prestado atención parcial al desarrollo infantil de los sujetos (López Ornat 1984, Serrat 1997, por citar algunos), en esta sección reseñaremos los estudios que se han centrado más específicamente en esta cuestión.

Bel (2001, 2003) estudia la adquisición y distribución de los sujetos nulos y explícitos en datos de producción espontánea de tres niños monolingües españoles desde la combinación de dos palabras hasta los 2;8 años. Los resultados generales muestran que todos los niños estudiados omitieron más el sujeto que lo realizaron. En concreto, se omitieron más de dos terceras partes de los sujetos y se realizaron ligeramente menos de una tercera parte, lo cual, para la autora, se puede considerar natural ya que en español la ausencia del sujeto pronominal indica neutralidad o falta de énfasis y es la opción más frecuente. Asimismo, esas proporciones se encuentran dentro de los márgenes documentados en el habla adulta. Analizando más a fondo los datos producidos por una de las niñas estudiadas, María, de la que analiza doce franjas de edad, entre los 1;7 y los 2;6 años, observa un incremento paulatino en la producción de sujetos nulos hasta la edad de 2;2 años. Las tasas de los sujetos omitidos oscilan entre un 26,1% y un 78,6%. A partir de los 1;10 años se documenta un descenso en la producción de los sujetos nulos y, a los 2;6 años, se registra un 55,4% de sujetos realizados. En el habla adulta, según las fuentes utilizadas por Bel, los porcentajes de los sujetos nulos están entre el 60% y el 80%, así que María se sitúa en este valor adulto a los 1;10 años. También afirma que LME por palabra no guarda una relación estrecha con la proporción de sujetos léxicos/sujetos nulos en la oración, ya que es suficiente disponer de dos posiciones, que en los enunciados tempranos infantiles suelen ser la combinación de un nombre y un verbo. La autora constata que los niños españoles, desde los primeros enunciados estudiados, manifiestan la opción *pro-drop* en español como una alternativa lícita y alternan la omisión y la explicitación de los sujetos. Por las pruebas empíricas presentadas en su estudio, Bel (2001) argumenta en contra de Grinstead (1998, 2000), el cual propone la existencia de un estadio inicial de omisión total de los sujetos en la adquisición.

Profundizando en el análisis de los valores pragmáticos de los sujetos en contexto, Bel argumenta en contra del trabajo de Austin et al.

(1997), según el cual, en español, se detecta un porcentaje elevado (68%) de usos ilícitos de los sujetos nulos entre las edades de los 1;8 y los 2;6 años y, tras un análisis exhaustivo, no documenta ningún caso de elipsis del sujeto que se pueda considerar claramente ilícito en los datos de la niña estudiada. Precisa y muestra que los niños omiten muchas veces el sujeto cuando hacen referencia a algún elemento que está presente físicamente, sin señalarlo deícticamente, pero no cuando el elemento ya ha desaparecido del contexto lingüístico previo, contexto en el que habría que usar un recurso anafórico, y que ese comportamiento lingüístico también caracteriza las conversaciones espontáneas e informales de la lengua adulta. Por otro lado, tampoco documenta usos ilícitos, es decir, sobreuso, de la explicitación del sujeto. Además, añade que la morfología verbal y la explicitación u omisión de los sujetos tienen una estrecha relación. Desde la perspectiva del análisis de los verbos no finitos infantiles, aunque pocos, en la mayoría de los casos se usan con sujetos nulos, mientras que los verbos finitos pueden ir con sujetos tanto explícitos como implícitos en las producciones infantiles. Bel aporta pruebas de que la realización de los sujetos léxicos expresa, en muchos casos, una función enfática y contrastiva, lo que resulta aun más claro en el caso de que el sujeto explícito sea un pronombre, que, eso sí, aparecen en el lenguaje infantil más tarde, a partir de los 2;0 años, aproximadamente, principalmente en primera persona y solo en contadas ocasiones en la segunda. No documenta ningún sujeto pronominal en tercera persona en los datos de los tres niños castellanohablantes, lo que es un patrón normal en la adquisición de los pronombres en distintas lenguas de sujeto nulo.

Como hemos visto, en español, los sujetos pueden aparecer tanto en posición preverbal como en posverbal. Bel (2005) señala que los factores que determinan las posibilidades de la posición de los sujetos tienen que ver con cuestiones léxicas relacionadas con el verbo –por ejemplo, en contextos informativamente neutros con verbos inacusativo el verbo aparece detrás de este- y con la estructura informativa –si el sujeto es foco informativo aparecerá en posición preverbal. Bel (2005) predice que los sujetos aparecerán temprano en ambas posiciones en el proceso de adquisición y que, además, la gramática infantil y la adulta convergerán desde etapas tempranas. Analiza los sujetos explícitos en función de su posición en datos espontáneos producidos por tres niños españoles, entre el 1;7 y los 2;8 años de edad, y constata que un 61% está en posición preverbal y, un

39%, en posverbal, lo que sugiere que los niños tienen preferencia por un orden SVO (sujeto, verbo, objeto), que podría ser el orden oracional básico en español. Relaciona la posición del sujeto con tres conjuntos de factores que son: su uso con verbos estativos, transitivos, intransitivos e inacusativos; las posibilidades de su dislocación; y, además, la estructura informativa de la oración a la que pertenece (Bel 2005:39). Observa que los verbos transitivos e intransitivos favorecen la posición preverbal, mientras que en los verbos inacusativos el único argumento es interno y, por lo tanto, el sujeto es superficial, lo que favorece una posición posverbal en contextos pragmáticamente neutros. Se acoge a la propuesta de varios autores (Fernández Soriano 1989, Contreras 1991 y Ordóñez Treviño 1999) para los que el orden básico del español es VOS y, por consiguiente, la posición posverbal es el orden no marcado de los sujetos; en cambio, cuando los sujetos ocupan la posición preverbal es porque están dislocados a la izquierda. Bel remarca que la información nueva en español aparece en posición posverbal, es decir, el orden es V(O)S, mientras que las oraciones con foco contrastivo tienen un orden SVO. Por estas razones en las producciones infantiles también aparecen sujetos en posición posverbal cuando el sujeto conlleva también información nueva. La autora lleva a cabo un estudio exhaustivo de los sujetos según posición y tipo de verbo en los datos lingüísticos de uno de los tres niños españoles y determina que los sujetos de los verbos estativos, transitivos e intransitivos aparecen más en posición preverbal que en posverbal. En cambio, en el caso de los verbos inacusativos, más del 62% de los sujetos apareció en posición posverbal. La autora concluye que los niños extrajeron regularidades de los datos para representarse distintos tipos de verbos con distintas estructuras determinadas por razones léxicas (Bel 2005:46) y, además, tuvieron en cuenta la estructura informativa de la oración, que también determina la posición del sujeto.

Como se ha adelantado más arriba, aunque los autores reseñados en esta sección detectan tanto sujetos explícitos como implícitos desde las primeras producciones infantiles ya en edades tempranas como 1;7 o 1;9, dependiendo de los niños, autores como Grinstead (1998, 2004), Grinstead y Spinner (2009) o Villa-García (2013) argumentan que el inicio del uso de los sujetos explícitos en español, y también en catalán, está en función de la incorporación de las propiedades pragmático-discursivas a la sintaxis. Hasta que el niño no es capaz de incorporar los rasgos de ese nivel de interfaz como, por ejemplo, los



rasgos contrastivos, de información nueva, de información conocida, etc., no puede realizar propiamente esos sujetos pronominales explícitos y, mientras tanto, recurre a los pronombres nulos, dando lugar a lo que estos autores han denominado el período del sujeto nulo. Esta propuesta, sin embargo, contrasta con los datos de algunos niños de habla española, como por ejemplo María, que a edades muy tempranas produce pronombres expresos de sujeto (López-Ornat 1994, Bel 2003, Licerias, Fernández Fuertes y Pérez-Tattam 2008).

### *Hablantes bi/trilingües*

La realización de los sujetos es quizás uno de los temas que más interés ha suscitado en el estudio de la adquisición bilingüe en español, sobre todo en contacto con el inglés. Por citar uno de los trabajos más relevantes en este ámbito, en su clásico estudio longitudinal de dos niños bilingües inglés-español desde los 0 a los 6 años, Silva-Corvalán (1982) ya observaba que la expresión y colocación de los sujetos es uno de los temas más sensibles que sufría un retraso significativo en su desarrollo. En su visión, no solo la influencia de la otra lengua –el inglés, de sujeto obligatorio y posición no flexible–, sino también la propia complejidad de las condiciones pragmático-discursivas que intervienen en el uso adecuado de los sujetos en español es lo que conlleva ese retraso en los bilingües; por otro lado, el papel de la exposición al input lingüístico, más reducido en el caso de la adquisición bilingüe, se revela esencial para que el niño pueda llegar a apropiarse de todas esas propiedades. En un reanálisis reciente de esos mismos datos (Silva-Corvalán 2014), la autora se reafirma en sus propuestas iniciales.

Más adelante, Paradis (2001) y Paradis y Navarro (2003) estudian la realización del sujeto y la interferencia interlingüística en español y en inglés en los datos de dos niños monolingües españoles (de 1;8 a 2;7 años), de una niña bilingüe español-inglés, Manuela (de 1;9 a 2;6 años), así como de los padres. Los análisis de los datos de producción espontánea recogidos indican que todos los niños tuvieron más omisiones que sujetos explicitados pero la niña bilingüe en un porcentaje inferior a los monolingües. En cuanto a los sujetos explícitos, todos los niños produjeron más sujetos léxicos que pronominales. Los datos evolutivos de Manuela muestran una tendencia en ascenso a la explicitación del sujeto hasta los 2;2 años, edad a partir de la cual se observa un descenso, ya que las tasas pasan a

situarse aproximadamente en el 30%. Manuela parte de una tasa aproximada del 25% de explicitación de los sujetos a la edad de 1;9 años; en cambio, sus pares monolingües no producen ningún sujeto explícito hasta la edad de 2;0 años. A partir de esta edad, se observa un aumento paulatino en las explicitaciones de los sujetos. En cuanto al habla adulta, se documenta una tasa más alta de sujetos realizados en el habla de los padres de la niña bilingüe que en la de los padres de los niños monolingües. Cabe señalar, sin embargo, que el padre de habla hispana es de origen caribeño (Cuba), donde la explicitación de los sujetos pronominales es superior a la de otras variedades, y que la madre, de habla inglesa, utiliza en ocasiones el español, que para ella es una segunda lengua, en el contexto familiar. Eso puede influir en ese mayor uso de los sujetos explícitos en Manuela, la niña bilingüe, y no necesariamente la influencia del inglés.

Para descartar la influencia de la lengua de los padres en el sentido que se acaba de indicar, los autores estudian la función pragmático-discursiva de los sujetos realizados por la niña bilingüe y los resultados indican que en una gran mayoría los sujetos guardan relación con las categorías pragmático-discursivas de nueva información y de contraste. Esos usos de los sujetos explícitos, justificados discursivamente en español, matizan la explicación de la posible interferencia interlingüística del inglés al español resultante en una mayor presencia de sujetos pronominales que en los niños monolingües. El estudio de las producciones lingüísticas de los padres corrobora desde la misma perspectiva pragmático-discursiva la idea de que las tasas más altas de los sujetos explícitos y, en concreto, de los pronominales, podrían ser el resultado no solo de la influencia del inglés, sino también de las variantes del español habladas por los padres en casa, como ya se ha señalado.

Liceras et. al (2008) estudian el desarrollo del parámetro del sujeto nulo en datos espontáneos longitudinales de dos gemelos bilingües (español-inglés), Simon y Leo, residentes en España. Las grabaciones abarcan las edades comprendidas entre los 1;1 y los 6;3 años y corresponden a 113 sesiones en inglés y 55 en español. Los datos muestran que los niños produjeron más sujetos nulos que explícitos en español y la tasa de los sujetos pronominales se sitúa en torno al 10%. Analizando el inglés, se observa que los niños explicitaron más los sujetos que en español, aunque la tasa de los sujetos omitidos supera a la de los explícitos; a medida que la LME aumenta y, en concreto, a

partir de un valor de 3,11, las tasas de los sujetos explícitos y pronominales en inglés ascienden de manera abrumadora llegando al 95%. En otras palabras, en español las tasas de los sujetos explícitos nunca superan el 30%, mientras que en inglés, en una primera etapa, apenas superan el 30%; en cambio, a partir de una LME 3,11 se documenta una explicitación casi total repartida entre los sujetos nominales y los pronominales. En resumen, las autoras concluyen que los niños, dependiendo de la lengua, siguen distintos patrones de desarrollo en la explicitación de sujetos de forma más o menos convergente con cada una de las lenguas, de modo que no parece haber un efecto claro de transferencia en la implementación de las dos opciones distintas del parámetro de sujeto nulo.

Liceras et al. (2012) siguen explorando los datos lingüísticos, en concreto, la omisión y la explicitación de los sujetos en los datos de los gemelos bilingües español-inglés, Simon y Leo, si bien su objetivo en este caso se centra en el estudio de la direccionalidad de la potencial influencia translingüística. Acogiéndose a la hipótesis de Hulk y Müller (2000) sobre la posible influencia translingüística en el nivel de interfaz cuando las dos lenguas muestran opciones parcialmente solapadas, proponen que, aunque la explicitación del sujeto en español es un fenómeno de la interfaz pragmática, las operaciones sintácticas básicas en la otra lengua no son proclives a la influencia translingüística y, por consiguiente, el carácter sintáctico de los sujetos obligatorios en inglés no se transfiere al español. En efecto, de acuerdo con sus predicciones, encuentran que el porcentaje de los sujetos explícitos españoles no es más alto en los datos lingüísticos bilingües que en los monolingües, lo que evidencia que no hay influencia translingüística del inglés al español; además, los sujetos pronominales no aumentan con el desarrollo en español sino solo en inglés. En cuanto a la direccionalidad opuesta, es decir, del español al inglés, las autoras señalan que, aplicando esa misma hipótesis, tampoco debería haber sobreproducción de sujetos nulos en inglés en las producciones bilingües en comparación con datos monolingües dado que esa opción no se explica por ninguna propiedad de interfaz. Las predicciones en cuanto a los sujetos pronominales, al ser el español más transparente porque, según las autoras, tiene dos tipos de pronombres de sujeto explícitos, uno con valor pragmático y otro sin ningún valor, esa 'lexicalización' de los dos valores en español podría incluso facilitar la explicitación de los sujetos en inglés y conllevar más acortamiento del período del sujeto nulo en el inglés de los bilingües que en el de los

monolingües. Y eso es lo que parece deducirse de sus datos ya que, en comparación con los monolingües, se documentan menos sujetos nulos en los bilingües. Recientemente, las mismas autoras (Fernández Fuertes, Licerias, Alba de la Fuente 2016) han refinado su formulación sobre la direccionalidad de la influencia entre los dos sistemas lingüísticos en el bilingüismo y defienden que la dirección de esa influencia, en este fenómeno específico de la realización del sujeto, se da del español hacia el inglés por el siguiente motivo: en este dominio, el español presenta *especialización léxica* ya que cada pronombre, nulo y explícito, se asocia a un valor distinto, y esa especialización tendría un efecto facilitador en el inglés monolingüe en el sentido de que permitiría descubrir más fácilmente al niño bilingüe que los valores que el español vincula al pronombre nulo en su lengua se asocian con el pronombre explícito. Sus datos, sin embargo, no les permiten descartar por completo la influencia inversa, aunque las autoras interpretan que la proporción más alta (en torno a un 40%) de sujetos explícitos detectados en las producciones en español, en comparación con los monolingües, no tiene por qué atribuirse a una influencia del inglés en el español; este es, quizás, el punto más discutible de su propuesta.

Pasando a una combinatoria bilingüe distinta, Ezeizabarrena (2013) estudia la explicitación del sujeto en euskara y la compara con el español en la adquisición monolingüe y en la adquisición simultánea del euskera y el español; en este caso, ambas lenguas son de sujeto nulo. Analiza datos espontáneos longitudinales en situaciones cotidianas de un niño monolingüe vasco (Oitz) y de otros dos, Mikel y Jurgi, bilingües equilibrados de vasco-español, entre las edades de 1;6 y 4;0 años. Por otro lado, Ezeizabarrena estudia datos transversales, recogidos en dos escuelas en las que la lengua vehicular es el vasco de pueblos distintos del País Vasco con distinto grado de presencia de ambas lenguas en las interacciones sociales, uno mayoritariamente vascohablante y, el otro, hispanohablante. Empezando por los datos longitudinales, Ezeizabarrena documenta unas tasas bastante similares de sujetos explícitos en los monolingües y en los bilingües (en torno al 40%) en contextos con verbos finitos. En un trabajo previo (Ezeizabarrena 2000), la tasa de los sujetos explícitos en datos de niños bilingües euskera-español era de alrededor del 20%; en cambio, los sujetos explícitos con verbos no finitos proporcionan datos llamativamente dispares: aproximadamente un 44% en los monolingües y un 10% en los bilingües. Estudia la distribución de los

pronombres de sujeto por personas y encuentra que los de primera y segunda persona también convergen en los dos grupos estudiados. Por otro lado, los resultados del estudio transversal indican unas tasas inferiores de sujetos explícitos en comparación con los resultados longitudinales. Este tipo de datos lleva a Ezeizabarrena a concluir que no es necesario asumir un valor por defecto del parámetro *pro-drop* al inicio del desarrollo sino que, dependiendo del grado de exposición a las lenguas, las rutas hacia la gramática adulta, en este caso ambas de sujeto nulo, pueden comportar rutas distintas. En su propuesta, dado que el Principio de Proyección Extendida (PPE) es universal y, por tanto, innato, lo que deben descubrir en su(s) lenguas es el conocimiento de que el rasgo de persona es interpretable; eso sería lo relevante en su lengua para que el EPP se manifieste con la posibilidad de omitir los sujetos. Una observación interesante es que la especificación de los rasgos de caso (para el vasco) y el marcado explícito de la concordancia de persona en la inflexión verbal no se adquieren simultáneamente. En su propuesta, lo que los niños adquieren en las lenguas de sujeto nulo no es si los sujetos nulos están permitidos, sino cuándo y cómo el rasgo persona, marcado en la morfología del verbo, se manifiesta y se duplica como un argumento explícito o un pronombre.

Kubina (2015, 2016) estudia, por un lado, la realización del sujeto pronominal español en datos espontáneos de tres niños bilingües (español-alemán), Teresa, Arturo y Lucas. Teresa y Arturo residen en Alemania y sus datos abordan las edades entre los 1;5 y los 5;3 años, mientras que Lucas vive en España y sus datos van desde los 1;7 a los 3;6 años de edad. Por otro lado, también analiza los datos de dos niños trilingües (español-catalán-alemán), Milena y Frank, afincados en España. La autora obtiene datos de Milena entre los 1;6 y los 2;3 años y, de Frank, entre los 1;11 y los 3;10 años. En cuanto a las omisiones del sujeto español en general, en los datos de todos los niños estudiados se observa más omisión que realización, lo que se ajusta a los patrones generales observados tanto en la adquisición monolingüe como bilingüe. En cuanto a la distribución de los sujetos pronominales según persona, los cinco niños (tres bilingües y dos trilingües) produjeron más sujetos pronominales en primera persona que en las otras dos personas, lo que confirma también los patrones generales documentados en la adquisición de los contrastes de persona. La autora parte de la hipótesis de que los niños trilingües omitirán más sujetos por adquirir dos lenguas de sujeto nulo (español

y catalán) y solo una que no permite la omisión del sujeto (alemán) en contraste con los niños bilingües que adquieren una de sujeto nulo (español) y otra de realización obligatoria (alemán). La idea subyacente es que las dos lenguas de sujeto nulo se refuerzan entre sí y que en este caso se acelera la adquisición del español en comparación con el español en combinación bilingüe con el alemán. Otra de sus hipótesis de trabajo tiene que ver con el grado de exposición lingüística y, por lo tanto, con el país de residencia. Así, los niños bilingües (español-alemán) residentes en Alemania realizan más sujetos pronominales que los otros tres niños que viven en España, lo que parece indicar que se benefician de los datos de la lengua del entorno de la comunidad en la que viven.

Finalmente, en un trabajo de reciente publicación, Villa-García y Suárez-Palma (2016) exploran la hipótesis de la influencia translingüística en la intersección sintaxis-pragmática en la adquisición de cuatro niños bilingües español-inglés. Analizando los usos pragmáticos de los sujetos nulos y explícitos, observan que los bilingües no difieren de los monolingües en las proporciones de uso de los sujetos nulos y explícitos. Además, defienden que, al igual que los monolingües, pasan por un estadio inicial en el que no producen sujetos expresos. Donde sí parece manifestarse la influencia de la otra lengua es en la distribución de la posición de los sujetos, ya que los bilingües muestran una alta proporción de sujetos preverbales en comparación con los posverbales, cosa que va en sentido contrario de lo que observan en su grupo control de niños monolingües.

### **5.3.3.1 Síntesis**

A manera de resumen, los trabajos previos relacionados con la adquisición del sujeto en español han encontrado de modo unánime que los niños, tanto monolingües como bilingües, producen más sujetos nulos que explícitos, lo que está en consonancia con la lengua adulta que están adquiriendo. Se ha visto que los niños monolingües alternan la omisión y la explicitación de los sujetos desde una edad muy temprana (1;10), aunque algunos autores, pocos, lo discuten, y que el uso ilícito de los sujetos nulos es escaso; además, no se documenta sobreuso en la explicitación del sujeto. Por otra parte, se observa que los sujetos explícitos e implícitos suelen aparecer en construcciones finitas con verbos en forma personal. En cuanto a la posición de los sujetos, se han observado patrones concurrentes

provenientes de distintas fuentes: en enunciados informativamente neutros, los verbos transitivos, estativos e intransitivos favorecen la posición preverbal, mientras que las construcciones con verbos inacusativos facilitan la posición posverbal (Bel 2001, 2003, 2005). En cuanto a los niños bilingües, se constata igualmente una mayor tendencia a la producción de sujetos nulos que explícitos, aunque con ciertas diferencias dependiendo del carácter de sujeto nulo o no nulo de la otra lengua y, dentro de estos, un porcentaje muy bajo de sujetos pronominales; los sujetos pronominales de tercera persona están prácticamente ausentes en las producciones bilingües, al igual que en las monolingües, no así los de primera persona (y algo menos los de segunda). Se ha observado también que el porcentaje de sujetos explícitos en español no es más alto entre los bilingües que entre los monolingües (Ezeizabarrena 2000; Liceras et al. 2011; Kubina 2015, 2016). Por último, algunos autores sugieren que la realización variable de los sujetos puede depender, en parte, de la cantidad de exposición a la lengua y que la lengua del lugar de residencia puede resultar favorecida (Kubina 2015, 2016).

### **5.3.4 La adquisición del sujeto en catalán**

Como hemos señalado en la sección anterior para el español, la adquisición de las propiedades relacionadas con el sujeto en catalán derivan de su calidad de lengua de sujeto nulo y las características que derivan de ello, que hemos detallado en la sección 5.4.2. El niño catalán debe descubrir que el catálogo de categorías nominales y pronominales pueden ejercer la función de sujeto y en qué condiciones deben expresarse u omitirse, así como también los elementos que gobiernan la posición relativa entre el sujeto y el verbo. En la presente sección describiremos los hallazgos más relevantes de los estudios realizados sobre adquisición del sujeto catalán y expondremos los principales hallazgos.

#### *Hablantes monolingües*

Bel (2001, 2003, 2005), en paralelo con el estudio de los sujetos en español descritos en la sección 5.3.2, analiza la realización de los sujetos en catalán. Estudia la explicitación y la omisión del sujeto en datos espontáneos de tres niños monolingües catalanohablantes (Júlia, Pep y Gisela) entre las edades de los 1;6 a los 2;8 años. Al igual que en español, para el catalán también se observa que los niños produjeron

más sujetos nulos que explícitos; en concreto, las tasas de los primeros se sitúan en un 67,7% y, las de los segundos, en un 32,3%. La autora analiza los datos evolutivos de los sujetos nulos de Júlia y observa una tendencia inversa a la documentada de la niña española, María, y encuentra que, entre las edades de los 1;11 a los 2;11 años, se produce un aumento en la explicitación de los sujetos. Las tasas de los sujetos nulos documentados por Bel parten de un 92,8% y a los 2;1 años descienden hasta un 44,4%. A los 2;2 años de edad se documenta un ascenso en las producciones de los sujetos omitidos (73,5%), porcentaje que va descendiendo paulatinamente hasta un 64,8%, a los 2;6 años. Al igual que en español, las tasas altas de sujetos nulos se asocian con la neutralidad, que en catalán también es la opción más frecuente en el habla adulta. Los niños catalanes, al igual que sus paralelos españoles, producen omisiones lícitas y alternan con la explicitación también lícita en todos los casos. En lo que a los sujetos pronominales se refiere, la autora señala que se producen muy pocos y se empiezan a documentar a partir de la edad de 2;1; más de dos terceras partes son en 1ª persona, una tercera parte en 2ª y los de la tercera persona están virtualmente ausentes hasta la edad de 2;6, la última edad estudiada, en que tan solo se documenta uno. Como hemos visto en los estudios sobre la adquisición del español, este reparto de persona entre los sujetos pronominales responde a los patrones más comunes. En resumen, las tendencias observadas en la adquisición del sujeto en español y en catalán son similares y los niños manifiestan un uso lícito y adecuado de la opción *pro-drop* desde una edad temprana. La autora subraya las distintas vías hasta alcanzar tasas similares a las del habla adulta: de la realización casi total hasta la omisión en español, mientras que en catalán la niña estudiada optó por la omisión casi total y gradualmente fue realizando cada vez más sujetos explícitos. Estas vías reflejarían, en última instancia, variedad individual.

Como ya se ha señalado en más de una ocasión, existe una relación entre la característica *pro-drop* de una lengua y el hecho de que los sujetos de esta lengua puedan tener una posición variable en la oración en relación con el verbo. En catalán, así como en la otra lengua romance estudiada en esta tesis doctoral, el español, el sujeto puede preceder el verbo o estar en posición posverbal. Igual que para el español, como ya se ha visto en el apartado 5.3.2, Bel constata tres conjuntos de factores que determinan la posición del sujeto y que son su uso con verbos estativos, transitivos, intransitivos e inacusativos; las



posibilidades de su dislocación; y, además, la estructura informativa de la oración a la que pertenece. Los resultados sobre la posición de los sujetos indican, de modo similar a lo descubierto en la adquisición del español, una mayoría de sujetos preverbiales (67,2%), algo más alta que en español (61,3%). Aunque este resultado global podría sugerir que el orden oracional básico en catalán es SVO, Bel destaca que autores como Rosselló (1986), Bonet (1990) y Solà (1992) sugieren que el orden básico del catalán es VOS. Para confirmar esta propuesta, Bel estudia en detalle los distintos tipos de verbo y descubre que los inacusativos aparecen más en posición posverbal y que las oraciones con foco también tienen un orden VOS. En cambio, los sujetos de los verbos estativos, transitivos e intransitivos están preferentemente en posición preverbal. Estos datos concuerdan con las propuestas de los autores mencionados y permiten concluir a la autora que la posición de los sujetos no es una consecuencia automática y exclusiva del parámetro *pro-drop* sino que también entran en juego el tipo de verbo y la estructura informativa de la oración.

Cabré Sans y Gavarró (2007) y Gavarró y Cabré Sans (2009) estudian la distribución del sujeto en catalán en datos espontáneos en función del tipo de verbo principal de la oración. Obtienen resultados que convergen con los resultados presentados en Bel (2005). A saber: los sujetos con verbos inacusativos aparecen en posición posverbal en el 77% de los casos, mientras que los sujetos con verbos transitivos lo hacen en menos del 20% y los con verbos inergativos (que se corresponden con los que Bel denomina intransitivos), en el 28%. Asimismo, las autoras afirman que los niños, a partir de una LME 2,5, alcanzan una proporción semejante a la de los sujetos en las posiciones preverbiales y posverbiales.

Más recientemente, Palma y Gavarró (2014) estudian la adquisición de las nociones pragmáticas de tópico y foco en catalán. Analizan datos espontáneos de corpus de cuatro niños catalanohablantes entre los 2;6 y los 4;0 años y observan que, ya a esta edad, los niños saben que el sujeto puede tener distintas posiciones; no obstante, señalan que el sujeto, en posición de tópico o en foco, todavía no aparece. Para indagar más y conseguir una respuesta más concreta, los autores emplean dos pruebas experimentales de juicio de preferencia relacionadas con las posibles posiciones del sujeto. Estudian, por un lado, a veinte niños catalanohablantes de la variedad dialectal balear y a veinte niños hablantes de la variedad dialectal oriental y, por el otro, a

veintiún adultos de Barcelona como grupo control. En cuanto a las construcciones de foco, los resultados indican que, a partir de los 4;0 años, los niños obtienen más aciertos en sus respuestas. En cambio, en lo que se refiere al tópico, el foco posverbal de complemento directo y complemento indirecto y el foco posverbal de sujeto, los niños de 3;0 años obtuvieron más de la mitad de respuestas acertadas, en un 60% de las ocasiones, aunque curiosamente estas tasas descienden hasta aproximadamente el 40% en el grupo de edad de 4;0 años. En el segundo estudio se investiga la edad de adquisición de los conocimientos necesarios para poder codificar el foco y el foco posverbal y, mediante una prueba experimental, analizan los datos lingüísticos de dos grupos infantiles, de 4;0 y de 5;0 años de edad. Los resultados generales indican que ambos grupos tienen más de la mitad de respuestas acertadas. En concreto, las tasas de aciertos para el foco entero son del 60% y del casi 82%, respectivamente, en cada una de las edades, mientras que, para el foco postverbal, la tasa supera el 71% en el grupo de 4;0 años y, en el grupo de los niños de 5;0, se sitúa alrededor del 82%. En resumen, los autores señalan que las nociones pragmáticas de tópico y foco se adquieren aproximadamente a los 3;0 años o entre las edades de los 4;0 a los 5;0 años como tarde, y que a los 5;0 años los niños presentan un dominio considerable de este tipo de nociones. Parece, además, que la noción de foco entero se adquiere más tarde que la de foco postverbal, lo que nos puede llevar a pensar que es más compleja de conceptualizar para los niños.

### *Hablantes bilingües*

No son muchos los trabajos que han estudiado el bilingüismo en los que una de las lenguas es el catalán y mucho menos aun los que se centran exclusivamente en la adquisición del tema que nos ocupa. Según nuestro conocimiento, solo el trabajo de Juan-Garau y Pérez Vidal (2000) aborda esta situación y constituye, además, uno de los trabajos pioneros en este campo. Las autoras investigan los datos lingüísticos de un niño bilingüe catalán-inglés entre las edades de 1;10 y 2;10. Aunque su objeto de estudio no es específicamente la lengua catalana, puesto que su interés se centra en el desarrollo del inglés, sus datos permiten apreciar ciertas tendencias que sí nos pueden resultar de interés. Su propósito es encontrar pruebas a favor de la hipótesis de la separación de los sistemas lingüísticos implicados en la adquisición bilingüe y la ausencia de una influencia fuerte de una lengua sobre la otra en el dominio de los sujetos. El análisis de sus datos les permite

argumentar a favor de esa hipótesis. En el caso concreto del catalán, se observa que el porcentaje de los sujetos explícitos en el niño bilingüe es de aproximadamente un 30%, es decir, que el niño no solo produce más sujetos nulos que expresos sino que, si comparamos este porcentaje con el de los sujetos nulos de los niños monolingües de la sección anterior, la proporción de realización es muy similar. En efecto, no parece que el inglés haya ejercido una influencia en su catalán, al menos en este ámbito. Por otro lado, hay que tener en cuenta que el niño vive en una comunidad de habla catalana.

Comparando, a modo de resumen, la adquisición del sujeto en español y en catalán, se observan tendencias similares: concretamente, los niños monolingües manifiestan el uso lícito de la opción positiva del parámetro *pro-drop* desde una edad temprana y tienen en todos los casos más producciones de sujetos nulos que explícitos, aunque en grado variable según diferencias individuales. Además, tanto las omisiones como las explicitaciones parecen ser lícitas, a juzgar por los análisis contextuales detallados que han llevado a cabo algunos autores. Estos datos, que parecerían indicar que los niños no muestran déficits de tipo pragmático, como han propuesto algunos autores (Grinstead 1998, 2004), no se confirman por completo en el trabajo de Palma y Gavarró (2014) ya que parece que algunos rasgos pragmáticos asociados con la expresión de algunos tipos de foco no se proyectan en las primeras etapas del desarrollo. Es importante señalar, en este sentido, que las tareas usadas por estos autores miden la comprensión y que todos los demás trabajos reseñados basan sus observaciones y generalizaciones en datos de producción espontánea. Las diferencias entre los datos según cual sea la fuente de la que se han obtenido y, en concreto, las asimetrías entre datos de comprensión y de producción, es algo que ya se ha señalado en la bibliografía del campo (véase, por ejemplo, Hendriks y Koster 2010). En cuanto a los sujetos pronominales, se ha visto que se los niños producen muy pocos y que se empiezan a documentar a partir de la edad de 2;1 y, principalmente, en 1ª persona (Bel 2001, 2003, 2005); los pronombres sujeto en tercera persona están virtualmente ausentes en todos los casos, en ambas lenguas. Por lo que se refiere a la posición, se señala que los sujetos con verbos estativos, transitivos e intransitivos están preferentemente en posición preverbal; en cambio, con los inacusativos tienden a aparecer en posverbal (Bel 2001, 2003, 2005; Cabré Sans y Gavarró 2007; Gavarró y Cabré Sans 2009). En lo que se refiere a los niños

bilingües, se documentaron también más producciones de sujetos nulos que explícitos (Juan-Garau y Pérez Vidal 2000).

Hasta aquí se han expuesto los hallazgos previos referentes a la adquisición del sujeto en las tres lenguas estudiadas en esta tesis doctoral. Se ha visto que ningún trabajo trata la adquisición del sujeto húngaro, ni en monolingües ni tampoco en bi/trilingües. Los trabajos previos relacionados con el español han puesto de manifiesto que los niños monolingües y bilingües producen más sujetos nulos que explícitos y que alternan la omisión y la explicitación de los sujetos desde una edad muy temprana; además, el uso ilícito de los sujetos omitidos y el de los explícitos es casi inexistente en los datos monolingües. En cuanto al catalán, los resultados convergen con los españoles ya que los niños catalanes monolingües también tienen más producciones de sujetos nulos que explícitos, y se documentan escasas producciones ilícitas. Al igual que en español, los niños catalanes producen muy pocos sujetos pronominales.

### **5.3.4.1 Síntesis**

Los hallazgos sobre la realización y la distribución de los sujetos en situaciones de adquisición bilingüe (o trilingüe, algo casi inexistente ya que solo hemos podido reseñar un trabajo en el que intervienen tres lenguas) sugieren, como patrón general, una separación de los sistemas lingüísticos, pero no hay consenso sobre el papel que tiene la influencia entre lenguas en el caso del fenómeno lingüístico que estudiamos aquí. En relación con direccionalidad, concepto estrechamente relacionado con el de influencia translingüística, los resultados tampoco son concluyentes. Algunos autores no ven trazas de influencia, entendida como transferencia negativa, de una lengua a la otra en ninguna de las dos direcciones posibles (por ejemplo, los trabajos de Licerias y colaboradores; Juan-Garau y Pérez-Vidal 2000). Otros ven facilitación pero desde perspectivas distintas: para unos (Licerias y colaboradores), la existencia de lexicalización o diferenciación de funciones en una lengua puede ayudar a descubrir las distinciones en la otra lengua; para otros, la facilitación vendría dada por transferencia positiva, por la proximidad tipológica entre las lenguas en el fenómeno estudiado (por ejemplo, Ezeizabarrena 2013 o Kubina 2015, 2016, donde las dos lenguas implicadas son de sujeto nulo); finalmente, otros atribuyen a la influencia translingüística los patrones divergentes en la adquisición bilingüe y monolingüe (Silva-

Corvalán 1982, 2014). Los diferentes patrones de desarrollo entre las dos lenguas también se interpretan, no desde una perspectiva interna como acabamos de comentar, sino desde un ángulo externo, a saber: el papel que pueda tener la distinta cantidad de exposición a una u otra lengua dependiendo de la lengua de la comunidad en la que vive el niño bilingüe (Ezeizabarrena 2013 o Kubina 2015, 2016). En definitiva, estos estudios sobre el sujeto en la adquisición bilingüe reproducen los debates más sobresalientes que hemos recogido en la introducción de esta tesis al exponer los distintos enfoques teóricos sobre el bilingüismo (sección 2.6 y 2.7 del capítulo 2).

En el contexto de estos debates, además de enriquecerse de ellos, la combinación específica estudiada en la presente tesis abre una línea de investigación algo distinta y, hasta cierto punto, novedosa. Como hemos visto en la primera parte de este capítulo, las tres lenguas no comparten exactamente el hecho de ser lenguas *pro-drop*. Hemos explicado que el catalán y el español son claramente lenguas *pro-drop* pero que el húngaro es una lengua de *topic-drop*. Del mismo modo que esperamos, de acuerdo con los trabajos reseñados, un refuerzo entre el catalán y el español dada su proximidad, la variabilidad introducida por la dualidad *pro-drop/topic-drop* puede aportar luz a esa línea de refuerzo entre lenguas, o facilitación, defendida por algunos autores, y nos permitirá formular preguntas en ese sentido. Por otro lado, desde la óptica externa sobre el dominio lingüístico, deberemos tener en cuenta, tal como se ha explicado en la descripción de la niña trilingüe de esta tesis, que el contexto en el que vive el húngaro es la lengua menos dominante y que, quizás, eso pueda tener también algún efecto.

#### **5.4 Preguntas de investigación e hipótesis en el estudio de los sujetos en húngaro, en español y en catalán**

La tarea de descubrir los rasgos pragmáticos que intervienen en la realización y la posición de los sujetos en los niños monolingües de lenguas de sujeto nulo no es trivial ya que los resultados documentados son variables y, por lo tanto, no son concluyentes: algunos autores consideran que las condiciones pragmáticas que subyacen a su uso están presentes ya desde las primeras manifestaciones lingüísticas (Bel 2003), pero otros consideran que se desarrollan y que los primeros estadios se caracterizan por lo que se ha dado en llamar un déficit pragmático (Grinstead 2004). Los estudios con niños bilingües y multilingües son todavía menos concluyentes ya

que los resultados en los bi/trilingües son mucho más variables. Por otro lado, en el caso trilingüe abordado aquí, poco se sabe sobre la adquisición en la lengua húngara en relación con el desarrollo del sujeto gramatical, por lo tanto, esta tesis viene a cubrir un hueco, ya que se aportará al estudio de datos monolingües como comparación del caso trilingüe, además de abordar el caso particular del trilingüismo y cómo este contribuye, en general, a aportar nuevos datos al estudio del bi/trilingüismo.

El objetivo principal del estudio de los sujetos en la adquisición monolingüe y trilingüe húngaro-español-catalán es analizar la distribución de los sujetos omitidos y explicitados en las tres lenguas, así como la posición de estos últimos y la direccionalidad de la influencia translingüística entre las tres lenguas para poner a prueba la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001), que sugiere que los fenómenos gramaticales situados en la interfaz (por ejemplo, entre la sintaxis y la pragmática) son vulnerables (véase el apartado 2.8 del capítulo 2). Debido a que la adquisición simultánea de los sujetos es un fenómeno que se sitúa entre la interfaz sintáctica y la pragmática, su adquisición es proclive a una posible influencia translingüística. A continuación, se plantean las dos preguntas de investigación y sus predicciones correspondientes.

**Pregunta de investigación 5.1:** ¿Se observan diferencias evolutivas en el desarrollo trilingüe del sujeto en relación con el desarrollo monolingüe?

**Predicción 5.1:** Partiendo de los resultados obtenidos por Patuto (2008, 2009) sobre la adquisición bilingüe del sujeto, que observan que los niños bilingües español-alemán necesitan más tiempo para omitir el sujeto en español que los monolingües, en nuestro caso se espera que el español y el catalán se adquieran antes que el húngaro, ya que la omisión del sujeto en húngaro está restringida por más condiciones que en español y catalán y, para poder ser omitido, el sujeto también tiene que ser tópico.

**Pregunta de investigación 5.2:** Si se observan diferencias, ¿pueden ser el resultado: 1) de la propia situación de trilingüismo, es decir, el manejo de tres lenguas simultáneamente o 2) de la influencia de una(s) lengua(s) sobre la(s) otra(s)?

**Predicción 5.2:** De acuerdo con los resultados de Liceras et al. (2011, 2016) sobre la adquisición bilingüe de los sujetos inglés y español, en que se afirma que el español es una lengua más transparente que el inglés, el español podría actuar como lengua facilitadora y los niños bilingües producirían menos sujetos nulos en inglés que los monolingües. Además, autoras como Repetto y Müller (2009) afirman que los niños bilingües pueden saltarse etapas del desarrollo lingüístico que son características de la adquisición monolingüe. En nuestro caso, se espera que la adquisición trilingüe del sujeto en húngaro muestre patrones similares a la tasa del habla adulta antes que la adquisición monolingüe del sujeto en húngaro. Por otro lado, tomando la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001) como marco de referencia y, de acuerdo con los resultados de Serratrice, Sorace y Paoli (2004), según los cuales la influencia translingüística es unidireccional, de la lengua con menos restricciones pragmáticas hacia la más compleja, en nuestro caso se espera que el español y el catalán influyan en la adquisición del sujeto en húngaro.

Para responder a estas preguntas, en esta tesis contrastamos un amplio conjunto de datos longitudinales espontáneos pertenecientes, por un lado, a un estudio de caso de trilingüismo y a un conjunto de niños monolingües de las tres lenguas implicadas, así como datos adultos que se usarán como comparación. A continuación, se detallan los distintos participantes y la metodología que se ha seguido para la recogida y el tratamiento de los datos.

## **5.5 Participantes, recogida, transcripción, codificación de datos y programas utilizados**

En los subapartados, a continuación, se ofrece una descripción general de la niña trilingüe estudiada (5.5.1) y de los grupos control (5.5.2), cuyos datos fueron estudiados para el análisis del sujeto oracional en húngaro, español y en catalán (véase sección 5.6 del capítulo 5). Debido a que en el capítulo 4 ya se presentó una descripción detallada de los datos propios (sección 4.2) y de los grupos control (sección 4.4), en este subcapítulo solo se hará un resumen. En el subapartado 5.5.3, se detallan los criterios de la codificación de los datos relacionados con el sujeto y, por otro lado, se presentan los programas utilizados para tratar los datos posteriormente.

### 5.5.1 Datos propios: corpus trilingüe

#### *La niña trilingüe*

Sara<sup>16</sup> es de madre húngara y de padre colombiano. Ambos padres tienen estudios universitarios, forman una pareja bilingüe/monolingüe (De Houwer 2008:88) y siguen el modelo 1 persona/1 lengua (Ronjat 1913). La niña estudiada vive en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España) y es la única hija del matrimonio. La niña entra en contacto con las lenguas húngara y española desde su nacimiento y, con el catalán, de forma sistemática, a partir de un año de edad (1;0.11). Véase sección 4.2 del capítulo 4 para una descripción pormenorizada.

### 5.5.2 Grupos control. Los datos lingüísticos de los sujetos monolingües

Contamos con los siguientes grupos control de hablantes monolingües en cada una de las lenguas estudiadas en este trabajo: tres para niños y tres para adultos. Todos los datos pertenecientes a los grupos control se extrajeron de la base de datos CHILDES (MacWhinney 1985), a excepción de los datos de la madre de la niña trilingüe estudiada, que pertenecen al propio proyecto de investigación de esta tesis doctoral.

#### *Grupos control húngaro. Niños y adultos*

Se han estudiado los datos de dos grupos control, infantil y adulto. El primero está formado por ocho niños monolingües y el segundo por cuatro adultos monolingües. Los niños monolingües húngaros son: Éva, Gyuri, Andi, Öcsike, Moni, Zoli, Miki, Panna y los adultos monolingües húngaros son la madre y el padre del corpus Bodor, la madre del de Reger, además la madre de la niña trilingüe. Todos los sujetos monolingües húngaros, niños y adultos, pertenecen a familias de clase media y son de dos ciudades húngaras, de Budapest y de Kecskemét.

---

<sup>16</sup> Para proteger la privacidad de la menor estudiada en esta tesis doctoral, la nombraremos con el pseudónimo de Sara.



Tabla 5.1. Datos del grupo control infantil húngaro según franja de edad y corpus

	Corpus		MacWhinney				Reger Bodor	
	Sujeto	Éva Gyuri	Andi	Öcsike	Moni	Zoli	Miki	Panna
Edad								
1;7 - 2;0				✓	✓	✓	✓	✓
2;1 - 2;4		✓	✓		✓	✓	✓	✓
2;5 - 2;8	✓		✓		✓		✓	✓
2;9 - 3;0	✓		✓				✓	✓

En la tabla 5.1, se muestra el grupo control infantil húngaro, ordenado según la franja de edad, el corpus al que pertenecen y el nombre de cada participante. Tal y como se puede apreciar, el número de los sujetos monolingües varía según el período estudiado. Eso se debe a que no se dispone de datos de todos los niños en todas las franjas de edad. Para el grupo control húngaro, se dispone de datos entre las edades de los 1;7 a los 3;0 años, que se dividieron en cuatro etapas. La primera franja de edad abarca 5 meses (1;7-2;0), mientras que el resto de los períodos 3 meses. Se decidió que la primera etapa fuese un segmento más amplio de tiempo, porque en las primeras grabaciones se obtuvieron pocos datos analizables. En la primera franja de edad, de los 1;7 a los 2;0 años, contamos con los datos de cinco niños húngaros: Zoli, Moni, Öcsi, Miki y Panna; en la segunda franja de edad establecida, entre los 2;1 y los 2;4 años de edad tenemos a seis niños: Zoli, Moni, Gyuri, Andi, Miki y Panna; para las edades comprendidas entre los 2;5 y los 2;8 años, contamos con cinco sujetos: Andi, Moni, Éva, Miki y Panna; y por último, para las edades correspondientes de entre los 2;9 y los 3;0 años, el grupo control está formado por cuatro niños: Éva, Andi, Miki y Panna. En cuanto al grupo control de adultos, la tabla 5.2 presenta los datos de los cuatro sujetos estudiados según corpus y edad.

Tabla 5.2. Datos del grupo control adulto húngaro según franja de edad y corpus

Edad	Corpus	Reger	Bodor	Biró
	Sujeto	madre	madre	madre
+ 18;0		✓	✓	✓

*Grupos control español. Niños y adultos*

El grupo control de los niños monolingües españoles está compuesto de cinco niños que son: Irene, Eduard, María, Lucía y Juan. Todos los sujetos monolingües españoles son de familias de clase media y son originarios de dos comunidades españolas, de Madrid y de Asturias, en el caso de Eduard se desconoce la ciudad de origen.

*Tabla 5.3. Datos del grupo control español según franja de edad, corpus y nombre*

	Corpus	Irene	Serra/Sole	Lopez Ornat	Orea	Pine
	Sujeto	Irene	Eduard	María	Lucía	Juan
Edad						
1;7 - 2;0		✓	✓	✓		✓
2;1 - 2;4		✓	✓	✓	✓	✓
2;5 - 2;8		✓	✓	✓	✓	✓
2;9 - 3;0		✓	✓	✓		
3;1 - 3;4		✓				
3;5 - 3;7				✓		

La tabla 5.3 recoge los datos del grupo control español según la franja de edad, el corpus al que pertenecen los datos y el nombre del niño. Como se puede observar en la tabla, contamos con datos en todas las seis franjas establecidas previamente, entre los 1;7 y los 3;7 años de edad. Al igual que en el caso del grupo control húngaro, no se dispone de datos en todas las franjas de todos los niños monolingües, y por eso contamos con diferentes participantes para cada franja de edad. En la primera etapa (1;7-2;0) contamos con los datos de 4 niños en total: Irene, Eduard, María y Juan; en la segunda franja (2;1-2;4) tenemos a los cinco niños; a la tercera franja de edad (2;5-2;8) pertenecen los datos de los mismos cinco niños que en la segunda franja; a la franja de las edades comprendidas entre los 2;9 y los 3;0 años pertenecen los datos de Irene, Eduard y María. En las últimas dos franjas de edad, contamos solamente con un sujeto en cada una; a la franja de entre los 3;1 y los 3;4 años de edad corresponden los datos de Irene mientras que en la última franja (3;5-3;7) los de María. En la tabla 5.4, se exponen los datos pertenecientes al grupo control de los adultos españoles según corpus y edad.

Tabla 5.4. Datos del grupo control adulto español según franja de edad y corpus

	Corpus Sujeto	Irene madre	Orea Pine padre de Juan	Ornat padre	madre	Nieva madre
Edad						
+ 18;0		✓	✓	✓	✓	✓

*Grupos control catalán. Niños y adultos*

El grupo control catalán contiene seis niños en total. Los niños monolingües catalanes son: Àlvar, Gisela, Guillem, Laura, Júlia y Jordina. En cuanto al nivel sociocultural, todos los sujetos son de familias de clase media, Júlia y Jordina de Barcelona; en el caso de los niños (Àlvar, Gisela, Guillem y Laura) pertenecientes al corpus Serra Solé, son de Cataluña, aunque se desconoce la ciudad de origen.

Tabla 5.5. Datos de del grupo control catalán según franja de edad y corpus

	Corpus Sujeto	Àlvar	Serra/Sole Gisela	Guillem	Laura	Julia Júlia	Jordina Jordina
Edad							
1;7 - 2;0		✓	✓	✓	✓	✓	✓
2;1 - 2;4		✓	✓	✓	✓	✓	
2;5 - 2;8		✓	✓	✓	✓	✓	✓
2;9 - 3;0		✓	✓	✓	✓		✓
3;1 - 3;4		✓		✓	✓		
3;5 - 3;7			✓	✓	✓		

La tabla 5.5 presenta a los seis niños monolingües catalanes pertenecientes al grupo control catalán; los datos están ordenados según la franja de edad estudiada, el corpus al que los datos pertenecen y el nombre del niño. Se dispone de datos de todas las franjas de edad previamente establecidas, sin embargo, al igual que en el caso de los otros dos grupos control, no tenemos datos de todos los niños en todos los períodos. La primera franja de edad (1;7-2;0) contiene datos de todos los niños del grupo control catalán; la segunda (2;1-2;4) de cinco niños, que son Àlvar, Gisela, Guillem, Laura y Júlia; en la tercera franja de edad (2;5-2;8) se dispone de datos de todos los niños; en la cuarta (2;9-3;0) tenemos a cinco niños en total: Àlvar, Gisela, Guillem, Laura y Jordina. En la quinta franja de edad (3;1-3;4) se estudiaron los datos de Àlvar, Guillem y Laura; y a la última franja de edad (3;5-3;7) corresponden los datos de Gisela, Guillem y Laura. En la tabla 5.6, se

presentan los datos de los sujetos adultos catalanes según corpus y edad.

Tabla 5.6. Datos del grupo control adulto catalán según franja de edad y corpus

	Corpus Sujeto	Jordina madre	Julia madre	Serra/Sole madre
Edad				
+ 18;0		✓	✓	✓

### 5.5.3 Recogida de datos propios, transcripción, codificación de datos y programas utilizados

#### *Recogida de los datos propios y su transcripción*

La recogida de datos del sujeto trilingüe comenzó cuando la niña tenía un año y siete meses (1;7.28) y terminó con tres años y siete meses (3;7.25), es decir el período estudiado abarca dos años (véase el apartado 4.2 del capítulo 4). Para la recogida de datos se utilizó una cámara de vídeo. Las sesiones se grabaron en cada 15 días, y tienen aproximadamente 30 minutos de duración cada una; de esta manera se obtuvieron en total 108 grabaciones, de más de 55 horas en total.<sup>17</sup> Las sesiones fueron grabadas en España (92 sesiones) y en Hungría (16 sesiones), en dos contextos, de comida y de juego. Según el output de la niña, contamos en total con 103 sesiones en español, 85 en catalán y 103 en húngaro.

Los datos se transcribieron en el formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) del sistema CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) según las convenciones establecidas en MacWhinney (2000) y posteriormente se codificaron.

#### *Codificación de datos*

Estudiamos aquí la distribución de la explicitación/omisión de los sujetos, además de la categoría empleada (nominal y pronominal) y posición (preverbal, posverbal) en la adquisición trilingüe húngaro-español-catalán en comparación con niños y adultos monolingües. Se aislaron los sujetos nulos de los explícitos en cada lengua estudiada.

<sup>17</sup> Para ver la lista detallada de las sesiones de vídeo, véase el Anexo 1.

Asimismo, se aislaron todos los contextos que contienen un sujeto, es decir, todas las oraciones finitas en todos los corpus estudiados. Una vez aislados se marcó el tipo de realización (explícito/nulo), y el tipo de categoría (nominal, pronominal) y la posición (preverbal, postverbal) para los realizados. También se codificó la persona y el número así como los errores siguiendo el siguiente esquema: forma realizada/forma esperada. Para cada uno de estos elementos se introdujeron códigos específicos, como se detalla a continuación, para su posterior contaje y análisis. Se utilizó una línea de codificación dependiente catalogada como (%cod) donde se introdujeron los códigos pertenecientes a los sujetos. Se excluyeron del análisis las repeticiones que seguían directamente a un enunciado adulto.

Por lo que al húngaro se refiere, se trabajó con códigos relativos al sujeto que se introdujeron en cuatro niveles: explicitación, posición, tipo y persona gramatical. En el nivel de la explicitación se trabajó con códigos relativos al sujeto nulo (0s) y al sujeto explícito (1s). En el segundo nivel se introdujeron los códigos relativos a la posición preverbal (pre), a la posverbal (post) y al contexto de omisión obligatoria de la cópula *van*, es decir cuando el sujeto aparece sin ningún verbo explícito (sin). En el tercer nivel, el del tipo, se marcaron los sujetos nominales (nom) y pronominales (pronom). Por último, en el nivel de la persona gramatical, se codificaron los sujetos según primera, segunda o tercera persona gramatical.

A continuación, se muestra la codificación de un sujeto omitido (5.54) y otro explicitado (5.55).

(5.54) \*CHI: kint hagyták a labdát. Sara (3;5.24)  
 fuera dejaron la pelota  
 ‘Dejaron la pelota fuera.’  
 %cod: 0s:pronom:3

(5.55) \*CHI: én keresek még mókus-t. Sara (3;4.26)  
 yo busco aun ardilla-acusativo  
 ‘Yo busco más ardillas.’  
 %cod: 1s:pre:pronom:1

En cuanto a los sujetos españoles y catalanes, se trabajó con los mismos códigos que en el caso del sujeto húngaro, a excepción del código (sin), debido a la inexistencia del contexto predicativo de omisión obligatoria de los verbos copulativos *ser* y *estar*. Se presentan, a

continuación, un ejemplo de codificación de sujeto nulo (5.56) y otro de sujeto explícito (5.57) españoles. Asimismo, en 5.58, se muestra un ejemplo de codificación de sujeto nulo y otro de sujeto explícito (5.59) catalanes.

(5.56) *CHI:	va a salir.	Sara (3;5.25)
%cod:	0s:pronom:3	
(5.57) *CHI:	ha venido el verano.	Sara (3;5.25)
%cod:	1s:post:nom:3	
(5.58) *CHI:	fem una finestra. hacemos una ventana	Sara (3;4.29)
%cod:	0s:pronom:1	
(5.59) *CHI:	jo tinc un elefant. yo tengo un elefante	Sara (3;4.11)
%cod:	1s:pre:pronom:1	

Tabla 5.7. Códigos utilizados para el análisis de los sujetos en húngaro, en español y en catalán

Explicitación:	Posición:	Categoría:	Persona gramatical:
0s: sujeto nulo	pre: preverbal	nom: nominal	1: primera persona
1s: sujeto explícito	post: posverbal	pronom:	2: segunda persona
	sin: en contexto	pronominal	3: tercera persona
	predicativo de omisión obligatoria		

### *Programas utilizados*

Para el estudio de los datos, se utilizaron los programas CHECK, FREQ, KWAL y COMBO del conjunto de programas CLAN del mismo sistema. Más concretamente, el programa CHECK permite revisar las transcripciones y corregir los errores de transcripción y codificación que impedirían el uso de cualquier otro programa del sistema de un análisis posterior de los datos. Para obtener frecuencias, se utilizó el programa FREQ, para obtener muestras de contextos de aparición se utilizó el programa KWAL y, por último, el programa COMBO para tener combinaciones de códigos.

## **5.6 Resultados**

En el presente apartado, se mostrarán los resultados y hallazgos más importantes sobre el desarrollo del sujeto oracional en la adquisición monolingüe y trilingüe, empezando por los resultados relativos al húngaro, continuando con los referentes al español y acabando con los que guardan relación con el catalán. Asimismo, en cada subapartado se presentarán los resultados en los tres niveles enunciados a continuación: explicitación/omisión, categorías (nominal/pronominal) y posición del sujeto. Además, se realizan los análisis de estadística inferencial no paramétrica, para los cuales se emplea el Test de Chi-cuadrado o, en el caso de muestras pequeñas con el número de ocurrencias inferior o igual a 5, el Test exacto de Fisher. Para todos los análisis de estadística inferencial, se toma el nivel de significación  $<0,05$ .

### **5.6.1 El sujeto húngaro en la adquisición infantil. Comparación con el habla adulta**

El objetivo principal de esta tesis doctoral es el estudio de la adquisición trilingüe del húngaro-español-catalán. Sin embargo, se toman los datos monolingües como punto de partida desde el que contrastar la adquisición trilingüe y se cotejan con el uso adulto de la cópula para completar ese panorama comparativo. En primer lugar, se muestran los resultados globales, el volumen y la distribución de los datos analizados. A continuación, se expondrán los resultados evolutivos referentes a la explicitación/omisión, al tipo y a la posición del sujeto en húngaro.

#### **5.6.1.1 El sujeto húngaro en la adquisición monolingüe infantil. Comparación con el uso adulto**

##### *Explicitación/omisión del sujeto*

Como se ha indicado en el apartado 5.5.2, se ha trabajado con ocho niños monolingües como término de comparación. Del total de 6.231 enunciados producidos por esos ocho niños, 1.466 corresponden a enunciados oracionales en los que tiene cabida un sujeto, realizado o no, y que han constituido el corpus específico de estudio; ese número representa un 23,53% del total de enunciados. Tal y como se puede

observar en la tabla 5.8, más de dos terceras partes de los sujetos estudiados se omitieron (70,94%) y solo menos de una tercera parte se realizaron (29,06%). También se puede apreciar en la tabla 5.8 que en húngaro los sujetos explícitos pueden aparecer en dos contextos distintos: con verbos explícitos o con cópula cero (véase el apartado 5.2.2, ejemplo 5.8, y la sección 6.2.1.2 del capítulo 6), en este último contexto, por características internas de la lengua, el sujeto se explicita en un porcentaje mucho más alto que en la otra construcción. Dado que en las otras dos lenguas estudiadas (español y catalán) el sujeto siempre va acompañado por un verbo explícito para el análisis de los sujetos explícitos en húngaro no contamos con los sujetos en el contexto con cópula cero, ya que podrían ‘inflar’ los porcentajes de los sujetos realizados y así causar una posible desproporción en el análisis comparativo. En la tabla 5.9, se recogen las ocurrencias ya definitivas con las que contaremos en el resto del análisis, en esta se observa que la distribución entre sujetos nulos y explícitos es respectivamente tres cuartas partes y una cuarta parte del total de los sujetos.

*Tabla 5.8 Ocurrencias del sujeto húngaro en la adquisición monolingüe infantil. 8 niños, 1;7-3;0 años.*

Grupo:	Sujeto nulo	Sujeto explícito + verbo explícito	+ Ø cópula	Total
Monolingüe infantil				
tokens	1040	361	65	1466
(%)	(70,94)	(24,63)	(4,43)	(100)

*Tabla 5.9 Ocurrencias de sujetos nulos y explícitos en húngaro en la adquisición monolingüe infantil. 8 niños, 1;7-3;0 años.*

Grupo:	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
Monolingüe infantil			
tokens	1040	361	1401
(%)	(74,23)	(25,77)	(100)

En cuanto a los adultos, se aislaron 2893 enunciados producidos por los cuatro adultos del grupo control, de los cuales 1.000 son enunciados oracionales que contienen sujetos, lo que representa un 34,57% del total.

Se observa que los adultos, al igual que los niños monolingües, produjeron más sujetos nulos, aunque en una tasa inferior a la infantil



(tabla 5.10). Los datos muestran que en el húngaro adulto se omiten más sujetos que los que se realizan explícitamente, pero que, a diferencia de lo que sabemos sobre las lenguas de sujeto nulo, como el español o el catalán y como comprobaremos más adelante en nuestro corpus específico para estas lenguas (véase las secciones 5.6.2 y 5.6.3), la omisión de los sujetos no es una opción marcadamente mayoritaria, no llega a los dos tercios. Recordemos que en los apartados introductorios de este capítulo, se ha clasificado al húngaro más como una lengua de *topic-drop* que como una verdadera lengua *pro-drop*. Al igual y por las mismas razones que en los datos monolingües infantiles, en los datos adultos también se aislaron los sujetos realizados en contexto con cópula nula, y los resultados se recogen en la tabla 5.11. Se puede comprobar que ahora la tasa de los sujetos nulos ha aumentado, casi alcanza los dos tercios de los totales. Aun así, el porcentaje de los sujetos realizados por los datos adultos es casi con diez puntos más alto que en los datos infantiles.

Tabla 5.10 Ocurrencias del sujeto húngaro en datos adultos; 4 personas.

Grupo:	Sujeto nulo	Sujeto explícito +	Total
Monolingüe adulto		verbo explícito	Ø cópula
tokens	590	309	1000
(%)	(59,00)	(30,90)	(100)

Tabla 5.11 Ocurrencias de sujetos nulos y explícitos en húngaro en datos adultos; 4 personas.

Grupo:	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
Monolingüe adulto			
tokens	590	309	899
(%)	(65,63)	(34,37)	(100)

A continuación, se estudian los datos evolutivos en detalle ya que el tratamiento global no permite observar si hay tendencias evolutivas en el desarrollo del sujeto. Los datos se agruparon según las franjas de edad previamente establecidas, en las cuales cada período abarca tres meses, a excepción de la primera, que contiene datos de un período de cinco meses, además de la última que comprende dos meses. (Para mayor información sobre las franjas de edad, véase el apartado 4.4 del capítulo 4.) Como se puede apreciar en la tabla 5.12, se dispone de datos en las primeras cuatro franjas, entre los 1;7 y los 3;0 años de

edad. Por lo que a los sujetos nulos se refiere, se observa una tendencia a la disminución, es decir, se documenta una omisión casi completa del sujeto en la primera franja que desciende gradualmente, mientras que en la última franja estudiada las omisiones bajan hasta un porcentaje algo superior al 60% de las ocasiones (tabla 5.12). Lógicamente, los sujetos explícitos siguen una evolución inversa. Resumiendo: se observa un desarrollo de una omisión casi total en las primeras edades analizadas a una elisión algo superior al 60% hacia los tres años de edad. A continuación, podremos comprobar en qué medida a esa edad se ha alcanzado un comportamiento comparable al adulto.

Tabla 5.12 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en húngaro en la adquisición monolingüe infantil. 8 niños, 1;7-3;0 años.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
1;7 - 2;0	tokens	131	5	136
	(%)	(96,32)	(3,68)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	259	41	300
	(%)	(86,33)	(13,67)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	262	90	352
	(%)	(74,43)	(25,57)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	388	225	613
	(%)	(63,30)	(36,70)	(100)
3;1 - 3;4				
3;5 - 3;7				
Total	tokens	1040	361	1401
	(%)	(74,23)	(25,77)	(100)

En el ejemplo 5.60, se exponen cuatro enunciados de sujeto nulo, ordenados según las franjas de edad estudiadas. En 5.60a podemos ver un ejemplo de la omisión del sujeto con un verbo intransitivo (*labdázunk*) mientras que, en los otros ejemplos (5.60b-d), los sujetos elididos van acompañados por verbos transitivos (*adok*, *eldobtam*, *megfogok*). No se han observado patrones distintos dependiendo del tipo de verbo, transitivo o intransitivo. Más adelante, al presentar los resultados sobre la posición del sujeto, se mostrarán algunos ejemplos con sujetos explícitos.

(5.60) a. *labdázunk*.  
 verbo-1<sup>a</sup>/Pl.  
 ‘Jugamos a la pelota.’

Öcsike (1;11.13)

- b. adok még. Gyuri (2;3.12)  
 doy más  
 ‘Te doy más.’
- c. eldobtam a kavicso-t. Andi (2;8)  
 lancé la piedra-acusativo  
 ‘Lancé la piedra.’
- d. megfogok egy gyümölcsö-t. Panna (2;10.18)  
 cojo una fruta-acusativo  
 ‘Cojo una fruta.’

Continuando con los monolingües adultos, en la tabla 5.13 se puede apreciar que los resultados de los datos adultos se recogen según los corpus analizados, en total se estudiaron los datos de cuatro adultos, dos del corpus Bodor, uno del corpus Reger, además de los datos de la madre de la niña trilingüe estudiada en esta tesis doctoral que pertenecen al corpus Biró. Los datos se presentan de esta manera para poder estudiar el output de la madre de forma aislada de los otros datos.

A grandes rasgos, se observa que todos los adultos produjeron más sujetos nulos que explícitos, aproximadamente en dos terceras y una tercera parte respectivamente. Se destaca que la madre de la niña estudiada produjo la tasa más alta de sujetos omitidos. A pesar de que la diferencia entre las tasas del corpus Bodor y del corpus Biró es pequeña, cabe la posibilidad de que la madre de la niña estudiada esté más influida por las otras lenguas en las que está inmersa, es decir, el catalán y el español aunque la diferencia en comparación con el corpus Bodor es tan pequeña (solo un 4% de diferencia) que no tiene por qué ser esa la (única) razón.

*Tabla 5.13 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en húngaro en datos adultos; 4 personas.*

Corpus	Grupo: Monolingüe adulto	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
Bodor	tokens	232	125	357
	(%)	(64,99)	(35,01)	(100)
Biró	tokens	249	111	360
	(%)	(69,17)	(30,83)	(100)
Reger	tokens	109	73	182
	(%)	(59,89)	(40,11)	(100)
Total	tokens	590	309	899
	(%)	(65,63)	(34,37)	(100)

*Categorías del sujeto*  
*Sujetos nominales/ sujetos pronominales*

El siguiente nivel de análisis corresponde al tipo de sujeto explícito (tabla 5.14). Tal y como se muestra en la tabla, los sujetos pronominales superan las tres cuartas partes y los sujetos nominales no llegan a una cuarta parte del total de los sujetos explícitos en los datos monolingües infantiles. En las primeras tres franjas de edad, entre los 1;7 y los 2;8 años, la tasa de los sujetos pronominales es muy alta: entre los 2;1 y los 2;8 años de edad asciende a un 100%. En la última etapa estudiada (2;9-3;0) aparecen los sujetos nominales y su proporción asciende hasta una tercera parte de los datos. En pocas palabras, hasta los 2;8 años de edad los niños monolingües húngaros produjeron casi exclusivamente sujetos pronominales; los sujetos nominales aparecen a partir de los 2;9 años y representan algo más de la mitad de los pronominales.

Dejando de lado la primera franja de edad, dado el bajo número de sujetos explícitos documentados, lo que se observa a grandes rasgos es que los niños recurren más a los elementos pronominales que a los nominales para explicitar el sujeto y que la presencia de sujetos pronominales tan solo se constata en la última franja de edad analizada. Debemos tener en cuenta que los elementos nominales sirven, en general, para introducir nuevos referentes en el discurso; los niños, inicialmente, apenas elaboran discursos complejos formados por más de una unidad oracional y, por lo tanto, no crean contextos propicios de aparición para los sujetos nominales. Retomaremos estas reflexiones más adelante, en el apartado de discusión. Quedémonos por ahora con ese dato: que los sujetos nominales (SNs, nombres propios, etc.) empiezan a aparecer hacia los tres años de edad.

Tabla 5.14 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito húngaro según tipo en la adquisición monolingüe infantil. 8 niños, 1;7-3;0 años.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Sujeto explícito	Sujeto nominal	Sujeto pronominal
1;7 - 2;0	tokens	5	1	4
	(%)	(100)	(20,00)	(80,00)
2;1 - 2;4	tokens	41	0	41
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	90	0	90
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	225	84	141
	(%)	(100)	(37,33)	(62,67)
3;1 - 3;4				
3;5 - 3;7				
Total	tokens	361	85	276
	(%)	(100)	(23,55)	(76,45)

Tal como se ha expuesto al principio de este apartado, la realización del sujeto en las construcciones con cópula nula implica la explicitación casi obligatoria del sujeto. (En la sección 6.2.1.2 del capítulo 6, referente a la cópula, se describirán en detalle las características del contexto predicativo de omisión obligatoria.) Dado que las construcciones con cópula cero siempre aparecen en 3ª persona para poder controlar su proporción posteriormente estas se muestran en la tabla 5.15. Se observa que las oraciones con cópula nula no llegan a una quinta parte del total de todos los sujetos pronominales. En la discusión (sección 5.7 del capítulo 5), volveremos a comentar estas construcciones.

Tabla 5.15 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto pronominal en contextos predicativo y con cópula cero en húngaro en la adquisición monolingüe infantil. 8 niños, 1;7-3;0 años.

Edad	Grupo: Mono- lingüe infantil	Sujeto pronominal + predicado	Sujeto pronominal en 3ª persona + ∅ cópula	Total
2;9 - 3;0	tokens	276	49	325
	(%)	(84,82)	(15,08)	(100)

Siguiendo con las categorías de los sujetos, los datos adultos expuestos en la tabla 5.16 muestran que todas las personas estudiadas produjeron

más sujetos nominales que pronominales. Más concretamente, se documentaron sujetos nominales en más de tres cuartas partes de los casos y sujetos pronominales en menos de una cuarta del total. En la distribución de los dos tipos de sujetos no se observa ninguna diferencia llamativa entre las producciones de los adultos pertenecientes a los tres corpus. Es llamativa la distribución inversa de los sujetos nominales y pronominales en comparación con los datos infantiles, ya que los niños principalmente realizaron producciones con sujetos pronominales, mientras que sus pares adultos produjeron más enunciados con sujetos nominales.

*Tabla 5.16 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito húngaro según tipo en datos adultos; 4 personas.*

Edad	Grupo: Monolingüe adulto	Sujeto explícito	Sujeto nominal	Sujeto pronominal
Bodor	tokens	125	92	33
	(%)	(100)	(73,60)	(26,40)
Biró	tokens	111	91	20
	(%)	(100)	(81,98)	(18,02)
Reger	tokens	73	61	12
	(%)	(100)	(83,56)	(16,44)
Total	tokens	309	244	65
	(%)	(100)	(78,96)	(21,04)

A primera vista llama la atención que en los datos adultos los pronombres con cópula cero (tabla 5.17) superan más de la mitad de todos los pronombres. Es un dato muy interesante que vamos a recuperar en la discusión del sujeto (apartado 5.7 del capítulo 5).

*Tabla 5.17 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto pronominal en contextos predicativo y con cópula cero en húngaro en datos adultos. 4 personas.*

Edad	Grupo: Mono- lingüe adulto	Sujeto pronominal + predicado	Sujeto pronominal en 3ª persona + ∅ cópula	Total
Total	tokens	65	68	133
	(%)	(48,87)	(51,13)	(100)



5.19). Se destaca que en total se produjeron más sujetos nominales preverbales que posverbales. Aun así, los datos muestran cierta variabilidad, ya que se documentan más sujetos posverbales que preverbales en las producciones del adulto perteneciente al corpus Reger. Se destaca que la madre de la niña trilingüe objeto de estudio es quien produjo la tasa más alta de sujetos nominales en posición preverbal.

*Tabla 5.19 Posición del sujeto explícito nominal en húngaro en datos adultos; 4 personas.*

Corpus	Grupo: Monolingüe adulto	Sujeto explícito nominal		Total
		preverbal	posverbal	
Bodor	tokens	54	38	92
	(%)	(58,70)	(41,30)	(100)
Biró	tokens	67	24	91
	(%)	(73,63)	(26,37)	(100)
Reger	tokens	25	36	61
	(%)	(40,98)	(59,02)	(100)
Total	tokens	146	98	244
	(%)	(59,84)	(40,16)	(100)

Por último, pasamos al análisis de los sujetos pronominales según la posición (tabla 5.20). En cuanto a los datos infantiles, cabe destacar que los niños húngaros monolingües principalmente produjeron sujetos pronominales en primera persona y en posición preverbal, seguidos de los de segunda y tercera persona en la misma posición. Apenas se realizaron sujetos pronominales posverbales y todos fueron en primera persona, a excepción de una sola ocurrencia en segunda persona en la última franja. Los datos evolutivos desvelan la misma tendencia que los globales, aunque entre los 2;9 y los 3;0 años de edad la tasa de los sujetos preverbales en tercera persona dobla la de los sujetos en segunda persona.



Tabla 5.20 Posición del sujeto explícito pronominal en húngaro en la adquisición monolingüe infantil; 8 niños, 1;7-3;0 años.

Edad	Grupo: Mono- lingüe infantil	Sujeto explícito pronominal						Total
		preverbal			posverbal			
	Persona gramatical	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	
1;7 - 2;0	tokens	2	0	2	0	0	0	4
	(%)	(50,00)	(0)	(50,00)	(0)	(0)	(0)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	32	7	0	2	0	0	41
	(%)	(78,05)	(17,07)	(0)	(4,88)	(0)	(0)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	80	7	1	2	0	0	90
	(%)	(88,89)	(7,78)	(1,11)	(2,22)	(0)	(0)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	113	8	17	2	1	0	141
	(%)	(80,14)	(5,67)	(12,06)	(1,42)	(0,71)	(0)	(100)
3;1 - 3;4								
3;5 - 3;7								
Total	tokens	227	22	20	6	1	0	276
	(%)	(82,25)	(7,97)	(7,25)	(2,17)	(0,36)	(0)	(100)

A continuación, se exponen algunos ejemplos de sujetos pronominales agrupados por las etapas estudiadas. Se reproducen ejemplos del sujeto pronominal, en posición preverbal, de primera (5.63), segunda (5.65) y tercera persona (5.67), así como de primera (5.64) y segunda persona (5.66) en posición posverbal. Las únicas dos producciones de primera persona del plural se muestran en 5.63d y 5.63f. Además, se reproduce la única producción de tercera persona del plural, que se muestra en 5.67d.

En 5.63a-f se muestran algunos sujetos pronominales (*én*) en posición preverbal acompañados por distintos verbos transitivos (*mondtam, akarok, kértem, számolunk, akarjunk*), mientras que en 5.64a y en 5.64b los sujetos (*én*) aparecen en posición posverbal con verbos transitivos (*kinyitom, eszem*). En 5.65c y 5.64c se muestran la cópula húngara (*vagy, vagyok*) con sujetos pronominales preverbiales (*te*) y posverbiales (*én*), respectivamente. Por último, como se indica en 5.65a, el sujeto pronominal (*te*) en posición preverbal también puede aparecer con algún verbo intransitivo (*bemehetsz*).

(5.63) a. *én mondtam őt kicsi baba. Öcsike (1;11.6)*

- yo dije a él pequeño bebé  
‘Yo dije que es un bebé pequeño.’
- b. én is akarok. Gyuri (2;3.12)  
yo también quiero  
‘Yo también quiero.’
- c. én megmosom a kezemet. Moni (2;5)  
yo lavo la mano  
‘Yo me lavo las manos.’
- d. mi számolunk. Éva (2;7)  
nosotros contamos  
‘Nosotros contamos.’
- e. én kértem a kockát. Éva (2;9.20)  
yo pedí el dado  
‘Yo pedí el dado.’
- f. mert mi akarjunk csinálni felvételt. Miki (2;9.3)  
porque nosotros queremos hacer grabación  
‘Porque nosotros queremos hacer la grabación.’
- (5.64) a. kinyitom én ezt. Gyuri (2;3.22)  
abro yo esto  
‘Yo abro esto.’
- b. eszem én. Moni (2;8)  
como yo  
‘Yo como.’
- c. meztláb vagyok én. Panna (2;9.1)  
descalza soy yo  
‘Yo estoy descalza.’
- (5.65) a. te is bemehetsz. Gyuri (2;3.22)  
tú también puedes entrar  
‘Tú también puedes entrar.’
- b. te tudod? Moni (2;5)  
tú sabes  
‘¿Tú lo sabes?’
- c. te csúnya vagy. Éva (2;9)  
tú feo/fea eres  
‘Tú eres feo.’
- (5.66) mit csináltál te? Éva (2;9.19)  
qué hiciste tú

¿Tú qué hiciste?

- (5.67) a. ő tölti Öcsike (1;11.6)  
 él/ella rellena  
 ‘Él lo rellena.’
- c. ő szépen csinálja ezt. Éva (2;7.12)  
 él/ella bien hace lo  
 ‘Él lo hace bien.’
- d. itten ők vannak. Panna (2;10.18)  
 aquí ellos están  
 ‘Ellos están aquí.’

Continuando con el análisis de los sujetos pronominales en los datos adultos, en la tabla 5.21, a primera vista, se destaca que los adultos produjeron los sujetos en las tres personas de manera bastante equilibrada y se documenta el mismo patrón que en los datos infantiles. A saber: que la mayoría de los sujetos son preverbiales y que apenas se produjeron sujetos en posición posverbal.

Tabla 5.21 Posición del sujeto explícito pronominal en húngaro en datos adultos; 4 personas.

Corpus	Grupo: Monoling üe adulto	Sujeto explícito pronominal						Total
		preverbal			posverbal			
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	
Bodor	tokens	12	13	5	0	1	2	33
	(%)	(36,37)	(39,39)	(15,15)	(0)	(3,03)	(6,06)	(100)
Biró	tokens	2	5	11	1	0	1	20
	(%)	(10,00)	(25,00)	(55,00)	(0,50)	(0)	(0,50)	(100)
Reger	tokens	1	4	7	0	0	0	12
	(%)	(8,33)	(33,33)	(58,34)	(0)	(0)	(0)	(100)
Total	tokens	15	22	23	1	1	3	65
	(%)	(23,08)	(33,84)	(35,38)	(1,54)	(1,54)	(4,62)	(100)

### 5.6.1.2 El sujeto húngaro en la adquisición trilingüe infantil

En este apartado, se abordarán los resultados que hacen referencia al sujeto húngaro en la adquisición trilingüe infantil. Se seguirá un esquema de análisis similar al de los datos monolingües infantiles. En primer lugar, se muestran los resultados globales y, a continuación, se

presentarán los resultados evolutivos referentes a la explicitación, a las categorías y a la posición del sujeto húngaro.

*Explicitación/omisión del sujeto*

De los 10.584 enunciados producidos por la niña trilingüe, se aislaron 3006 enunciados con sujeto, lo que representa un 27,69%. En la tabla 5.22, se puede apreciar que, aunque el húngaro es una lengua *topic-drop*, la tasa de los sujetos nulos no es mucho más alta que la de los omitidos, ya que la niña trilingüe omitió algo más de la mitad de los sujetos y el resto fueron sujetos explícitos. Al igual que en los datos monolingües, en los trilingües también se aislaron los sujetos en el contexto con cópula cero, ya que no se contabilizarán para el análisis posterior. En la tabla 5.23, se recogen los datos ya definitivos y se puede observar que la niña trilingüe realizó los sujetos en un porcentaje casi cercano al 40%.

*Tabla 5.22 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto húngaro en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.*

Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto nulo	Sujeto explícito + verbo explícito	+ ∅ cópula	Total
tokens	1702	1127	177	3006
(%)	(56,62)	(37,49)	(5,89)	(100)

*Tabla 5.23 Ocurrencias de sujetos nulos y explícitos en húngaro en la adquisición trilingüe infantil. 1 niña; 1;7-3;7 años.*

Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
tokens	1702	1127	2829
(%)	(60,16)	(39,84)	(100)

Estudiamos ahora los resultados evolutivos (tabla 5.24) para descubrir la existencia de evolución a lo largo del desarrollo; como se dijo anteriormente, los datos globales podrían enmascarar algunas tendencias interesantes. De hecho, llama la atención la escasa evolución en los datos: se observa que la niña trilingüe desde el principio omitió los sujetos en casi la misma proporción en todas las franjas de edad, alrededor del 60%, a excepción de la tercera franja

estudiada, entre los 2;5 y los 2;8 años, en que el porcentaje de los sujetos explícitos y omitidos muestra más equilibrio.

Tabla 5.24 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en húngaro en la adquisición trilingüe infantil. 1 niña; 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
1;7 - 2;0	tokens	4	2	6
	(%)	(66,67)	(33,33)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	9	5	14
	(%)	(64,29)	(35,71)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	116	99	215
	(%)	(53,95)	(46,05)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	678	473	1151
	(%)	(58,91)	(41,09)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	467	273	740
	(%)	(63,11)	(36,89)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	428	275	703
	(%)	(60,88)	(39,12)	(100)
Total	tokens	1702	1127	2829
	(%)	(60,16)	(39,84)	(100)

En 5.68 se ofrecen seis ejemplos de sujeto nulo, agrupados según las franjas de edad estudiadas. En 5.68a y 5.68e, el sujeto nulo aparece con distintos verbos transitivos (*eszem*, *látom*) y, en 5.68b y 5.68d, los sujetos omitidos van acompañados por un verbo intransitivo (*sír*, *leesett*).

- (5.68) a. nem eszem. Sara (1;10.29)  
no como  
'No como.'
- b. sír. Sara (2;1.29)  
llora  
'Llora.'
- c. húztam őket. Sara (2;7.0)  
arrastré a ellos  
'Los arrastré.'
- d. leesett a kezemből. Sara (2;11.8)  
se cayó la mano-de  
'Se cayó de mis manos.'
- e. csak a csíkot látom. Sara (3;3.14)  
solo la raya veo

‘Solo veo la raya.’  
 f. már megnőtt és iskolá-ba ment. Sara (3;7.18)  
 ya creció y escuela-a fue  
 ‘Ya creció y fue a la escuela.’

*Categorías del sujeto*

*Sujetos nominales/ sujetos pronominales*

Siguiendo la misma estructura que en el estudio de los datos monolingües, en el siguiente nivel de análisis se expondrán los resultados referentes a las categorías del sujeto en la adquisición trilingüe infantil. A grandes rasgos, se observa que la niña trilingüe produce más elementos nominales que pronominales (tabla 5.25): concretamente, se realizaron sujetos nominales en dos terceras partes del total, frente a solo una tercera parte de pronominales. Más específicamente, entre las edades más tempranas (de los 1;7 a los 2;4 años), la niña únicamente tiene producciones con sujetos nominales, mientras que a partir de los 2;5 años y hasta los 3;7 años de edad se documenta un descenso entorno del 50% en las producciones de sujetos nominales. Como se vio anteriormente en los datos monolingües infantiles, estos resultados trilingües muestran una tendencia inversa a la monolingüe. Volveremos a estas reflexiones más adelante, en el apartado de discusión.

*Tabla 5.25 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito húngaro según tipo en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.*

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto explícito	Sujeto nominal	Sujeto pronominal
1;7 - 2;0	tokens (%)	2 (100)	2 (100)	0 (0)
2;1 - 2;4	tokens (%)	5 (100)	5 (100)	0 (0)
2;5 - 2;8	tokens (%)	99 (100)	93 (93,94)	6 (6,06)
2;9 - 3;0	tokens (%)	473 (100)	352 (74,42)	121 (25,58)
3;1 - 3;4	tokens (%)	273 (100)	197 (72,16)	76 (27,84)
3;5 - 3;7	tokens (%)	275 (100)	153 (55,64)	122 (44,36)
Total	tokens (%)	1127 (100)	802 (71,16)	325 (28,84)

Al igual que en los resultados monolingües, en los datos trilingües también se han aislado los sujetos pronominales en contexto con cópula nula (tabla 5.26). Se puede observar que la niña trilingüe produjo más de una tercera parte de todos los sujetos pronominales en el contexto sin cópula. Es un dato que duplica el porcentaje de los resultados de los niños monolingües (tabla 5.15). Más adelante, en la discusión (sección 5.7 del capítulo 5) retomaremos estos resultados.

*Tabla 5.26 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto pronominal en contextos predicativo y con cópula cero en húngaro en la adquisición trilingüe infantil. 1 niña, 1;7-3;7 años.*

Edad	Grupo:	Sujeto pronominal + predicado	Sujeto pronominal en 3ª persona + Ø cópula	Total
Total	tokens	325	161	486
	(%)	(66,87)	(33,13)	(100)

### *Posición del sujeto*

En nuestro tercer nivel de análisis, corresponde abordar la posición de los sujetos. Primero, se expondrán los resultados referentes a los sujetos nominales (tabla 5.27) y, seguidamente, los relativos a los pronominales (tabla 5.28). Se observa el dominio de los sujetos nominales en posición preverbal, ya que las tasas superan el 90% en todos los períodos estudiados. De hecho, hasta los 2;5 años no se documenta ningún sujeto nominal en posición posverbal. En el último período, a partir de los 3;5 años, la niña trilingüe produce más sujetos posverbales que en las otras franjas y la tasa alcanza casi una quinta parte del total.

Tabla 5.27 Posición del sujeto explícito nominal en húngaro en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto explícito nominal		Total
		preverbal	posverbal	
1;7 - 2;0	tokens	2	0	2
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	5	0	5
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	89	4	93
	(%)	(95,70)	(4,30)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	326	26	352
	(%)	(92,61)	(7,39)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	182	15	197
	(%)	(92,39)	(7,61)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	123	30	153
	(%)	(90,39)	(19,61)	(100)
Total	tokens	727	75	802
	(%)	(90,65)	(9,35)	(100)

En los ejemplos siguientes se muestran sujetos nominales en posición preverbal (5.69) y posverbal (5.70), agrupados según las franjas estudiadas. Los enunciados 5.69a, 5.69b y 5.69c son ejemplos de sujetos nominales en posición preverbal (*szél, Carla, mami*) con un verbo transitivo (*fújja, tép, tolja*). Por otro lado, en 5.70b y 5.70c los sujetos posverbales (*repülő, csoki*) se muestran con verbos intransitivos (*zörgött, leasett*).

- (5.69) a. *szél fújja.* Sara (2;0.17)  
viento sopla  
'Lo mueve el viento.'
- b. *Carla tép.* Sara (2;2.29)  
Carla rompe  
'Carla lo rompe.'
- c. *mami tolja.* Sara (2;6.17)  
mami empuja  
'Mami lo empuja.'
- d. *szúrós csóre van.* Sara (2;10.23)  
puntiagudo pico es  
'Tiene el pico puntiagudo.'
- e. a *Sára lecsúszik a csúszdá-n.* Sara (3;3.14)  
la Sara baja el tobogán-superesivo  
'Sara baja por el tobogán.'



- f. a Mousy nem így csinálja. Sara (3;5.10)  
 el Mousy no así hace  
 ‘Mousy no hace así.’
- (5.70) a. süt a nap. Sara (2,8.20)  
 verbo-pres.3/sg. el sol  
 ‘Hace sol.’
- b. zörgött a repülő. Sara (2;11.27)  
 verbo-pas.3/sg. el avión.  
 ‘El avión hizo ruido.’
- c. leesett a csoki. Sara (3;2.28)  
 cayó el chocolate  
 ‘Se cayó el chocolate.’
- d. egyedül él a király. Sara (3;6.21)  
 solo vive el rey  
 ‘El rey vive solo.’

En cuanto a la posición de los sujetos pronominales (tabla 5.28), aquí también se observa una tendencia clara a producirlos en posición preverbal y, por lo tanto, apenas se documenta ningún sujeto posverbal. Por lo que a las personas gramaticales de los sujetos se refiere, llama la atención el hecho de que la niña produjo sujetos preverbales de 3ª persona en una tasa bastante alta y, en el último período estudiado (3;5-3;7), supera la tasa de los sujetos de 1ª persona. Son datos llamativos, ya que es sabido que los niños producen muy pocos sujetos pronominales en 3ª persona.

Tabla 5.28 Posición del sujeto explícito pronominal en húngaro en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto explícito pronominal						Total
		preverbal			posverbal			
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	
1;7 - 2;0	tokens							
2;1 - 2;4	tokens							
2;5 - 2;8	tokens	5	0	1	0	0	0	6
	(%)	(83,33)	(0)	(16,67)	(0)	(0)	(0)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	76	5	37	2	0	1	121
	(%)	(62,81)	(4,13)	(30,58)	(1,65)	(0)	(0,83)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	46	2	27	0	1	0	76
	(%)	(60,53)	(2,63)	(35,52)	(0)	(1,32)	(0)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	54	2	65	1	0	0	122
	(%)	(44,26)	(1,64)	(53,28)	(0,82)	(0)	(0)	(100)
Total	tokens	181	9	130	3	1	1	325
	(%)	(55,69)	(2,77)	(40,00)	(0,92)	(0,31)	(0,31)	(100)

Los ejemplos presentados a continuación ofrecen muestras de los sujetos pronominales en primera (5.71), segunda (5.72) y tercera persona (5.73) en posición preverbal, además de los sujetos en primera (5.74), segunda (5.75) y tercera persona (5.76) en posición posverbal. Algunos ejemplos de sujetos pronominales (*én*, *te*) preverbales con verbos transitivos (*írtam*, *elvezged*) se muestran en 5.71b y 5.72a, y otros con verbos intransitivos (*fürdik*, *bepisilt*) en 5.73a y 5.73b. En 5.74b, se presenta un ejemplo de sujeto pronominal posverbal (*én*) con un verbo transitivo (*hoztam*). Por último, en 5.71d, se muestra un sujeto pronominal (*én*) en posición preverbal con el verbo copulativo (*vagyok*) y, en 5.76, un sujeto posverbal (*ő*) con la cópula (*lehet*).

- (5.71) a. *én* leesem. Sara (2;8.20)  
yo caigo  
'Yo me caigo.'
- b. *én* írtam rá. Sara (2;11.7)  
yo escribí sufijo verbal  
'Yo lo escribí.'
- c. *én* is akarok korcsolyázni. Sara (3;2.11)  
yo también quiero patinar  
'Yo también quiero patinar.'
- d. *én* már nagy vagyok. Sara (3;6.7)  
yo ya grande soy  
'Yo ya soy grande.'

- (5.72) a. te is elveszed. Sara (2;9.16)  
tú también quitas  
‘Tú también lo quitas.’
- b. te vagy benne. Sara (3;2.28)  
tú eres dentro  
‘Tú estás dentro.’
- c. te nem szereted ezt? Sara (3;6.7)  
tú no quieres esto  
‘¿Esto no te gusta?’
- (5.73) a. ő fürdik. Sara (2;5.8)  
él/ella baña  
‘Él/ella está bañándose.’
- b. ő is bepisilt. Sara (2;10.8)  
él/ella también verbo en pasado 3/sg.  
‘Él/ella se hizo pis.’
- c. ő korcsolyázik. Sara (3;2.11)  
él/ella patina  
‘Él/ella patina.’
- d. ő gitár(o)zik. Sara (3;6.7)
- (5.74) a. nagy leszek én is. Sara (2;11.7)  
grande seré yo también  
‘Seré yo también grande.’
- b. ez-t hoztam én. Sara (3;5.10)  
este-acusativo traje yo  
‘Este lo traje yo.’
- (5.75) odatűzted te ez-t! Sara (3;2.11)  
enganchaste tú este-acusativo  
‘Este lo enganchaste tú.’n
- (5.76) a. ott lehet ő. Sara (2;10.23)  
allí verbo él  
‘Él podría estar allí.’

En el siguiente subcapítulo, se expondrán los resultados comparativos de los datos monolingües infantiles y adultos, así como los datos trilingües infantiles referentes al sujeto en húngaro.

### 5.6.1.3 Resultados comparativos. El sujeto húngaro en la adquisición monolingüe infantil y trilingüe infantil en comparación con el uso adulto

#### *Explicitación/omisión del sujeto*

Analizando ahora los datos comparativos en el nivel de la explicitación/omisión, primero se muestran los resultados globales. En la tabla 5.29, se expone la distribución de los sujetos nulos y explícitos por cada grupo estudiado. Se observa a grandes rasgos que los sujetos se reparten de un modo bastante parecido en los datos trilingües y en los del grupo control adulto, con tendencia a omitirlos. Los niños monolingües muestran una tendencia más alta a omitir los sujetos, con una tasa alrededor del 75%.

*Tabla 5.29 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto húngaro según grupos estudiados. 8 niños monolingües: 1;7-3;0 años, 4 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.*

Grupo		Total ocurrencias	Sujeto nulo	Sujeto explícito
Monolingüe infantil	total (%)	1401 (100)	1040 (74,23)	361 (25,77)
Monolingüe adulto	total (%)	899 (100)	590 (65,63)	309 (34,37)
Trilingüe infantil	total (%)	2829 (100)	1702 (60,16)	1127 (39,84)

Para confirmar las observaciones descriptivas, los datos se someten a estadística inferencial y se analizarán mediante pruebas no paramétricas. Para evaluar la relación entre la variable ‘grupo’ y la variable ‘sujeto’, se realiza un Test de Chi-cuadrado. Se trata de dos variables cualitativas con dos valores posibles en cada una de ellas, es decir, variables dicotómicas. La variable ‘grupo’ puede ser monolingüe infantil o trilingüe infantil y, la variable ‘sujeto’, nulo o explícito. A pesar de que la variable ‘grupo trilingüe’ solo contiene un sujeto, aquí vamos a utilizar la denominación ‘grupo’ para referirnos a la niña trilingüe. Para el cómputo de los resultados se han escogido los datos de las columnas ‘sujeto nulo’ y ‘sujeto explícito’ de los grupos monolingüe (tabla 5.12) y trilingüe infantil (tabla 5.24). Para los datos totales se obtiene un resultado significativo ( $\chi=81,3457$ ,  $df=1$ ,  $p<0,00001$ ), lo que sugiere que el comportamiento de la niña trilingüe no es paralelo al de los monolingües.

Para ahondar más en los datos transversales, se realizan otras pruebas no paramétricas para las cuatro franjas de edad, comprendidas entre los 1;7 y los 3;0 años. Debido al tamaño de la muestra de los datos trilingües, para las primeras dos franjas (entre los 1;7 y los 2;0 años y entre los 2;1 y los 2;4 años) se emplea un Test exacto de Fisher<sup>18</sup>, mientras que para las otras dos (entre los 2;5 y los 2;8 y entre los 2;9 y los 3;0 años) se realiza un Test de Chi-cuadrado. Los resultados para las tres primeras franjas de edad ( $p= 0,0286$ ,  $p= 0,0390$  y  $\chi= 25,1883$ ,  $df=1$ ,  $p<0,00001$ ), presentados en orden cronológico, parecen confirmar que la explicitación del sujeto entre las edades de los 1;7 a los 2;8 años, puede estar condicionada por la variable 'grupo'. El resultado obtenido para el último período estudiado (2;9-3;0) no es significativo ( $\chi= 3,2236$ ,  $df=1$ ,  $p= 0,072583$ ). Los resultados obtenidos para el período de entre los 1;7 y los 2;8 años, además de los totales, sugieren que la niña trilingüe objeto de estudio muestra un comportamiento distinto al de los monolingües en el nivel de la explicitación del sujeto.

#### *Categorías del sujeto*

##### *Sujetos nominales/ sujetos pronominales*

Continuando con el análisis de las categorías de los sujetos, por lo que a la distribución de los sujetos nominales y pronominales se refiere (tabla 5.30), el grupo control de los adultos y la niña trilingüe produjeron sujetos nominales en un porcentaje similar (en un 79% y un 71%, respectivamente), mientras que la tasa de los niños monolingües no alcanza una cuarta parte del total. Los resultados del grupo control infantil eran de esperar, ya que estudios previos afirman que los niños explicitan más el sujeto con elementos pronominales que con nominales puesto que estos últimos sirven para introducir nuevos referentes en el discurso y los niños, en las etapas iniciales, no elaboran discursos suficientemente complejos para favorecer la aparición de los sujetos nominales. Por consiguiente, los resultados trilingües muestran un patrón distinto y, por lo tanto, un comportamiento también distinto de la niña en este nivel.

---

<sup>18</sup> El Test exacto de Fisher se emplea para muestras de tamaño pequeño, cuando el número de ocurrencias es inferior o igual a 5.

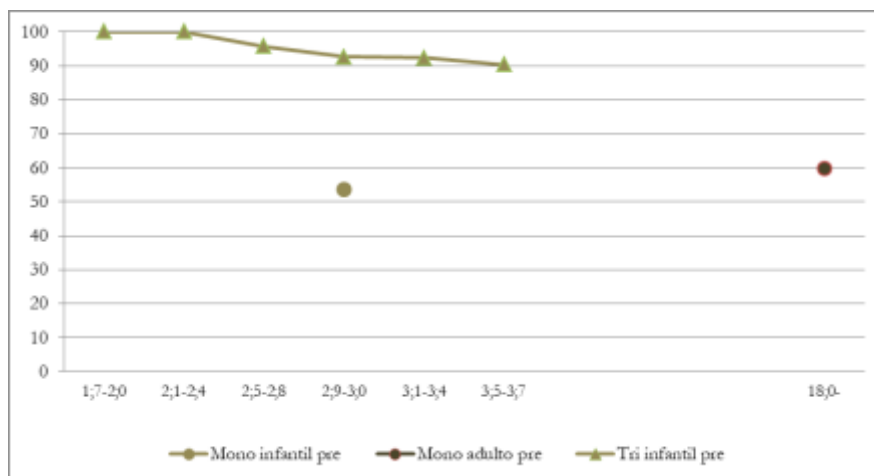
*Tabla 5.30 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito húngaro según tipo y grupos estudiados. 8 niños monolingües: 1;7-3;0 años, 4 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.*

Grupo		Total Sujeto explícito	Sujeto nominal	Sujeto pronominal
Monolingüe infantil	total (%)	361 (100)	85 (23,55)	276 (76,45)
Monolingüe adulto	total (%)	309 (100)	244 (78,96)	65 (21,04)
Trilingüe infantil	total (%)	1127 (100)	802 (71,16)	325 (28,84)

*Posición de los sujetos nominales*

En lo que se refiere a la posición de los sujetos nominales, en la figura 5.1 se muestran gráficamente los resultados evolutivos agrupados según la posición. Se obtuvieron datos comparativos en un solo período que abarca las edades entre los 2;9 y los 3;0 años. Se observa, por un lado, que la niña trilingüe muestra una preferencia alta por la posición preverbal y, por el otro, que en los datos monolingües los sujetos se reparten casi igual en ambas posiciones. En los datos trilingües se ve una tendencia descendente y que la tasa de los sujetos en posición preverbal se acerca cada vez más a la tasa adulta (60%). En pocas palabras, en los datos del grupo control infantil la posición de los sujetos nominales muestra una distribución similar a la adulta, mientras que la niña trilingüe tiende a producir los sujetos en posición preverbal.

Figura 5.1 Porcentajes de sujetos nominales en posición preverbal, en húngaro, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos de monolingües adultos. 8 niños monolingües: 1;7-3;0 años, 4 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.



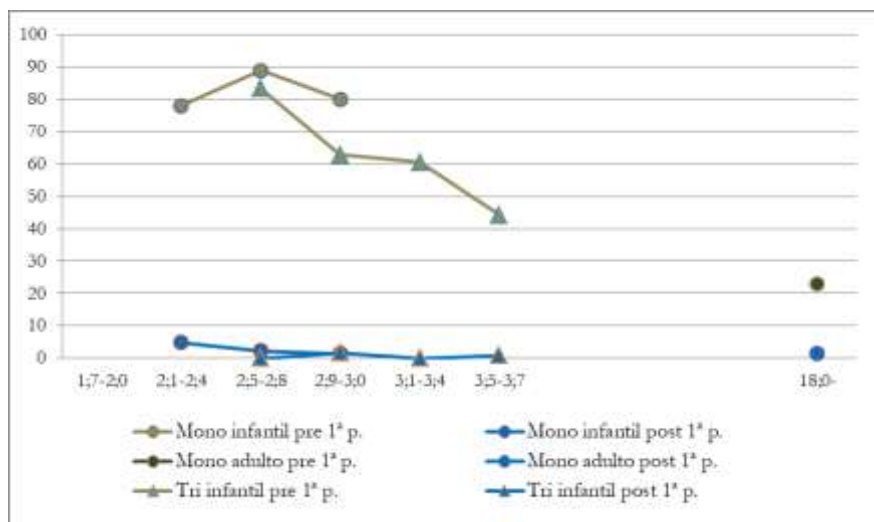
De nuevo, los datos referentes a la única franja de edad (2;9-3;0) de la que se dispone de datos comparativos transversales se someten a estadística inferencial. Se aplica un Test de Chi-cuadrado y se evalúa la relación entre las variables dicotómicas: ‘grupo’ y ‘posición del sujeto nominal’. La variable ‘grupo’ puede ser: monolingüe infantil o trilingüe infantil y la variable ‘posición del sujeto nominal’, preverbal o posverbal. Para el cómputo de los resultados, se han escogido los datos de las columnas ‘preverbal y ‘posverbal de los grupos monolingüe (tabla 5.18) y trilingüe (tabla 5.27) infantil del período entre las edades de los 2;9 y los 3;0 años. Se obtiene un resultado significativo ( $\chi=81,4873$ ,  $df=1$ ,  $p<0,0001$ ), lo que sugiere que la niña trilingüe parece comportarse de manera distinta a los monolingües en el nivel de la posición del sujeto nominal.

#### *Posición de los sujetos pronominales*

Pasando al análisis comparativo según la posición de los resultados de los sujetos pronominales, en la figura 5.2 se puede apreciar que los niños, tanto los monolingües como la trilingüe, apenas tuvieron producciones postverbales en primera persona y que las tasas obtenidas desde el primer período son muy similares a la adulta. Se dispone de datos comparativos en dos períodos que abarcan las edades entre los 2;5 y los 3;0 años. En cuanto a los sujetos pronominales en posición preverbal, las tasas trilingües en ambas

franjas quedan por debajo de los porcentajes monolingües. Los porcentajes de los preverbales en ambos grupos muestran un patrón descendente y parecen acercarse a la tasa adulta.

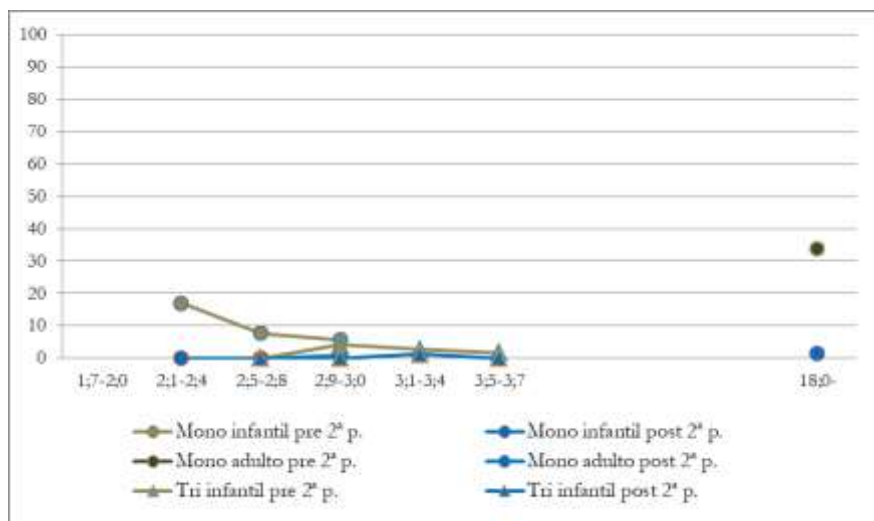
Figura 5.2 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 1ª persona, en húngaro, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 8 niños monolingües: 1;7-3;0 años, 4 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.



Continuando con los sujetos pronominales en segunda persona, a primera vista llama la atención la poca cantidad de sujetos en esta persona gramatical y su escasez en posición posverbal (figura 5.3). Las tasas de los datos infantiles en ambos grupos son muy similares a las adultas en ambas posiciones.

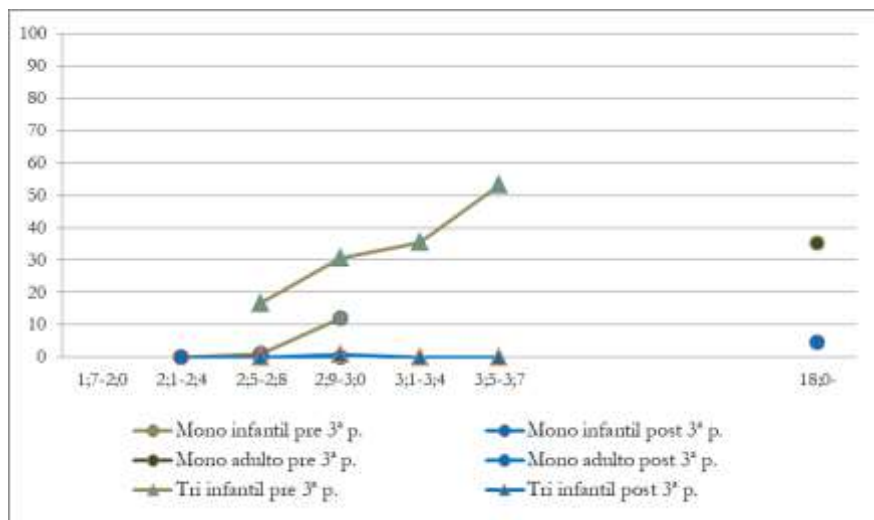


Figura 5.3 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 2ª persona, en húngaro, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 8 niños monolingües: 1;7-3;0 años, 4 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.



Por último, se puede observar gráficamente (figura 5.4) el distinto patrón entre los datos evolutivos monolingües y los trilingües referentes a los sujetos pronominales en tercera persona. A saber: el grupo control infantil apenas tuvo producciones, ni en posición preverbal ni en posverbal, y sus tasas son bastante semejantes a las adultas desde el primer período estudiado; en cambio, los datos trilingües en posición preverbal sorprendentemente muestran un crecimiento continuo. En otras palabras, la niña trilingüe parece realizar progresivamente más sujetos en tercera persona, alejándose así cada vez más de la tasa adulta.

Figura 5.4 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 3ª persona, en húngaro, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 8 niños monolingües: 1;7-3;0 años, 4 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.



Para confirmar las observaciones relacionadas con los sujetos pronominales, los datos se someten a estadística inferencial y se analizan mediante pruebas no paramétricas. Para el cómputo de los resultados, se han escogido los datos de las columnas ‘preverbal’ y ‘posverbal’ y los datos de las líneas totales y de las dos franjas de las que se dispone de datos comparativos transversales (2;5-3;0) de los grupos monolingüe (tabla 5.20) y trilingüe (tabla 5.28) infantil. Se realiza un Test exacto de Fisher con el fin de evaluar la relación entre la variable ‘grupo’ y la variable ‘posición del sujeto pronominal’. No se obtiene resultado significativo para ninguna de las dos etapas, ya que el resultado es  $p=1$  para cada persona gramatical y para cada período, respectivamente. Los resultados sugieren que la niña trilingüe y los niños monolingües húngaros muestran un comportamiento semejante en el nivel de la posición de los sujetos pronominales.

### 5.6.1.4 Síntesis

En definitiva, en total, se produjeron 5129 enunciados con sujetos húngaros tanto por parte de la niña trilingüe como por parte de los dos grupos control (adultos y niños monolingües). Los tres grupos estudiados produjeron más sujetos nulos que explícitos, aunque en distintas proporciones. En efecto, los monolingües adultos y la niña

trilingüe omitieron el sujeto aproximadamente en la misma cantidad proporcional, en un 66% y un 60%, respectivamente, mientras que, en los datos de los niños monolingües, se documentó una tasa más alta, de un 74% (tabla 5.29). Para el resultado de los totales, se obtuvo un resultado significativo, lo que sugiere que ser hablante monolingüe o trilingüe parece condicionar la explicitación del sujeto.

También se aislaron todos los sujetos explícitos según sujetos nominales y pronominales y se constató que aproximadamente dos terceras partes del total fueron sujetos nominales, tanto en los datos de los monolingües adultos (79%) como en los de la niña trilingüe (71%) (tabla 5.30). Por otro lado, en los datos del grupo control infantil, la tasa de los sujetos pronominales (76%) supera llamativamente la de los nominales (24%). Los resultados monolingües concuerdan con el patrón descrito en los datos infantiles de trabajos previos referentes a otras lenguas, según los cuales se determina que, para explicitar el sujeto, los niños recurren más a elementos pronominales que a nominales. En cambio, la niña trilingüe produjo más sujetos nominales.

Continuando con el análisis según la posición de los sujetos, en los datos pertenecientes a los sujetos nominales (figura 5.1), se observó que la niña trilingüe produjo mayoritariamente sujetos nominales en posición preverbal, con unas tasas descendientes (de un 100% a un 90%) en los datos evolutivos entre los 1;7 y los 3;7 años, acercándose pero quedando lejos de la tasa adulta (60%). Asimismo, los niños monolingües mostraron menos preferencia por la posición preverbal que los trilingües y la tasa del único período del que disponemos de datos (2;9-3;0) se sitúa ligeramente por encima del 50%. Los datos de ambos grupos infantiles se acercan a la tasa de la producción adulta, pero partiendo de dos extremos distintos. Se obtuvo resultado significativo para los datos transversales entre los 2;9 y los 3;0 años de edad. En otras palabras, parece que ser hablante monolingüe o trilingüe condiciona la posición del sujeto nominal.

Por último, se aislaron los sujetos pronominales según posición (preverbal y posverbal) y persona gramatical (1ª, 2ª y 3ª). A grandes rasgos, ambos grupos infantiles tuvieron escasas producciones posverbales y, como es de esperar, la mayoría de los sujetos se produjeron en primera persona y en posición preverbal (figura 5.2). Por otro lado, apenas se documentaron sujetos pronominales de

segunda persona en los datos infantiles (figura 5.3). En cambio, los datos trilingües referentes a los sujetos de tercera persona revelan un patrón distinto al monolingüe: mientras que los niños monolingües casi no tuvieron producciones en esta persona, la niña trilingüe muestra una tendencia ascendente a producirlos cada vez más y supera la tasa adulta (figura 5.4).

## 5.6.2 El sujeto español en la adquisición infantil. Comparación con el habla adulta

Presentamos, en primer lugar, los datos monolingües comparándolos con los adultos en tres niveles de análisis: explicitación, categorías y posición del sujeto oracional. Finalmente, detallamos los datos trilingües en los mismos tres niveles antes mencionados, de modo que podremos contrastarlos tanto con los monolingües infantiles como con los adultos.

### 5.6.2.1 El sujeto español en la adquisición monolingüe infantil. Comparación con el uso adulto

#### *Explicitación/ omisión del sujeto*

Del total de 10623 enunciados en español, producidos por los cinco niños monolingües anteriormente detallados, se aislaron 1487 ocurrencias con sujetos, lo que significa un 13,99% del total. En la tabla 5.31 se puede observar que los niños monolingües mayoritariamente omitieron los sujetos, es decir, más de tres cuartas partes de las ocurrencias son sujetos nulos y menos de una cuarta parte son sujetos explícitos.

*Tabla 5.31 Ocurrencias del sujeto español en la adquisición monolingüe infantil. 5 niños, 1;7-3;7 años.*

Grupo:	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
Monolingüe infantil			
tokens	1118	369	1487
(%)	(75,18)	(24,82)	(100)

En cuanto a los adultos españoles, de los 3482 enunciados producidos en total por los cinco adultos del grupo control español, se aislaron

985 oraciones con sujeto, lo que representa un 28,29% del total de enunciados aislados. Tal y como se puede apreciar en la tabla 5.32, los adultos omitieron casi en el mismo porcentaje los sujetos que los niños; más de tres cuartas partes de los sujetos fueron sujetos nulos y un 22,74% se produjeron como sujetos explícitos.

*Tabla 5.32 Ocurrencias del sujeto español en datos adultos; 5 personas.*

Grupo: Monolingüe adulto	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
tokens	761	224	985
(%)	(77,26)	(22,74)	(100)

Pasando al análisis de los datos evolutivos infantiles, en la tabla 5.33 a primera vista se observa una tasa alta de sujetos nulos que hasta los 3;0 años se sitúan en torno al 70%. En las últimas dos franjas, que abarcan las edades entre los 3;1 y los 3;7 años, las tasas de los sujetos nulos ascienden y superan el 86%. En general, en todas las franjas estudiadas se produjeron más sujetos nulos que explícitos, mostrando una tendencia creciente, con el paso del tiempo, a omitir el sujeto. En el siguiente apartado se comprobará en qué medida a esa edad se ha alcanzado un comportamiento comparable al adulto.

*Tabla 5.33 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en español en la adquisición monolingüe infantil. 5 niños, 1;7-3;7 años.*

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
1;7 - 2;0	tokens	224	65	289
	(%)	(77,51)	(22,49)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	305	99	404
	(%)	(75,50)	(24,50)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	223	111	334
	(%)	(66,77)	(33,23)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	132	57	189
	(%)	(69,84)	(30,16)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	127	20	147
	(%)	(86,39)	(13,61)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	107	17	124
	(%)	(86,29)	(13,71)	(100)
Total	tokens	1118	369	1487
	(%)	(75,18)	(24,82)	(100)

En 5.77 se reproducen seis ejemplos de sujetos nulos, agrupados según franjas de edad. Seguidamente, en la tabla 5.32, también se mostrarán ejemplos de sujetos explícitos. Los enunciados 5.77c y 5.77e son ejemplos de sujetos nulos acompañados por verbos transitivos (*quiero, tengo*), mientras que en 5.77a y 5.77b podemos observar algunos sujetos nulos con verbos intransitivos (*pasó, se ha caído*).

- |                                     |                |
|-------------------------------------|----------------|
| (5.77) a. pasó.                     | Irene (1;7.5)  |
| b. se ha caído.                     | Juan (2;4.25)  |
| c. quiero queso.                    | Lucía (2;7.14) |
| d. ya he acabado.                   | Eduard (2;10)  |
| e. tengo que lavar mucho.           | Irene (3;1.22) |
| f. estoy dando vueltas, ¿no lo ves? | María (3;7)    |

Por lo que a los datos adultos se refiere, en los resultados agrupados según los cuatro corpus estudiados (tabla 5.34) se observa una convergencia con los datos infantiles, ya que los adultos también produjeron más sujetos omitidos que realizados.

Tabla 5.34 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en español en datos adultos; 5 personas.

Corpus	Grupo: Monolingüe adulto	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
Irene	tokens	143	34	177
	(%)	(80,79)	(19,21)	(100)
Orea Pine	tokens	224	59	283
	(%)	(79,15)	(20,85)	(100)
Ornat	tokens	179	53	232
	(%)	(77,16)	(22,84)	(100)
Nieva	tokens	215	78	293
	(%)	(73,38)	(26,62)	(100)
Total	tokens	761	224	985
	(%)	(77,26)	(22,74)	(100)

### *Categorías del sujeto*

#### *Sujetos nominales/ sujetos pronominales*

En el siguiente nivel de análisis, los sujetos se agruparon según categorías. La tabla 5.35 muestra que unas dos terceras partes de los totales fueron sujetos nominales y el resto pronominal. Asimismo, en los datos evolutivos se puede apreciar un desarrollo descendente de

los sujetos nominales y una mayoría de sujetos nominales hasta los 3;0 años de edad, mientras que en las últimas dos franjas se observa una tendencia inversa, en que mayoritariamente se documentan sujetos pronominales.

*Tabla 5.35 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito español según tipo en la adquisición monolingüe infantil. 5 niños, 1;7-3;7 años.*

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Sujeto explícito	Sujeto nominal	Sujeto pronominal
1;7 - 2;0	tokens (%)	65 (100)	63 (96,92)	2 (3,08)
2;1 - 2;4	tokens (%)	99 (100)	78 (78,79)	21 (21,21)
2;5 - 2;8	tokens (%)	111 (100)	68 (61,26)	43 (38,74)
2;9 - 3;0	tokens (%)	57 (100)	34 (59,65)	23 (40,35)
3;1 - 3;4	tokens (%)	20 (100)	7 (35,00)	13 (65,00)
3;5 - 3;7	tokens (%)	17 (100)	5 (29,41)	12 (70,59)
Total	tokens (%)	369 (100)	255 (69,11)	114 (30,89)

Los resultados totales de los adultos (tabla 5.36) revelan menos ocurrencias con sujetos nominales que los infantiles. Aun así, los datos agrupados por corpus no muestran una tendencia tan clara como los totales. Los adultos pertenecientes a los corpus Irene y Orea Pine produjeron sujetos nominales superiores al 70%, mientras que en los datos de los otros dos corpus estudiados, Ornat, y Nieva, los porcentajes de los nominales en ningún caso alcanzan el 50%. En otras palabras, los datos muestran cierta variabilidad entre los adultos estudiados.

Tabla 5.36 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito español según tipo en datos adultos; 5 personas.

Corpus	Grupo: Monolingüe adulto	Sujeto explícito	Sujeto nominal	Sujeto pronominal
Irene	tokens	34	24	10
	(%)	(100)	(70,59)	(29,41)
OreaPine	tokens	59	44	15
	(%)	(100)	(74,58)	(25,42)
Ornat	tokens	53	19	34
	(%)	(100)	(35,85)	(64,15)
Nieva	tokens	78	38	40
	(%)	(100)	(48,72)	(51,28)
Total	tokens	224	125	99
	(%)	(100)	(55,80)	(44,20)

### Posición del sujeto

Con la intención de profundizar más en los datos, en la tabla 5.37 se reflejan las frecuencias obtenidas para los sujetos nominales y su distribución según las posiciones preverbales y posverbales. En los datos evolutivos, descontando las pocas ocurrencias en las últimas dos franjas, casi no se observa desarrollo ya que desde la primera franja (1;7-2;0) se ve una preferencia por la posición posverbal, los resultados no revelan ningún desarrollo.

Tabla 5.37 Posición del sujeto explícito nominal en español en la adquisición monolingüe infantil; 5 niños, 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Sujeto explícito nominal		Total
		preverbal	posverbal	
1;7 - 2;0	tokens	31	32	63
	(%)	(49,21)	(50,79)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	24	54	78
	(%)	(30,77)	(69,23)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	33	35	68
	(%)	(48,53)	(51,47)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	15	19	34
	(%)	(44,12)	(55,88)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	0	7	7
	(%)	(0)	(100)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	5	0	5
	(%)	(100)	(0)	(100)
Total	tokens	108	147	255
	(%)	(42,35)	(57,65)	(100)



En los ejemplos 5.78 y 5.79 se presentan algunas producciones de sujetos nominales preverbales (5.78) y posverbales (5.79) en cada franja de edad estudiada. En 5.78a se expone un ejemplo de sujeto nominal preverbal (*papá*) con un verbo transitivo (*abre*) y, en 5.78d, con un verbo estativo (*estaba*); en 5.79a, se muestra un ejemplo de sujeto nominal (*Peter Pan*) en posición posverbal con un verbo estativo (*está*); por último, en 5.79b, se presenta un ejemplo con un verbo transitivo (*tiene*).

- (5.78) a. papa abre. Irene (1;7.5)  
 b. la gallinita no es ahí. María (2;4)  
 c. papá tiene dos, una bicicleta con dos cuerdas. María (2;8)  
 d. la bruja estaba. María (2;11)  
 e. a que esta carita es muy fea? María (3;7)
- (5.79) a. no está Peter Pan. Irene (1;7.22)  
 b. tiene el cerdo la comida. Juan (2;1)  
 c. no ha sido mi tía. María (2;8)  
 d. me lo hizo Berta. Irene (3;0.24)  
 e. se da la vuelta así el murciélago. Irene (3;1.22)

Por lo que se refiere a la posición de los sujetos nominales en datos adultos (tabla 5.38), se observa que a excepción del adulto del corpus Ornat, todos los adultos mostraron preferencia por la posición posverbal, al igual que los niños monolingües.

Tabla 5.38 Posición del sujeto explícito nominal en español en datos adultos; 5 personas.

Corpus	Grupo: Monolingüe adulto	Sujeto explícito nominal		Total
		preverbal	posverbal	
Irene	tokens	9	15	24
	(%)	(37,50)	(62,50)	(100)
OreaPine	tokens	18	26	44
	(%)	(40,91)	(59,09)	(100)
Ornat	tokens	13	6	19
	(%)	(68,42)	(31,58)	(100)
Nieva	tokens	14	24	38
	(%)	(36,84)	(63,16)	(100)
Total	tokens	54	71	125
	(%)	(43,20)	(56,80)	(100)

En lo que se refiere a la posición de los sujetos pronominales, tal y como se refleja en la tabla 5.39, más del 80% se produjeron en posición preverbal y la mayoría en primera persona. Curiosamente, entre las edades de los 2;9 y los 3;0 años, casi un 70% de los sujetos preverbiales fueron en tercera persona, aun así, se destaca la poca cantidad de ocurrencias, tan solo 23. Las pocas ocurrencias en posición posverbal se produjeron en primera persona, y en las otras dos personas gramaticales apenas se documentaron frecuencias.

Tabla 5.39 Posición del sujeto explícito pronominal en español en la adquisición monolingüe infantil; 5 niños, 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Sujeto explícito pronominal						Total
		preverbal			posverbal			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
1;7 - 2;0	tokens	0	0	0	2	0	0	2
	(%)	(0)	(0)	(0)	(100)	(0)	(0)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	16	2	0	3	0	0	21
	(%)	(76,19)	(9,52)	(0)	(14,29)	(0)	(0)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	24	6	0	5	6	2	43
	(%)	(55,81)	(13,95)	(0)	(11,63)	(13,96)	(4,65)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	3	2	16	2	0	0	23
	(%)	(13,04)	(8,70)	(69,56)	(8,70)	(0)	(0)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	8	0	4	1	0	0	13
	(%)	(61,54)	(0)	(30,77)	(7,69)	(0)	(0)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	9	3	0	0	0	0	12
	(%)	(75,00)	(25,00)	(0)	(0)	(0)	(0)	(100)
Total	tokens	60	13	20	13	6	2	114
	(%)	(52,64)	(11,40)	(17,55)	(11,40)	(5,26)	(1,75)	(100)

A continuación, se reproducen algunos ejemplos de sujetos pronominales de primera (5.80, 5.81), segunda (5.82, 5.83) y tercera persona (5.84, 5.85); primero en posición preverbal y luego en posición posverbal. En 5.82d se puede apreciar un ejemplo de sujeto pronominal preverbal con un verbo transitivo (*tenías*), en 5.84a con un verbo intransitivo (*cayó*) y en 5.82b con la cópula *ser* (*eres*). Asimismo, en 5.81b se muestra un ejemplo de sujeto pronominal en posición posverbal con un verbo transitivo (*tengo*) y finalmente, en 5.81a con uno intransitivo (*vivo*).

- (5.80) a. yo pongo vasito. Juan (2;1.4)  
 b. yo soy un cocodrilo y tú eres un elefante, eh? María (2;8)  
 c. yo estaba el agujero oscuro. María (2;11)

	d. yo solo sé una parte.	Irene (3;1.22)
	e. yo te pongo el babero más bien.	María (3;7)
(5.81)	a. vivo yo.	Irene (1;7.22)
	b. ay cuántos bebitos tengo yo.	María (2;4)
	c. te la voy a dar yo.	María (2;8)
	d. me lo he comido yo.	María (2;11)
	e. no soy ni yo ni tú.	Irene (3;2.19)
(5.82)	a. tú verás.	Irene (2;4.13)
	b. no, tú eres pequeño.	María (2;8)
	c. tú te lo perdiste.	Irene (3;0.24)
	d. cuando tú tenías trabajo.	María (3;7)
(5.83)	a. has sido tú.	María (2;8)
(5.84)	a. él cayó solo.	Irene (3;0.24)
	b. y ella tiene un puzle.	Irene (3;1.22)
(5.85)	a. como le daba caramelo él.	María (2;8)
	b. lo cuenta usted?	María (2;8)

Por último, los datos adultos pertenecientes a los sujetos pronominales muestran de nuevo una variabilidad entre las personas estudiadas, ya que algunos tienen preferencia por los sujetos pronominales preverbales en tercera persona (corpus Irene y corpus Nieva), mientras que los adultos del corpus Ornat produjeron los sujetos preverbales en las tres personas en un porcentaje bastante similar, de alrededor del 30% (tabla 5.40). En cuanto a los sujetos pronominales posverbales, apenas se documentan ocurrencias en tercera persona.

Tabla 5.40 Posición del sujeto explícito pronominal en español en datos adultos; 5 personas.

Corpus	Grupo:	Sujeto explícito pronominal						Total
		preverbal			posverbal			
	Monolingüe adulto	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	
Irene	tokens	0	1	6	1	2	0	10
	(%)	(0)	(10,00)	(60,00)	(10,00)	(20,00)	(0)	(100)
OreaPine	tokens	0	6	5	0	3	1	15
	(%)	(0)	(40,00)	(33,33)	(0)	(20,00)	(6,67)	(100)
Ornat	tokens	11	10	8	3	1	1	34
	(%)	(32,36)	(29,41)	(23,53)	(8,82)	(2,94)	(2,94)	(100)
Nieva	tokens	1	0	19	10	6	4	40
	(%)	(2,50)	(0)	(47,50)	(25,00)	(15,00)	(10,00)	(100)
Total	tokens	12	17	38	14	12	6	99
	(%)	(12,12)	(17,17)	(38,38)	(14,14)	(12,12)	(6,07)	(100)

En este subapartado, se han expuesto los resultados referentes al sujeto oracional en datos monolingües españoles, tanto infantiles como adultos, y se indica que, en general, ambos grupos control produjeron más sujetos nulos que explícitos y que, dentro de este último grupo, la tasa de los sujetos nominales superó la de los pronominales. Por lo que a la posición de los sujetos se refiere, a pesar de que se documentaron diferencias entre las producciones de los distintos adultos, ambos grupos (infantil y adulto) produjeron más sujetos nominales en posición posverbal que en preverbal. En cuanto a los sujetos pronominales, ambos grupos control mostraron una preferencia por la posición preverbal.

### 5.6.2.2 El sujeto español en la adquisición trilingüe infantil

Siguiendo el mismo esquema de la sección 5.6.1.1, en el presente apartado primeramente se expondrán los resultados en tres niveles en la adquisición trilingüe infantil. A continuación, se estudiarán dichos niveles: la explicitación, la categoría y la posición del sujeto en español.

#### *Explicitación/omisión del sujeto*

Del total de 11.348 enunciados se aislaron 2723 con sujeto, lo que representa un 23,99% del total. Tal y como se puede observar en la tabla 5.41, la niña trilingüe tuvo más omisiones que explicitaciones.

Más concretamente, más de dos terceras partes de los sujetos se produjeron como sujeto nulo y el resto como sujeto explícito.

Tabla 5.41 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto español en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.

Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
tokens	1837	886	2723
(%)	(67,46)	(32,54)	(100)

Se dispone de datos evolutivos en las seis franjas estudiadas, entre los 1;7 y los 3;7 años de edad (tabla 5.42). A grandes rasgos, la niña objeto de estudio omite el sujeto en todas las franjas. Se observa más omisión en las primeras etapas pero luego, hasta la edad de los 3;4 años, muestra paulatinamente una tendencia descendente. En el último período, a partir de los 3;5 años, la tasa de los sujetos nulos de nuevo muestra un aumento y se sitúa en torno del 70%.

Tabla 5.42 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en español en la adquisición trilingüe infantil. 1 niña; 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
1;7 - 2;0	tokens	23	4	27
	(%)	(85,19)	(14,81)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	153	39	192
	(%)	(79,69)	(20,31)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	408	166	574
	(%)	(71,08)	(28,92)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	209	107	316
	(%)	(66,14)	(33,86)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	610	390	1000
	(%)	(61,00)	(39,00)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	434	180	614
	(%)	(70,68)	(29,32)	(100)
Total	tokens	1837	886	2723
	(%)	(67,46)	(32,54)	(100)

En (5.86) se reproducen seis ejemplos de sujeto nulo agrupados por franjas estudiadas. El ejemplo 5.86c ofrece un sujeto nulo con verbo transitivo (*ha comido*), mientras que en 5.86b y 5.86d se exponen dos

enunciados de sujeto nulo acompañados por verbos intransitivos (*se cayó, trabaja*) producidos por la niña trilingüe.

- |        |                                  |               |
|--------|----------------------------------|---------------|
| (5.86) | a. es pan.                       | Sara (1;11.2) |
|        | b. se cayó.                      | Sara (2;4.20) |
|        | c. ha comido.                    | Sara (2;7.16) |
|        | d. no trabaja.                   | Sara (3;0.8)  |
|        | e. no, no ha chupado dedo.       | Sara (3;3.12) |
|        | f. mira, se ensució el pantalón. | Sara (3;7.6)  |

### *Categorías del sujeto*

#### *Sujetos nominales/ sujetos pronominales*

El siguiente nivel de análisis trata los tipos de los sujetos. Los sujetos explícitos se agruparon según nominales y pronominales. En líneas generales, la tabla 5.43 indica que las dos categorías se reparten casi de igual modo, con unas tasas que se sitúan en torno al 50%. Sin embargo, los datos evolutivos evidencian un desarrollo. En concreto, en las primeras dos franjas se documentan únicamente sujetos nominales, que luego descienden paulatinamente hasta que en las últimas dos etapas las tasas de los sujetos pronominales ya superan las de los nominales.

*Tabla 5.43 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito español según tipo en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.*

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto explícito	Sujeto nominal	Sujeto pronominal
1;7 - 2;0	tokens (%)	4 (100)	4 (100)	0 (0)
2;1 - 2;4	tokens (%)	39 (100)	39 (100)	0 (0)
2;5 - 2;8	tokens (%)	166 (100)	152 (91,57)	14 (8,43)
2;9 - 3;0	tokens (%)	107 (100)	70 (65,42)	37 (34,58)
3;1 - 3;4	tokens (%)	390 (100)	148 (37,95)	242 (62,05)
3;5 - 3;7	tokens (%)	180 (100)	73 (40,56)	107 (59,44)
Total	tokens (%)	886 (100)	486 (54,85)	400 (45,15)

### Posición del sujeto

En el último nivel de análisis se expone la distribución de los sujetos nominales según su posición (tabla 5.44). A grandes rasgos, se observa, que hasta los 2;8 años la niña trilingüe produjo más de las tres cuartas partes de los sujetos nominales en posición preverbal, y se ve que en todas las franjas estudiadas las tasas de los sujetos preverbiales alcanzan o superan el 70%.

Tabla 5.44 Posición del sujeto explícito nominal en español en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto explícito nominal		Total
		preverbal	posverbal	
1;7 - 2;0	tokens	3	1	4
	(%)	(75,00)	(25,00)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	32	7	39
	(%)	(82,05)	(17,95)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	131	21	152
	(%)	(86,18)	(13,82)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	49	21	70
	(%)	(70,00)	(30,00)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	107	41	148
	(%)	(72,30)	(27,70)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	53	20	73
	(%)	(72,60)	(27,40)	(100)
Total	tokens	375	111	486
	(%)	(77,16)	(22,84)	(100)

En 5.87 se ofrecen ejemplos de sujetos nominales preverbiales y, en 5.88, otros ejemplos en posición posverbal para cada etapa estudiada. Los sujetos preverbiales (*la vaca, Sara, el mapache*) aparecen en 5.87a con un verbo estativo (*está*), en 5.87b lo hacen con uno transitivo (*quiere*) y, en 5.87f, con un verbo intransitivo (*sale*). En 5.88a se muestra un sujeto nominal (*pan*) en posición posverbal con un verbo estativo (*está*) y en 5.88d el sujeto (*Sara*) va con un verbo intransitivo (*se cayó*).

- (5.87) a. la vaca aquí está. Sara (1;11.11)  
 b. Sara quiere pintar. Sara (2;4.20)  
 c. Sara ha tirado agua. Sara (2;7.16)  
 d. Sara es pequeña. Sara (2;11.11)  
 e. la gato no mira nada. Sara (3;2.29)  
 f. el mapache sale de noche. Sara (3;6.8)

- (5.88) a. está pan. Sara (1;11.24)  
 b. sí, está Sara. Sara (2;4.20)  
 c. está allá mamá. Sara (2;6.20)  
 d. no, ya se cayó la Sara. Sara (3;0.28)  
 e. me duele la espalda. Sara (3;3.12)  
 f. allá viene el verano puedes jugar, vale? Sara (3;5.25)

Por lo que se refiere a los sujetos explícitos pronominales según la posición, en la tabla 5.45 se puede apreciar que se dispone de datos de las últimas cuatro franjas, relativas a las edades que abarcan entre los 2;5 y los 3;7 años. De modo general, se destaca que en todas las franjas se produjeron más sujetos pronominales en primera persona gramatical y en posición preverbal que en las otras personas y posiciones. La niña trilingüe no produjo ningún sujeto en tercera persona en posición posverbal y apenas tuvo ocurrencias en las otras dos personas.

Tabla 5.45 Posición del sujeto explícito pronominal en español en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto explícito pronominal						Total
		preverbal			posverbal			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
1;7 - 2;0	tokens							
2;1 - 2;4	tokens							
2;5 - 2;8	tokens	11	0	0	1	2	0	14
	(%)	(78,58)	(0)	(0)	(7,14)	(14,28)	(0)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	30	1	0	2	4	0	37
	(%)	(81,09)	(2,70)	(0)	(5,40)	(10,81)	(0)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	190	35	12	5	0	0	242
	(%)	(78,51)	(14,46)	(4,96)	(2,07)	(0)	(0)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	79	19	5	4	0	0	107
	(%)	(73,83)	(17,76)	(4,67)	(3,74)	(0)	(0)	(100)
Total	tokens	310	55	17	12	6	0	400
	(%)	(77,50)	(13,75)	(4,25)	(3,00)	(1,50)	(0)	(100)

A continuación, en 5.89, 5.90 y 5.91 se reproducen algunos ejemplos de sujetos pronominales preverbales en primera, segunda y tercera persona gramatical, respectivamente. En 5.92 se muestran ejemplos de sujetos pronominales posverbal en primera persona y, en 5.93, en segunda persona. El enunciado 5.90b ofrece un ejemplo de sujeto pronominal (*tú*) en posición preverbal con un verbo transitivo (*tiene*).



El ejemplo 5.89b muestra un sujeto pronominal preverbal (*yo*) con un verbo estativo (*estoy*). En 5.92a se expone un sujeto pronominal (*yo*) posverbal con un verbo transitivo (*cierro*).

- |                                     |               |
|-------------------------------------|---------------|
| (5.89) a. no, yo quiero.            | Sara (2;5.20) |
| b. mira, yo ya estoy.               | Sara (3;0.8)  |
| c. yo me siento aquí.               | Sara (3;4.27) |
| d. yo voy a borrar todo esto, vale? | Sara (3;6.8)  |
| (5.90) a. tú no vas.                | Sara (3;0.8)  |
| b. y tú no tienes este.             | Sara (3;2.29) |
| c. tú también juegas.               | Sara (3;7.19) |
| (5.91) a. ella jugaba a la pelota.  | Sara (3;1.15) |
| b. él se va a sacar.                | Sara (3;6.8)  |
| (5.92) a. a cierro yo.              | Sara (2;6.3)  |
| b. no he bebido remedio yo.         | Sara (3;0.8)  |
| c. aquí también pintaré yo.         | Sara (3;3.30) |
| d. no sé yo tampoco.                | Sara (3;6.8)  |
| (5.93) a. tienes tú otra.           | Sara (2;7.3)  |
| b. miras tú solo.                   | Sara (3;0.8)  |

### 5.6.2.3 Resultados comparativos. El sujeto español en la adquisición monolingüe infantil y trilingüe infantil en comparación con el uso adulto

Pasando ahora al análisis de los datos comparativos, en esta sección se seguirá una estructura similar a la anterior referente a la del sujeto en húngaro (5.6.1.3): primero se compararán los resultados en el nivel de la explicitación/omisión, luego en el de las categorías y por último, en el nivel de la posición en los datos monolingües infantiles y adultos, así como en los trilingües.

#### *Explicitación/omisión del sujeto*

El español es una lengua *pro-drop* que permite la omisión del sujeto, característica que se refleja muy bien en los resultados recogidos en la tabla 5.46. A primera vista, se destaca que los tres grupos estudiados

produjeron más sujetos nulos que explícitos, aunque la niña trilingüe lo hizo en un porcentaje más bajo que los monolingües, puesto que produjo sujetos nulos en unas dos terceras partes de los casos, mientras que en los grupos control las tasas superan el 75%, en cada uno.

*Tabla 5.46 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto español según grupos estudiados. 5 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 5 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.*

Grupo		Total ocurrencias	Sujeto nulo	Sujeto explícito
Monolingüe infantil	total (%)	1487 (100)	1118 (75,18)	369 (24,82)
Monolingüe adulto	total (%)	985 (100)	761 (77,26)	224 (22,74)
Trilingüe infantil	total (%)	2723 (100)	1837 (67,46)	886 (32,54)

Para confirmar las observaciones sobre la distribución de los sujetos nulos y explícitos, los datos se someten a estadística inferencial. Los datos se analizarán mediante pruebas no paramétricas. Para evaluar la relación entre la variable ‘grupo’ y la variable ‘sujeto’, se realiza un Test de Chi-cuadrado para los resultados totales y para cada franja de edad de la que se dispone de datos comparativos. Se trata de variables dicotómicas; la variable ‘grupo’ puede ser monolingüe infantil o trilingüe infantil y, la variable ‘sujeto’, nulo o explícito. Para calcular los resultados se han escogido los datos de las columnas ‘sujeto nulo’ y ‘sujeto explícito’ de los grupos monolingüe (tabla 5.33) y trilingüe (tabla 5.42) infantil.

Aunque la diferencia entre los dos grupos parece pequeña, para los datos totales se obtiene un resultado significativo ( $\chi=27,4135$ ,  $df=1$ ,  $p<0,00001$ ) lo que sugiere que la variable ‘grupo’ parece condicionar la explicitación del sujeto. Es decir, la niña trilingüe muestra un comportamiento distinto al de los monolingües en el nivel de la explicitación del sujeto.

Se dispone de datos evolutivos comparativos en todas las seis franjas de edad, y los resultados para las primeras cuatro etapas que abarcan las edades entre los 1;7 y los 3;0 años ( $\chi=0,8526$ ,  $df=1$ ,  $p=0,355825$ ;  $\chi= 1,2856$ ,  $df=1$ ,  $p=0,256853$ ;  $\chi= 1,8532$ ,  $df=1$ ,  $p=0,173408$  y  $\chi= 0,7391$ ,  $df=1$ ,  $p= 0,389939$ ) no son significativos. En cambio, en las

últimas dos franjas de edad, entre los 3;1 y los 3;7 años, los resultados transversales ( $\chi=35,9841$ ,  $df=1$ ,  $p<0,00001$  y  $\chi=12,8405$ ,  $df=1$ ,  $p=0,000339$ ) son significativos. Dicho de otra manera, globalmente y entre los 3;1 y los 3;7 años de edad, la niña objeto de estudio no muestra el mismo comportamiento que los monolingües en cuanto a la explicitación del sujeto.

#### *Categorías del sujeto*

##### *Sujetos nominales/ sujetos pronominales*

En cuanto a todos los sujetos explícitos en español, también se agruparon según tipo, es decir, según sujetos nominales y pronominales. Se observa (tabla 5.47) una proporción similar de sujetos nominales en los datos de los monolingües adultos y en los trilingües, (aproximadamente un 55% en cada grupo), mientras que en los datos de los niños monolingües españoles la tasa se sitúa en torno al 70%.

*Tabla 5.47 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito español según tipo y grupos estudiados. 5 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 5 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.*

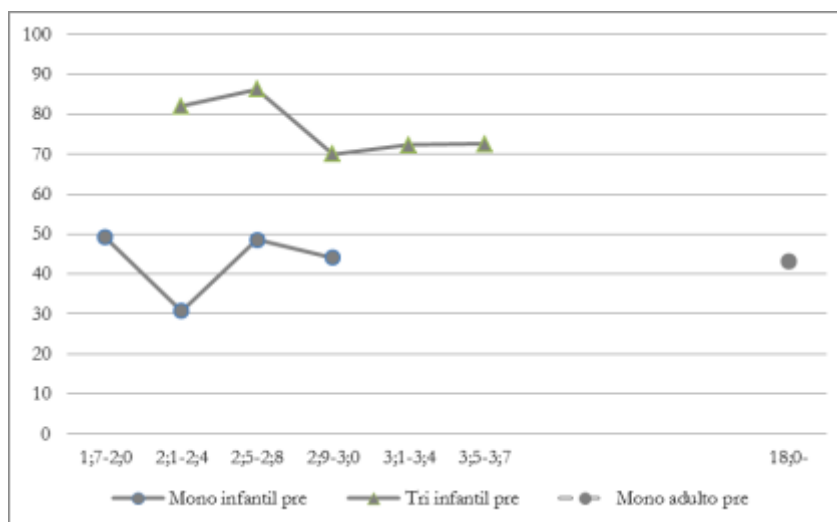
Grupo		Total Sujeto explícito	Sujeto nominal	Sujeto pronominal
Monolingüe infantil	total (%)	369 (100)	255 (69,11)	114 (30,89)
Monolingüe adulto	total (%)	224 (100)	125 (55,80)	99 (44,20)
Trilingüe infantil	total (%)	886 (100)	486 (54,85)	400 (45,15)

##### *Posición de los sujetos nominales*

Siguiendo con el análisis de los datos evolutivos referentes al sujeto nominal según la posición, a primera vista se destaca que las tasas trilingües de los sujetos nominales en posición preverbal (figura 5.5) en todas las franjas estudiadas superan las de los monolingües tanto infantiles como adultas. Los resultados evolutivos del grupo control infantil parecen mostrar más similitud en comparación con la tasa de los datos adultos (43%) que con la de los trilingües. En otras palabras, a pesar de que ni los niños monolingües ni la niña trilingüe apenas muestran desarrollo, los monolingües tienen producciones adultas

desde la primera franja, mientras que los datos trilingües no parecen acercarse a la tasa adulta.

Figura 5.5 Porcentajes de sujetos nominales en posición preverbal, en español, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos de monolingües adultos. 5 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 5 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.



Para confirmar las observaciones descriptivas, a continuación se someten de nuevo los datos totales y transversales pertenecientes al sujeto nominal a estadística inferencial. Se evalúa la relación entre dos variables dicotómicas: la variable ‘grupo’, que puede ser monolingüe o trilingüe, y la variable ‘posición del sujeto nominal’, que puede ser preverbal o posverbal. Para el cómputo de los resultados, se han tomado los datos de las columnas ‘preverbal y ‘posverbal’ de los grupos monolingüe (tabla 5.37) y trilingüe (tabla 5.44) infantil.

Para los datos totales se aplica un Test de Chi-cuadrado y se obtiene un resultado significativo ( $\chi=89,2842$ ,  $df=1$ ,  $p<0,00001$ ).

En cuanto a los datos evolutivos comparativos, se dispone de datos comparativos en tres de las seis franjas estudiadas. Para las franjas, que abarcan las edades entre los 2;1 y los 3;0 años, se aplica un Test de Chi-cuadrado para cada una, y los resultados obtenidos entre para los 2;1-2;4, los 2;5-2;8 años, y los 2;9-3;0 años ( $\chi=27,4005$ ,  $df=1$ ,  $p<0,00001$ ; y  $\chi= 35,1062$ ,  $df=1$ ,  $p<0,00001$ ;  $\chi= 6,4771$ ,  $df=1$ ,  $p=0,010928$ ) son significativos. Dicho de otro modo, tanto para los

resultados totales como para las tres franjas estudiadas, entre los 2;1 y los 3;0 años, se obtuvieron resultados significativos, lo que sugiere que a nivel de la posición del sujeto nominal la niña trilingüe muestra estadísticamente un comportamiento distinto al de los monolingües.

### *Posición de los sujetos pronominales*

Pasando al análisis de los resultados comparativos referentes a la posición de los sujetos pronominales, por un lado se observa que la niña trilingüe produjo este tipo de sujetos principalmente en primera persona gramatical y en posición preverbal, cuyas tasas superan las monolingües (figura 5.6), a excepción de la última franja (3;5-3;7), y se alejan de la tasa adulta. Por otro lado, ambos grupos infantiles tuvieron muy pocas ocurrencias posverbiales.

También cabe mencionar que los niños monolingües y la trilingüe apenas produjeron sujetos preverbiales en segunda (figura 5.7) y tercera persona (figura 5.8) y que hay aun menos ocurrencias o ninguna en posición posverbal. Dicho de otro modo, tanto la niña trilingüe como sus símiles monolingües produjeron mayoritariamente sujetos pronominales en posición preverbal y en primera persona gramatical.

*Figura 5.6 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 1ª persona, en español, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 5 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 5 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.*

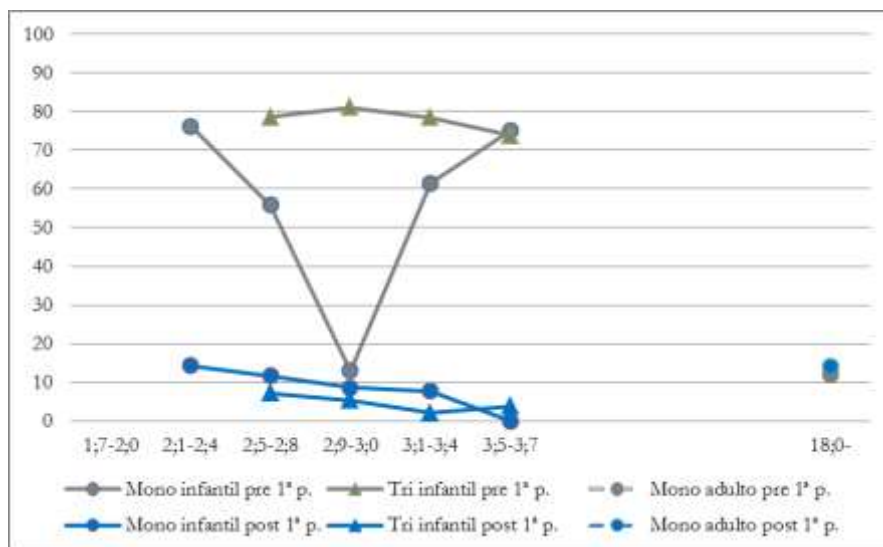


Figura 5.7 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 2ª persona, en español, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 5 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 5 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.

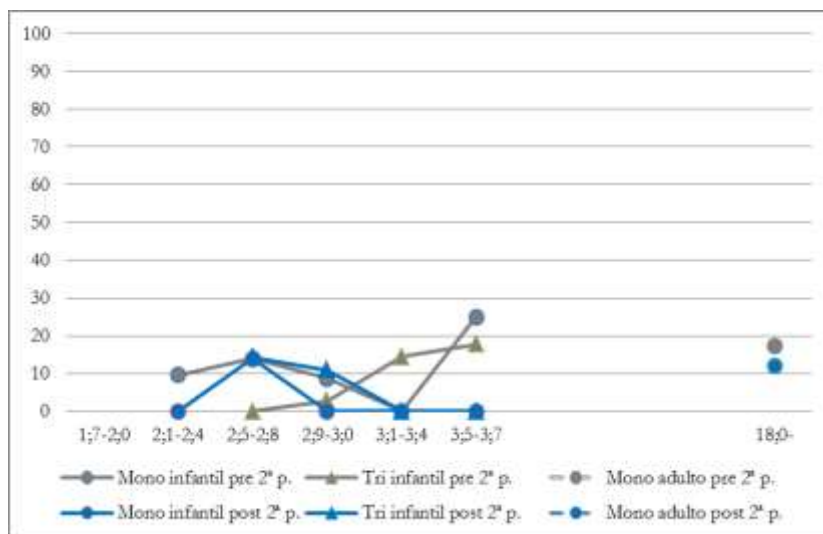
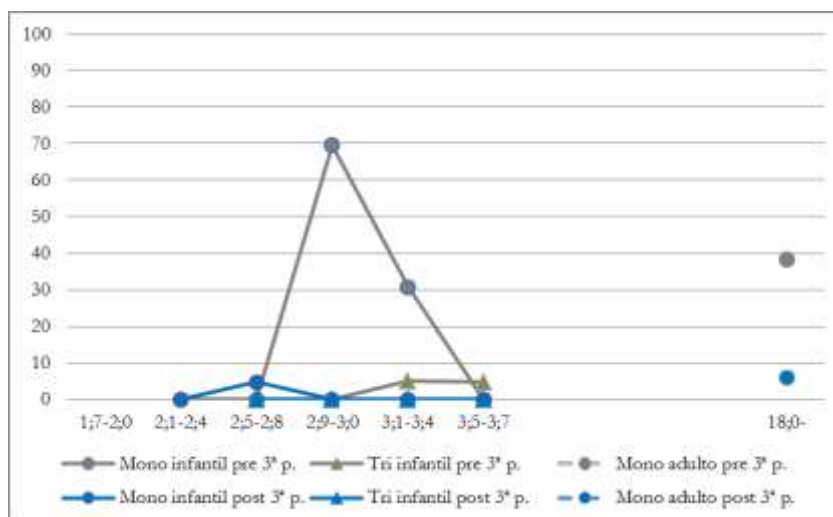


Figura 5.8 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 3ª persona, en español, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 5 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 5 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.



De nuevo, se realizan pruebas no paramétricas para evaluar la relación entre la variable ‘grupo’ y la variable ‘posición del sujeto pronominal’.

La variable ‘grupo’ puede ser monolingüe o trilingüe; asimismo, la variable ‘posición del sujeto pronominal’ puede ser preverbal o posverbal. Se dispone de datos comparativos en cuatro franjas de edad, entre los 2;5 y los 3;7 años. Para el cómputo de los resultados, se han tomado los datos de las columnas ‘preverbal’ y ‘posverbal’ y los datos de las líneas totales de datos comparativos transversales (2;5-3;7) de los grupos monolingüe (tabla 5.39) y trilingüe (tabla 5.45) infantil. Se emplea un Test de Chi-cuadrado para los datos totales de los sujetos pronominales en primera y segunda persona, dando lugar a un resultado significativo ( $\chi=19,9036$ ,  $df=1$ ,  $p=0,000008$  y  $\chi=5,3718$ ,  $df=1$ ,  $p=0,020465$ ), respectivamente. Para los datos totales en tercera persona se emplea un Test exacto de Fisher por el tamaño limitado de la muestra, y el resultado no es significativo ( $p=0,4953$ ).

En cuanto a los resultados transversales por franjas, no se obtiene ningún resultado significativo para ninguna de las etapas entre los 2;5 y los 3;7 años de edad ni para ninguna persona gramatical.

Los resultados obtenidos para los datos totales de primera y segunda persona sugieren que la niña trilingüe muestra un comportamiento distinto al de los monolingües en el nivel de la posición de los sujetos pronominales en español.

### **5.6.2.4 Síntesis**

En resumen, los tres grupos estudiados produjeron en total 5195 enunciados con sujetos españoles (tabla 5.46). Se documentó que todos los grupos produjeron más sujetos nulos que explícitos. En concreto, los dos grupos control (adultos monolingües y niños monolingües) omitieron aproximadamente unas tres cuartas partes (77,26% y 75,18%), respectivamente, de los sujetos, mientras que en los datos trilingües se documentó una tasa inferior (67,46%). Para los datos totales y evolutivos entre los 3;1 y los 3;7 años, se obtuvieron resultados significativos, lo que sugiere que ser hablante monolingüe o trilingüe parece condicionar la explicitación del sujeto.

También se separaron los sujetos nominales de los pronominales y se documentó que tanto la niña trilingüe como los grupos control produjeron más nominales que pronominales; aun así, la tasa de los datos de los niños monolingües supera (69,11%) la de los adultos (55,80%) y la de la niña trilingüe (54,85%) (tabla 5.47).

En el último nivel de análisis, se estudiaron los datos evolutivos referentes a los sujetos nominales según su posición (figura 5.5) y los porcentajes de los datos trilingües preverbales en las seis franjas de edad estudiadas se sitúan encima de la tasa adulta (43%). Por otro lado, las tasas de los datos monolingües infantiles se aproximan a la tasa adulta. Es decir, evolutivamente, la niña trilingüe produjo más sujetos nominales preverbales que posverbales, mientras que en los datos de los participantes de los grupos control se documenta una tendencia inversa: más sujetos posverbales que preverbales. Se obtuvieron resultados significativos tanto para los datos totales como para los datos transversales en las edades comprendidas entre los 2;1 y los 3;0 años. Estos resultados sugieren que el comportamiento de la niña trilingüe parece distinto al de los monolingües en el nivel de la posición de los sujetos nominales.

Por último, se aislaron según posición y persona gramatical los sujetos pronominales en los datos de los tres grupos estudiados (figuras 5.6, 5.7 y 5.8). En general, en los datos infantiles, monolingües y trilingües, se observa que principalmente se produjeron sujetos pronominales en primera persona gramatical y en posición preverbal. Se obtuvieron resultados significativos para los datos totales de los sujetos pronominales de primera y segunda persona, dato que sugiere que la niña objeto de estudio parece mostrar un comportamiento distinto en cuanto al nivel de la posición de los sujetos pronominales en primera y segunda persona gramatical.

### **5.6.3 El sujeto catalán en la adquisición infantil. Comparación con el habla adulta**

En esta sección se estudiarán los resultados que guardan relación con la adquisición del sujeto en catalán. Siguiendo la estructura de análisis de la sección 5.6.2, los datos se estudiarán en tres niveles: explicitación/omisión, categoría y posición. En primer lugar se mostrarán los resultados referentes a la adquisición monolingüe infantil en comparación con el uso adulto y seguidamente se expondrán los resultados en los datos trilingües infantiles; a continuación, se compararán los resultados obtenidos de los tres grupos estudiados; y finalmente, se expondrá una síntesis de los resultados presentados en la sección.



### 5.6.3.1 El sujeto catalán en la adquisición monolingüe infantil. Comparación con el uso adulto

#### *Explicitación/ omisión del sujeto*

Del total de 11977 enunciados en catalán, producidos por los seis niños monolingües anteriormente detallados, se aislaron 1675 ocurrencias con sujeto, cifra que representa un 13,99% del total. Como se detalló unas líneas más arriba en este mismo capítulo (apartado 5.2.4), el catalán permite la omisión del sujeto. Los resultados globales referentes a la explicitación del sujeto (tabla 5.48) nos indican en qué medida los niños monolingües los eliden: en líneas generales, se destaca que los niños apenas explicitaron los sujetos y que mostraron una preferencia muy alta por omitirlos (84,12%).

*Tabla 5.48 Ocurrencias del sujeto catalán en la adquisición monolingüe infantil. 6 niños, 1;7-3;7 años.*

Grupo: Monolingüe infantil	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
tokens	1409	266	1675
(%)	(84,12)	(15,88)	(100)

Por lo que a los adultos se refiere, de los 4572 enunciados producidos por tres adultos catalanes, se aislaron 951 ocurrencias con sujeto, es decir, el 20,80%. Se destaca que los adultos mayoritariamente omitieron el sujeto y apenas en un 13% lo explicitaron (tabla 5.49).

*Tabla 5.49 Ocurrencias del sujeto catalán en datos adultos; 3 personas.*

Grupo: Monolingüe adulto	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
tokens	827	124	951
(%)	(86,96)	(13,04)	(100)

Pasando al análisis de los resultados evolutivos infantiles (tabla 5.50), estos confirman la misma distribución que se observó en los resultados globales (tabla 5.48), es decir, los niños monolingües catalanes en general produjeron llamativamente más sujetos nulos que

explícitos. Más detalladamente, los niños parten de una omisión casi total que a partir de los 2;1 años se sitúa en torno al 83% y, por consiguiente, apenas se observa desarrollo en los datos. Los niños alcanzan la tasa adulta desde una edad muy temprana, aproximadamente a partir de los 2;1 años.

Tabla 5.50 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en catalán en la adquisición monolingüe infantil. 6 niños, 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
1;7 - 2;0	tokens (%)	164 (92,66)	13 (7,34)	177 (100)
2;1 - 2;4	tokens (%)	168 (80,38)	41 (19,62)	209 (100)
2;5 - 2;8	tokens (%)	431 (86,20)	69 (13,80)	500 (100)
2;9 - 3;0	tokens (%)	303 (78,29)	84 (21,71)	387 (100)
3;1 - 3;4	tokens (%)	170 (87,63)	24 (12,37)	194 (100)
3;5 - 3;7	tokens (%)	173 (83,17)	35 (16,83)	208 (100)
Total	tokens (%)	1409 (84,12)	266 (15,88)	1675 (100)

En (5.94) se muestran seis ejemplos de sujeto nulo agrupados por las franjas estudiadas. En (5.94a) se expone un ejemplo de sujeto nulo con el verbo transitivo *menjar* en pretérito perfecto (*ha menjat*). El enunciado de (5.94d) es un sujeto nulo acompañado por la cópula catalana *ser (es)*.

- (5.94) a. ha menjat. Júlia (2;0.13)  
           ha comido  
       b. no veig la bossa. Àlvar (2;5.13)  
           no veo la bolsa  
       c. perquè li ha fet mal. Jordina (2;7.9)  
           porque le ha hecho mal  
       d. es casa nostra. Gisela (3;0.29)  
           es casa nuestra  
       e. avui he dinat a la classe. Guillem (3;4.19)  
           hoy he almorzado en la clase  
       f. podem anar a buscar'les les patates. Laura (3;5.13)

podemos ir a buscar las las patatas

En cuanto a los adultos, los resultados agrupados por los tres corpus estudiados (tabla 5.51) afirman lo que se documentó en los resultados globales (tabla 5.49); las tres adultas, estudiadas de manera separada, como es de esperar produjeron más sujetos nulos que explícitos y en una proporción similar. En concreto, las tasas de los sujetos nulos se sitúan alrededor del 85%. Los datos monolingües infantiles y adultos muestran una convergencia en elidir los sujetos.

*Tabla 5.51 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en catalán en datos adultos; 3 personas.*

Corpus	Grupo: Monolingüe adulto	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
Jordina	tokens	271	51	322
	(%)	(84,16)	(15,84)	(100)
Julia	tokens	411	48	459
	(%)	(89,54)	(10,46)	(100)
Serra	tokens	145	25	170
	(%)	(85,29)	(14,71)	(100)
Total	tokens	827	124	951
	(%)	(86,96)	(13,04)	(100)

### *Categorías del sujeto*

#### *Sujetos nominales/ sujetos pronominales*

El siguiente nivel de análisis corresponde a la categoría del sujeto explícito. Tal y como se presenta en la tabla 5.52, los sujetos nominales se aislaron de los pronominales y los totales indican que los sujetos se reparten de un modo bastante equitativo, aunque se produjeron ligeramente más ocurrencias con sujetos pronominales que con nominales. Aun así, los resultados evolutivos nos ofrecen más detalles e indican un desarrollo claro en los datos, según el cual en las primeras dos etapas (1;7-2;4) los niños apenas produjeron sujetos pronominales y las tasas de los nominales superan el 80%. A partir de los 2;5 años se documenta un patrón inverso y se documentan más sujetos pronominales que nominales.

*Tabla 5.52 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito catalán según tipo en la adquisición monolingüe infantil. 6 niños, 1;7-3;7 años.*

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Sujeto explícito	Sujeto nominal	Sujeto pronominal
1;7 - 2;0	tokens (%)	13 (100)	12 (92,31)	1 (7,69)
2;1 - 2;4	tokens (%)	41 (100)	34 (82,93)	7 (17,07)
2;5 - 2;8	tokens (%)	69 (100)	25 (36,23)	44 (63,77)
2;9 - 3;0	tokens (%)	84 (100)	23 (27,38)	61 (72,62)
3;1 - 3;4	tokens (%)	24 (100)	12 (50,00)	12 (50,00)
3;5 - 3;7	tokens (%)	35 (100)	8 (22,86)	27 (77,14)
Total	tokens (%)	266 (100)	114 (42,86)	152 (57,14)

En lo que respecta a las categorías de los sujetos en datos adultos (tabla 5.53), se produjeron más ocurrencias con sujetos nominales que con pronominales. Se aislaron los datos según los corpus estudiados y se documentó la misma tendencia que en los resultados totales. Se documentaron sujetos nominales en algo más de unas tres cuartas partes mientras que el resto fueron pronominales.

*Tabla 5.53 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito catalán según tipo en datos adultos; 3 personas.*

Corpus	Grupo: Monolingüe adulto	Sujeto explícito	Sujeto nominal	Sujeto pronominal
Jordina	tokens (%)	51 (100)	39 (76,47)	12 (23,53)
Julia	tokens (%)	48 (100)	40 (83,33)	8 (16,67)
Serra	tokens (%)	25 (100)	17 (68,00)	8 (32,00)
Total	tokens (%)	124 (100)	96 (77,42)	28 (22,58)

### *Posición del sujeto*

Analizando ahora la posición de los sujetos nominales (tabla 5.54), se observa que los nominales tienen una distribución bastante igualada y los niños muestran una ligera preferencia por la posición posverbal; las tasas de los totales infantiles, pues, son parecidas a las adultas (tabla 5.55). En cuanto a los datos evolutivos referentes a la posición, se descubren diferencias evolutivas entre las distintas etapas transversales: hasta los 2;8 años, se documentan más sujetos preverbales, con la sola excepción de la etapa entre los 2;1 y los 2;4 años, cuando los preverbales representan el 50% de las ocurrencias; en cambio, a partir de los 2;9 años se observa una tendencia a la disminución en posición preverbal; y en los últimos períodos se documentan más sujetos posverbales.

*Tabla 5.54 Posición del sujeto explícito nominal en catalán en la adquisición monolingüe infantil; 6 niños, 1;7-3;7 años.*

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Sujeto explícito nominal		Total
		preverbal	posverbal	
1;7 - 2;0	tokens	8	4	12
	(%)	(66,67)	(33,33)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	17	17	34
	(%)	(50,00)	(50,00)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	15	10	25
	(%)	(60,00)	(40,00)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	3	20	23
	(%)	(13,04)	(86,96)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	6	6	12
	(%)	(50,00)	(50,00)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	1	7	8
	(%)	(12,50)	(87,50)	(100)
Total	tokens	50	64	114
	(%)	(43,86)	(56,14)	(100)

En 5.95 se reproducen seis ejemplos de sujetos nominales agrupados por franja estudiada en posición preverbal y, en 5.96, en posición posverbal. En el ejemplo 5.95a el nombre Pau aparece en posición preverbal con el verbo estativo *estar*. El 5.95b es un ejemplo de sujeto nominal (*la nena*) preverbal con un verbo transitivo (*vol*). En 5.96b el sujeto nominal (*Júlia*) aparece en posición posverbal con el verbo transitivo *faig*. Por último, en 5.96d, la construcción posesiva (*casa*

*nostra*) se muestra como sujeto nominal posverbal con un verbo estativo (*ser*).

- |   |                   |
|---|-------------------|
| (5.95) a. no, a Pau està allà.<br>no a Pau está allá                      | Júlia (2;0.26)    |
| b. ara la nena vol el pau.<br>ahora la niña quiere el paz                 | Laura (2;4.11)    |
| c. perquè el meu Alex va a la classe.<br>porque el mi Alex va a la clase  | Jordina (2;7.9)   |
| d. la Marià no en sap.<br>la Marià no - sabe                              | Laura (3;0.2)     |
| e. la Montse a fa la voltereta així.<br>la Montse a hace la voltereta así | Laura (3;3.21)    |
| f. el Quim m' ha fet mal.<br>el Quim me ha hecho mal                      | Guillem (3;7.16)  |
|   |                   |
| (5.96) a. està dormint el paper.<br>está durmiendo el papel               | Guillem (1;11.13) |
| b. no faig pipi a Júlia.<br>no hago pipi a Júlia                          | Júlia (2;2.11)    |
| c. no ha vingut el Ferran.<br>no ha venido el Ferran                      | Àlvar (2;7.29)    |
| d. aquí és a casa nostra.<br>aquí es a casa nuestra                       | Gisela (3;0.29)   |
| e. no em veuen els peus.<br>no me ven los pies                            | Àlvar (3;1.13)    |
| f. s' amagat la lluna.<br>se escondido la luna                            | Gisela (3;5.15)   |

En cuanto a los adultos, en los resultados de los sujetos nominales se documenta la tendencia a producir más sujetos posverbales que preverbales, a excepción de la adulta catalana perteneciente al corpus Julia, que produjo más sujetos nominales en posición preverbal que en posverbal.

Tabla 5.55 Posición del sujeto explícito nominal en catalán en datos adultos; 3 personas.

Corpus	Grupo: Monolingüe adulto	Sujeto explícito nominal		Total
		preverbal	posverbal	
Jordina	tokens	12	27	39
	(%)	(30,77)	(69,23)	(100)
Julia	tokens	22	18	40
	(%)	(55,00)	(45,00)	(100)
Serra	tokens	6	11	17
	(%)	(35,29)	(64,71)	(100)
Total	tokens	40	56	96
	(%)	(41,67)	(58,33)	(100)

Por lo que se refiere a la posición de los sujetos pronominales en la adquisición monolingüe infantil del catalán (tabla 5.56), en todas las franjas se produjeron sobre todo en primera persona y en posición preverbal. El resto de los sujetos se dividen mayoritariamente entre la segunda persona de la posición preverbal y la primera persona de la posición posverbal. A excepción de dos ocurrencias, una en cada posición, no se produjeron sujetos pronominales en tercera persona.

Tabla 5.56 Posición del sujeto explícito pronominal en catalán en la adquisición monolingüe infantil; 6 niños, 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Sujeto explícito pronominal						Total
		preverbal			posverbal			
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	
1;7 - 2;0	tokens	1	0	0	0	0	0	1
	(%)	(100)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	4	1	0	2	0	0	7
	(%)	(57,14)	(14,29)	(0)	(28,57)	(0)	(0)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	32	6	0	5	1	0	44
	(%)	(72,73)	(13,64)	(0)	(11,36)	(2,27)	(0)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	56	3	0	2	0	0	61
	(%)	(91,80)	(4,92)	(0)	(3,28)	(0)	(0)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	11	0	0	0	0	1	12
	(%)	(91,67)	(0)	(0)	(0)	(0)	(8,33)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	22	3	1	1	0	0	27
	(%)	(81,49)	(11,11)	(3,70)	(3,70)	(0)	(0)	(100)
Total	tokens	126	13	1	10	1	1	152
	(%)	(82,89)	(8,55)	(0,66)	(6,58)	(0,66)	(0,66)	(100)

A continuación, los ejemplos 5.97, 5.98 y 5.99 ilustran los sujetos pronominales preverbiales en primera, segunda y tercera posición

gramatical. Después, los ejemplos 5.100, 5.101 y 5.102 muestran los sujetos en posición posverbal en primera, segunda y tercera persona. En los enunciados 5.97a-c tenemos un sujeto pronominal en posición preverbal (*jo*) con un verbo transitivo (*vull*). El 5.98b ofrece otro ejemplo de sujeto pronominal (*tu*) en posición preverbal pero en este caso con un verbo intransitivo (*ploraràs*). Los sujetos pronominales también pueden aparecer en posición posverbal, tal y como se puede apreciar en 5.101a con el verbo intransitivo *arribes* o, en 5.102a, con el verbo transitivo *explica*.

- |            |   |                   |
|------------|---|-------------------|
| (5.97) a.  | jo vull lleteta.<br>yo quiero lechecita                           | Jordina (1;10.24) |
| b.         | jo vull mandarina.<br>yo quiero mandarina                         | Àlvar (2;4.7)     |
| c.         | jo vull poma.<br>yo quiero manzana                                | Júlia (2;5.8)     |
| d.         | jo sóc una nena.<br>yo soy una niña                               | Gisela (2;11)     |
| e.         | jo no en sé.<br>yo no - sé  | Guillem (3;4.19)  |
| f.         | no, pero jo tinc gana.<br>no pero yo tengo hambre                 | Laura (3;5.13)    |
|            |   |                   |
| (5.98) a.  | tu no menjaràs.<br>tú no comerás                                  | Àlvar (2;5.13)    |
| b.         | tu ploraràs.<br>tú llorarás                                       | Júlia (2;5.8)     |
| c.         | tu et fas una cua amb això.<br>tú te haces una cola con esto      | Guillem (2;11.25) |
| d.         | tu la has tancat.<br>tú la has cerrado                            | Laura (3;5.13)    |
|            |   |                   |
| (5.99)     | perquè ella no es la meva amiga.<br>porque ella no es la mi amiga | Guillem (3;6.11)  |
|            |   |                   |
| (5.100) a. | me'l menjaré jo.<br>me lo comeré yo                               | Àlvar (2;5.13)    |
| b.         | ploraré jo.<br>lloraré yo   | Júlia (2;5.8)     |
| c.         | me'l menjo jo.<br>me lo como yo                                   | Laura (3;0.2)     |



- d. quan he anat a fer pipi jo. Laura (3;5.13)  
cuando he ido a hacer pipi yo
- (5.101) a. arribes fins la paret tu. Àlvar (2;7.29)  
llegas hasta la pared tú
- (5.102) a. o sino t' explica un conte ella. Guillem (3;4.19)  
o sino te explica un cuento ella

Por último, en la tabla 5.57 se muestran las ocurrencias y las proporciones de los sujetos pronominales según su posición en datos adultos. Los sujetos se reparten casi igual en ambas posiciones con cierta tendencia por los preverbales. Como es de esperar, las tasas de los sujetos en segunda persona son llamativamente más altas que en los datos infantiles. No se produjo ninguna ocurrencia en tercera persona. Se revelan algunas diferencias en los resultados separados por corpus, y de nuevo se confirma que la adulta del corpus Julia tuvo más sujetos preverbales que posverbales.

Tabla 5.57 Posición del sujeto explícito pronominal en catalán en datos adultos; 3 personas.

Corpus	Grupo:	Sujeto explícito pronominal						Total
		preverbal			posverbal			
	Monolingüe adulto	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Jordina	tokens	3	3	0	1	5	0	12
	(%)	(25,00)	(25,00)	(0)	(8,33)	(41,67)	(0)	(100)
Julia	tokens	3	4	0	0	1	0	8
	(%)	(37,50)	(50,00)	(0)	(0)	(12,50)	(0)	(100)
Serra	tokens	2	0	0	2	4	0	8
	(%)	(25,00)	(0)	(0)	(25,00)	(50,00)	(0)	(100)
Total	tokens	8	7	0	3	10	0	28
	(%)	(28,57)	(25,00)	(0)	(10,72)	(35,71)	(0)	(100)

### 5.6.3.2 El sujeto catalán en la adquisición trilingüe infantil

Pasando al análisis de los datos trilingües, en esta sección se presentarán los resultados siguiendo la misma estructura que en el caso de los datos monolingües. Los resultados se expondrán en los mismos tres niveles de análisis (explicitación, categorías, posición) que en las otras dos lenguas estudiadas en este trabajo.

### *Explicitación/ omisión del sujeto*

A modo de descripción, se destaca que de los 6093 enunciados catalanes en total, se aislaron 1520 con sujetos oracionales, lo que representa un 24,95% del total. Más de tres cuartas partes de los sujetos fueron omitidos y el resto se explicitó (tabla 5.58).

*Tabla 5.58 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto catalán en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.*

Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
tokens	1199	321	1520
(%)	(78,88)	(21,12)	(100)

Los resultados evolutivos agrupados por las franjas estudiadas (tabla 5.59) afirman lo que ya se observó en los resultados globales, a saber, que desde la primera etapa se produjeron más sujetos nulos que explícitos. En concreto, en la primera franja únicamente se produjeron sujetos nulos, mientras que entre las edades de los 2;1 y los 3;7 años la tasa de los sujetos omitidos oscila entre un 70% y un 80%. En pocas palabras, el número de sujetos nulos supera con creces el de los sujetos explícitos en todas las franjas estudiadas.

Tabla 5.59 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto nulo y explícito en catalán en la adquisición trilingüe infantil. 1 niña; 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto nulo	Sujeto explícito	Total
1;7 - 2;0	tokens (%)	9 (100)	0 (0)	9 (100)
2;1 - 2;4	tokens (%)	51 (72,86)	19 (27,14)	70 (100)
2;5 - 2;8	tokens (%)	406 (81,36)	93 (18,64)	499 (100)
2;9 - 3;0	tokens (%)	79 (81,44)	18 (18,56)	97 (100)
3;1 - 3;4	tokens (%)	517 (79,54)	133 (20,46)	650 (100)
3;5 - 3;7	tokens (%)	137 (70,26)	58 (29,74)	195 (100)
Total	tokens (%)	1199 (78,88)	321 (21,12)	1520 (100)

En 5.103 se reproducen seis ejemplos de sujeto nulo agrupados por franjas estudiadas. En 5.103a tenemos un sujeto nulo con el verbo intransitivo *sona*. Otro ejemplo como 5.103e muestra un sujeto omitido acompañado por el verbo transitivo *pots*.

- (5.103) a. no sona. Sara (1;10.0)  
no suena  
b. s' ha acabat. Sara (2;2.27)  
se ha terminado  
c. s'ha trencat. Sara (2;6.3)  
se ha roto  
d. és mama. Sara (2;9.6)  
es mamá  
e. no pots entrar. Sara (3;2.3)  
no puedes entrar  
f. no, vaig a posar més. Sara (3;5.13)7  
no voy a poner más

#### *Categorías del sujeto*

##### *Sujetos nominales/ sujetos pronominales*

El siguiente nivel de estudio pertenece a las categorías de los sujetos. En la tabla 5.60 se exponen los resultados referentes a la distribución

de los sujetos nominales y pronominales. Tal y como se puede apreciar en los totales, la niña trilingüe produjo más sujetos nominales que pronominales. Asimismo, los resultados evolutivos desvelan un descenso paulatino en las tasas de los sujetos nominales. En las primeras tres franjas (hasta los 3;0 años) casi no se produjeron sujetos pronominales y, en el siguiente período (3;1-3;4), la tasa de los sujetos nominales desciende hasta unas dos terceras partes de las ocurrencias, mientras que en la última etapa ambos sujetos se reparten casi por igual.

*Tabla 5.60 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito catalán según tipo en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.*

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto explícito	Sujeto nominal	Sujeto pronominal
1;7 - 2;0	tokens			
2;1 - 2;4	tokens	19	19	0
	(%)	(100)	(100)	(0)
2;5 - 2;8	tokens	93	92	1
	(%)	(100)	(98,92)	(1,08)
2;9 - 3;0	tokens	18	17	1
	(%)	(100)	(94,44)	(5,56)
3;1 - 3;4	tokens	133	84	49
	(%)	(100)	(63,16)	(36,84)
3;5 - 3;7	tokens	58	28	30
	(%)	(100)	(48,28)	(51,72)
Total	tokens	321	240	81
	(%)	(100)	(74,77)	(25,23)

#### *Posición del sujeto*

Siguiendo con el último nivel de análisis, los nominales se agruparon por posiciones (tabla 5.61). Los totales revelan que la niña trilingüe produjo la mayoría de los sujetos nominales en posición preverbal. En los resultados evolutivos se observa la misma tendencia, y hasta los 3;4 años los porcentajes ascienden paulatinamente hasta el 76%. En la última etapa (3;5-3;7) muestran un descenso hasta unas dos terceras partes de las ocurrencias.

Tabla 5.61 Posición del sujeto explícito nominal en catalán en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Sujeto explícito nominal		Total
		preverbal	posverbal	
1;7 - 2;0	tokens			
2;1 - 2;4	tokens	10	9	19
	(%)	(52,63)	(47,37)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	66	26	92
	(%)	(71,74)	(28,26)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	13	4	17
	(%)	(76,47)	(23,53)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	64	20	84
	(%)	(76,19)	(23,81)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	19	9	28
	(%)	(67,86)	(32,14)	(100)
Total	tokens	172	68	240
	(%)	(71,67)	(28,33)	(100)

En 5.104 se muestran unos ejemplos de sujetos nominales en posición preverbal y, en 5.105, otros en posición posverbal, agrupados según las franjas estudiadas. En 5.104a se muestra un sujeto nominal (*papa*) en posición preverbal con un verbo intransitivo (*ha dormit*). Los sujetos nominales también pueden ir acompañados por verbos transitivos; en 5.104c el sujeto *rata* está en posición preverbal y va con un verbo transitivo (*menja*). Los enunciados 5.105b y 5.105c son ejemplos de sujetos nominales (*bicicleta, el doctor*) posverbiales con un verbo estativo (*està*).

- (5.104) a. *papa ha dormit.* Sara (2;2.27)  
           *papà ha dormido*  
       b. *a Sari juga amb pala aquí.* Sara (2;7.7)  
           *a Sari juga con pala aquí*  
       c. *a rata menja.* Sara (2;9.16)  
           *a rata come*  
       d. *el lleó no està ara.* Sara (3;3.22)  
           *el león no está ahora*  
       e. *perquè el globus s' ha marxat.* Sara (3;5.27)  
           *porque el globo se ha ido*
- (5.105) a. *cau Carla.* Sara (2;2.29)  
           *cae Carla*  
       b. *està bicicleta.* Sara (2;6.21)

- està bicicleta  
 c. aquí està el doctor. Sara (3;0.28)  
 aquí està el doctor  
 d. estan dormint les flors. Sara (3;3.29)  
 están durmiendo las flores  
 e. s' ha caigut la xocolata. Sara (3;5.27)  
 se ha caído la chocolate

Finalmente, se exponen los sujetos pronominales según la posición (tabla 5.62). En líneas generales, la niña trilingüe solo tuvo producciones preverbiales además, la inmensa mayoría de los sujetos preverbiales se produjeron en primera persona. Sin contar las dos únicas ocurrencias entre los 2;5 y los 3;0 años, y en las siguientes etapas las tasas de los sujetos pronominales en primera persona se sitúan en torno al 90%. En las otras dos personales gramaticales la niña apenas tuvo producciones.

Tabla 5.62 Posición del sujeto explícito pronominal en catalán en la adquisición trilingüe infantil; 1 niña; 1;7-3;7 años.

Edad	Grupo:	Sujeto explícito pronominal						Total
		preverbal			posverbal			
	Trilingüe infantil	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
1;7 - 2;0	tokens							
2;1 - 2;4	tokens							
2;5 - 2;8	tokens	1	0	0	0	0	0	1
	(%)	(100)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	1	0	0	0	0	0	1
	(%)	(100)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	45	3	1	0	0	0	49
	(%)	(91,84)	(6,12)	(2,04)	(0)	(0)	(0)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	27	3	0	0	0	0	30
	(%)	(90,00)	(10,00)	(0)	(0)	(0)	(0)	(100)
Total	tokens	74	6	1	0	0	0	81
	(%)	(91,36)	(7,41)	(1,23)	(0)	(0)	(0)	(100)

A continuación, se exponen algunos ejemplos de sujetos pronominales preverbiales de primera (5.106), segunda (5.107) y tercera persona gramatical (5.108), reagrupados por las franjas de edad estudiadas. En 5.106a y 5.107b se muestran dos ejemplos de sujetos pronominales preverbiales (*jo, tu*) con verbos transitivos (*tinc, vols*).

- (5.106) a. jo tinc. Sara (2;5.13)

	yo tengo	
	b. jo vull allà.	Sara (3;0.28)
	yo quiero allá	
	c. així jo no puc.	Sara (3;3.22)
	así yo no puedo	
	d. jo no me poso al tren de la primera.	Sara (3;5.27)
	yo no me pongo al tren de la primera	
(5.107)	a. i tu no tens, tens aquestes.	Sara (3;1.20)
	y tú no tienes tienes estas	
	b. tu vols molt?	Sara (3;5.13)
	tú quieres mucho	
(5.108)	a. i ells també està mirant.	Sara (3;4.11)
	y ellos también está mirando	

### 5.6.3.3 Resultados comparativos. El sujeto catalán en la adquisición monolingüe y trilingüe infantil en comparación con el uso adulto

Siguiendo con el análisis comparativo de los datos, en este subapartado seguiremos un esquema similar a los anteriores referentes al sujeto húngaro y español. Los resultados de los grupos control se compararán con los resultados trilingües en tres niveles de análisis (explicitación, categorías y posición).

#### *Explicitación/ omisión del sujeto*

En los tres grupos estudiados en total se aislaron 4146 ocurrencias con sujetos catalanes. En cuanto a la explicitación del sujeto, a primera vista se aprecia (tabla 5.63) que en los tres grupos se produjeron más sujetos nulos que explícitos. En concreto, las tasas de los sujetos nulos en los grupos control monolingües superan el 84% en cada uno, mientras que la misma tasa en los datos trilingües es algo inferior al 80%. En otras palabras, la niña trilingüe explicita más el sujeto que los monolingües; aun así, la producción de los sujetos nulos es abrumadora en los tres grupos.

Tabla 5.63 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto catalán según grupos estudiados. 6 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 3 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.

Grupo		Total ocurrencias	Sujeto nulo	Sujeto explícito
Monolingüe infantil	total (%)	1675 (100)	1409 (84,12)	266 (15,88)
Monolingüe adulto	total (%)	951 (100)	827 (86,96)	124 (13,04)
Trilingüe infantil	total (%)	1520 (100)	1199 (78,88)	321 (21,12)

Los datos se someten a estadística inferencial para corroborar las observaciones en la distribución de los sujetos nulos y explícitos, y se estudiarán mediante pruebas no paramétricas. Se evalúa la relación entre la variable ‘grupo’, puede ser monolingüe o trilingüe, y la variable ‘sujeto’, que puede ser nulo o explícito. Los datos, tanto totales como transversales por franjas de edad, se someten a un Test de Chi-cuadrado a excepción de los de la primera franja, entre los 1;7 y los 2;0 años, ya que en este período se dispone de una muestra limitada y por esta razón se aplica un Test exacto de Fisher. Para calcular los resultados se han escogido los datos de las columnas ‘sujeto nulo’ y ‘sujeto explícito’ de los grupos monolingüe (tabla 5.50) y trilingüe (tabla 5.59) infantil.

Para el análisis de los datos totales se obtiene un resultado significativo ( $\chi=14,5776$ ,  $df=1$ ,  $p=0,000135$ ). Se dispone de datos evolutivos comparativos en las seis franjas de edad, los resultados ( $p=1$ ;  $\chi=1,7593$ ,  $df=1$ ,  $p=0,184712$ ; y  $\chi=0,4623$ ,  $df=1$ ,  $p=0,496546$ ) para las edades comprendidas de los 1;7 a los 2;4 y de los 2;9 a los 3;0 años no son significativos, respectivamente. En cambio, el resultado para la franja entre los 2;5 y los 2;8 años ( $\chi=4,3013$ ,  $df=1$ ,  $p=0,038084$ ) y los resultados para las últimas dos franjas ( $\chi= 6,4586$ ,  $df=1$ ,  $p=0,011041$  y  $\chi= 9,4593$ ,  $df=1$ ,  $p=0,002101$ ), entre los 3;1 y los 3;7 años ( $\chi=14,5776$ ,  $df=1$ ,  $p=0,000135$ ), sí son significativos.

En otras palabras, los resultados obtenidos para los datos totales y para las etapas de los 2;5 a los 2;8 años y de los 3;1 a los 3;7 años sugieren que la niña trilingüe muestra un comportamiento distinto a los monolingües en la explicitación del sujeto.



*Categorías del sujeto*  
*Sujetos nominales/ sujetos pronominales*

Por lo que a la distribución de los sujetos nominales y pronominales se refiere, casi tres cuartas partes (74,77%) de todos los sujetos explícitos de los datos de la niña trilingüe y más del 77% de los datos del grupo control adulto fueron sujetos nominales (tabla 5.64). El porcentaje de los sujetos nominales en los datos de los niños monolingües catalanes es menos de la mitad de los sujetos explícitos. Por consiguiente, se constata que los sujetos pronominales dominan en los datos monolingües infantiles mientras que en los otros dos grupos estudiados, en el monolingüe adulto y en el trilingüe, no alcanzan el 25% o apenas lo superan.

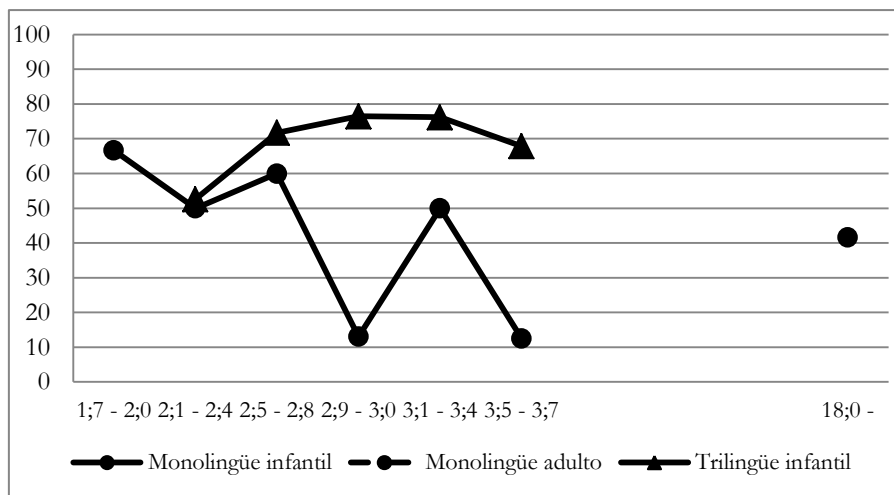
*Tabla 5.64 Ocurrencias (y porcentajes) del sujeto explícito catalán según tipo y grupos estudiados. 6 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 3 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.*

Grupo		Total Sujeto explícito	Sujeto nominal	Sujeto pronominal
Monolingüe infantil	total (%)	266 (100)	114 (42,86)	152 (57,14)
Monolingüe adulto	total (%)	124 (100)	96 (77,42)	28 (22,58)
Trilingüe infantil	total (%)	321 (100)	240 (74,77)	81 (25,23)

*Posición de los sujetos nominales*

En las subsecciones pertenecientes a cada lengua estudiada se aislaron los sujetos nominales según su posición. A continuación, se presentan los resultados comparativos referentes a la posición preverbal (figura 5.9). En la figura 5.9 se puede observar que la niña trilingüe produjo más sujetos nominales catalanes en posición preverbal que los niños monolingües en todas las franjas de las que se dispone de datos comparativos. Los datos trilingües también se sitúan por encima de la tasa de los datos adultos (41,67%), aunque en la última franja se observa un descenso en el porcentaje de los sujetos nominales preverbales, en comparación con las tasas de las tres franjas anteriores.

Figura 5.9 Porcentajes de sujetos nominales en posición preverbal, en catalán, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos de monolingües adultos. 6 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 3 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.



De nuevo, los datos se someten a estadística inferencial para evaluar la relación entre la variable ‘grupo’, que puede ser monolingüe o trilingüe, y la variable ‘posición’ del sujeto nominal, que puede ser preverbal o posverbal.

Para calcular los resultados, se han escogido los datos de las columnas ‘preverbal y ‘posverbal’ de los grupos monolingüe (tabla 5.54) y trilingüe (tabla 5.61) infantil. Aunque se dispone de datos comparativos evolutivos en cinco de las seis franjas estudiadas, en el análisis estadístico se descartan los datos referentes a la última etapa (3;5-3;7) por el número limitado de ocurrencias en los datos monolingües. Los resultados se calculan para los datos totales y para cuatro franjas en las edades comprendidas entre los 2;1 y los 3;4 años. El resultado obtenido para los datos totales (Test de Chi-cuadrado  $\chi=25,5565$ ,  $df=1$ ,  $p<0,0001$ ) es significativo.

En cuanto a los datos transversales por franjas de edad, para las primeras dos etapas (2;1-2;4 y 2;5-2;8) se empleó una Prueba de Chi-cuadrado con resultados ( $\chi=0,0338$ ,  $df=1$ ,  $p=0,854185$  y  $\chi=1,2717$ ,  $df=1$ ,  $p=0,259441$ ) no significativos. Para la franja de edad entre los 2;9 y los 3;0 años, se empleó un Test exacto de Fisher, en cuyo caso sí se obtuvo un resultado ( $p<0,0001$ ) significativo. El Test de Chi-cuadrado empleado para las edades comprendidas entre los 3;1 y los

3;4 años tampoco tiene un resultado ( $\chi= 3,6471$ ,  $df=1$ ,  $p= 0,056167$ ) significativo.

En otras palabras, los resultados obtenidos de las pruebas sugieren que, globalmente y en las edades de los 2;9 a los 3;0 años, la niña trilingüe se comporta de manera distinta a los monolingües en el nivel de la posición del sujeto nominal.

#### *Posición de los sujetos pronominales*

Por último, se comparan los resultados evolutivos referentes a la posición de los sujetos pronominales en la adquisición del catalán. En cuanto a los sujetos pronominales en primera persona (figura 5.10), ambos grupos infantiles los produjeron mayoritariamente en posición preverbal, alejándose así de la tasa adulta. En posición posverbal, las tasas de los grupos infantiles se sitúan por debajo de la adulta, y se destaca que la niña trilingüe no tuvo ninguna ocurrencia. Por lo que se refiere a las producciones pronominales en segunda persona (figura 5.11), tanto la niña trilingüe como los niños monolingües apenas tuvieron ocurrencias y las tasas de las producciones preverbales y posverbales no alcanzan las adultas. Además, en esta persona y en posición posverbal la niña trilingüe tampoco tuvo producciones. En lo que respecta a la tercera persona de los sujetos pronominales (figura 5.12), se destaca que ambos grupos control tuvieron aun menos producciones que en la segunda persona, y que la niña trilingüe tampoco en este caso tuvo ninguna ocurrencia.

Figura 5.10 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 1ª persona, en catalán, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 6 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 3 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.

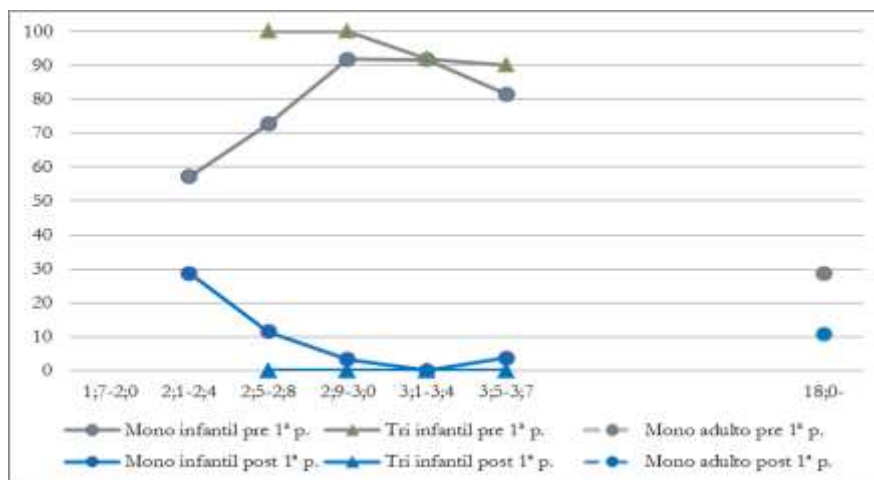


Figura 5.11 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 2ª persona, en catalán, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 6 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 3 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.

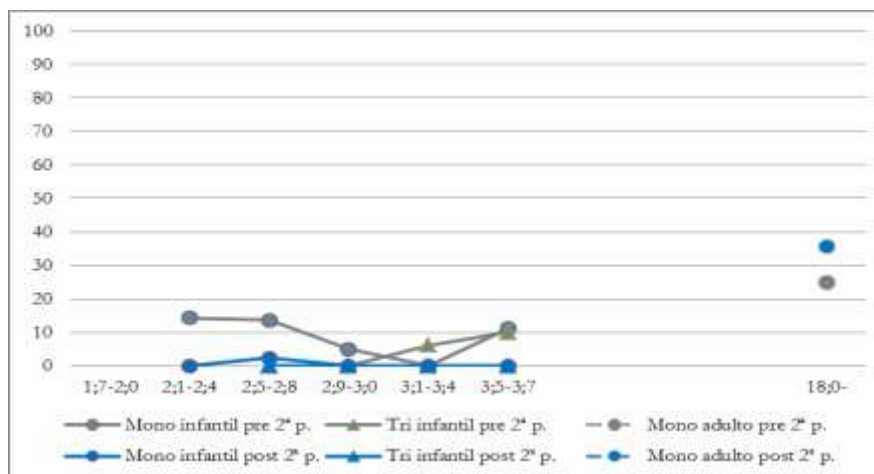
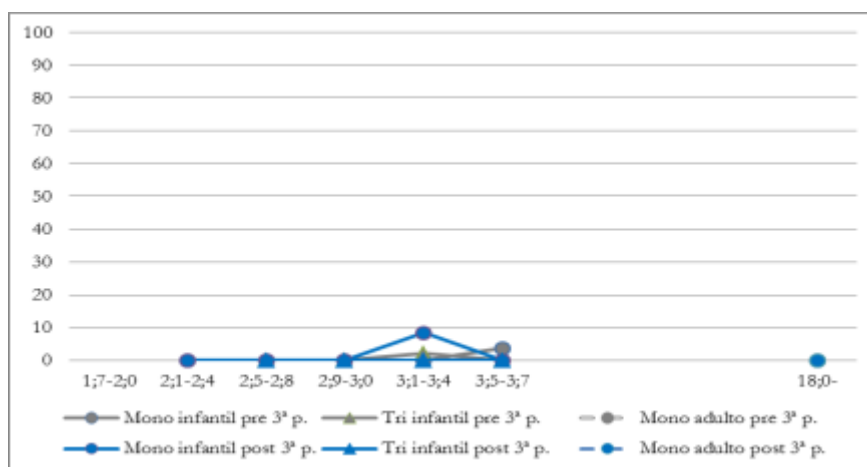


Figura 5.12 Porcentajes de sujetos pronominales en posición preverbal y postverbal de 3ª persona, en catalán, en la adquisición monolingüe infantil, trilingüe infantil y en datos adultos. 6 niños monolingües: 1;7-3;7 años, 3 adultos monolingües, 1 niña trilingüe: 1;7-3;7 años.



Finalmente, los datos de los sujetos pronominales se someten a estadística inferencial para evaluar la relación entre la variable dicotómica ‘grupo’, que puede ser monolingüe o trilingüe, y la variable ‘posición del sujeto pronominal’, que puede ser en primera, segunda o tercera persona gramatical en posición preverbal o en posverbal. A pesar de que se dispone de datos comparativos en las últimas cuatro franjas, es decir, entre los 2;5 y los 3;7 años de edad, para el análisis estadístico solo se tuvieron en cuenta las últimas dos franjas (3;1-3;7) y se descartaron los datos de las dos etapas anteriores (2;5-3;0) por su reducido número de ocurrencias. Para el cómputo de los resultados, se han escogido los datos de las columnas ‘preverbal’ y ‘posverbal’ en las tres personas respectivamente y los datos de las líneas totales de datos comparativos transversales de los grupos monolingüe (tabla 5.56) y trilingüe (tabla 5.62) infantil.

Se realizó un Test exacto de Fisher para cada etapa estudiada (3;1-3;7), además de los datos totales, y se obtuvieron los siguientes resultados: totales: 1ª persona:  $p=0,3208$ , 2ª persona:  $p=1$ , 3ª persona:  $p=1$ , edad: 3;1-3;4: 1ª persona:  $p=1$ , 2ª persona  $p=1$ , 3ª persona  $p=1$  además edad: 3;5-3;7: 1ª persona  $p=0,4599$ , 2ª persona  $p=1$ , 3ª persona  $p=1$ . Los resultados obtenidos no revelan un efecto significativo en ningún período. En otras palabras, la niña objeto de estudio manifiesta el mismo comportamiento que los monolingües en el nivel de la posición de los sujetos pronominales en la adquisición del catalán.

A continuación, en 5.6.3.4, se ofrece una síntesis de los resultados presentados en la sección.

### 5.6.3.4 Síntesis

En definitiva, en los grupos monolingües infantil y adulto, además del trilingüe, se produjeron en total 4146 enunciados de sujetos catalanes (tabla 5.63). Se documenta que los tres grupos estudiados produjeron llamativamente más sujetos nulos que explícitos; los grupos control aproximadamente en un 85% y la niña trilingüe en un 79%. Se obtuvieron datos significativos para los datos totales, además de los evolutivos, entre los 2;5 y los 2;8 y entre los 3;1 y los 3;7 años de edad, lo que sugiere que la niña trilingüe tiene un comportamiento distinto al de los monolingües en la explicitación del sujeto.

Asimismo, se separaron los sujetos nominales de los pronominales (tabla 5.64). Tanto los adultos monolingües como la niña trilingüe produjeron más sujetos nominales que pronominales, aproximadamente en unas tres cuartas partes de las ocurrencias. En cambio, el grupo control infantil produjo ligeramente más de la mitad (57,14%) de los sujetos como sujetos pronominales.

Con la intención de ahondar más en los datos, se estudiaron los sujetos nominales según la posición (preverbal y posverbal) y se constata que las tasas de los datos trilingües preverbiales se sitúan por encima de las tasas de los grupos control en todas las franjas (figura 5.9). Los resultados estadísticos sugieren que tanto globalmente como para la franja de edad de los 2;9 a los 3;0 años la niña trilingüe muestra un comportamiento diferente de los monolingües en el nivel de la posición del sujeto nominal.

Por último, se aislaron los sujetos pronominales según posición (preverbal y posverbal) y persona gramatical (1ª, 2ª y 3ª persona) (figuras 5.10, 5.11 y 5.12). Se documenta que los grupos infantiles (monolingüe y trilingüe) produjeron mayoritariamente sujetos pronominales en posición preverbal y en primera persona gramatical. La niña trilingüe no produjo ningún sujeto pronominal en posición posverbal y las tasas de los datos monolingües infantiles apenas superan el 10%. No se obtuvo ningún resultado significativo en

ninguna posición y en ninguna persona gramatical en los datos de los sujetos pronominales.

## 5.7 Discusión

Para poner a prueba la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001), que seguimos en esta tesis, uno de los objetivos es el estudio de los sujetos en la adquisición trilingüe húngaro-español-catalán en comparación con la monolingüe. Esta hipótesis sugiere que los fenómenos gramaticales situados en la interfaz y, en concreto para el caso que nos ocupa, entre la sintaxis y la pragmática, son vulnerables. Por ello nos proponemos analizar la distribución de los sujetos omitidos y explicitados en las tres lenguas, así como la distribución de las categorías nominal y pronominal, y la posición de los sujetos realizados. En todos estos temas intentaremos descubrir la existencia de una influencia translingüística entre estas lenguas y la direccionalidad que pueda adoptar.

El interés del estudio de la adquisición del sujeto, como ya hemos expuesto al principio de este capítulo, consiste en que, a pesar de que las tres lenguas sean de sujeto nulo (es decir, permiten tanto la explicitación como la omisión del sujeto), en español y en catalán (lenguas *pro-drop*) únicamente está permitida la omisión del sujeto, mientras que en húngaro (lengua *topic-drop*) se puede omitir el tópico, ya sea el sujeto o el objeto de la oración. En otras palabras, la omisión del sujeto en húngaro está restringida por más condiciones que en español y catalán, ya que para poder ser omitido, el sujeto también tiene que ser tópico, a excepción de las construcciones con verbos psicológicos, en las que la omisión del sujeto también está permitida fuera del tópico.

A continuación, intentamos responder las dos preguntas de investigación planteadas en el apartado 5.4, tratando las tres lenguas por separado y comparando los resultados de los datos monolingües infantiles y adultos, además de los trilingües infantiles.

**Pregunta de investigación 5.1:** *¿Se observan diferencias evolutivas en el desarrollo trilingüe del sujeto en relación con el desarrollo monolingüe?*

Empezando por el **húngaro**, en los resultados **monolingües** globales referentes a la **realización/omisión** del sujeto, observamos que, tanto

niños como adultos, producen más sujetos nulos que explícitos. Aun así, los resultados indican diferencias entre ellos, ya que globalmente los niños realizan el sujeto en menor grado (26%) que los adultos (34%). Un primer dato interesante es que, a pesar de que el húngaro es una lengua que permite la omisión del sujeto, los adultos lo realizan en un porcentaje bastante alto en comparación con el español y el catalán, como veremos más adelante. Entre los adultos analizados, la madre de la niña trilingüe objeto de estudio en esta tesis doctoral es precisamente quien menos realiza el sujeto. Pasando a los resultados evolutivos, los niños monolingües muestran un claro desarrollo: desde una omisión casi total hacia la explicitación del sujeto, acercándose cada vez más al habla adulta, alcanzada a los 2;9 años. Nuestros resultados monolingües infantiles están en línea con los hallazgos de MacWhinney (1976) y MacWhinney y Bates (1978), que ya documentaban entre los niños húngaros un alto porcentaje de oraciones con el verbo en primera posición y con el sujeto omitido.

Siguiendo con los resultados **trilingües**, observamos la misma tendencia que en los monolingües, ya que la niña trilingüe produce más sujetos nulos que explícitos. Con todo, tiene unas tasas de realización (40%) bastante más altas que los niños y también que los adultos. Por otro lado, los resultados evolutivos indican que la niña trilingüe realiza más el sujeto que los monolingües ya desde el principio (1;7 años) y que su comportamiento apenas muestra desarrollo puesto que ese porcentaje paralelo al adulto, ya desde la primera franja (1;7-2;0 años), se mantiene hasta la última franja estudiada. Comparativamente, la niña trilingüe explicita significativamente más los sujetos que los niños monolingües durante el período entre los 1;7 y los 2;8 años.

Es un dato muy interesante y llamativo. Por un lado, porque se sabe que los niños tienden a omitir los sujetos en los primeros períodos del desarrollo independientemente de si su lengua es de sujeto obligatorio, como el inglés, o de sujeto nulo (Hyams 1986, Hyams y Wexler 1993, Orfitelli y Hyams 2012). Por el otro, porque nuestros resultados para los datos monolingües infantiles también muestran una etapa inicial caracterizada por la omisión del sujeto; confirmando, así, lo observado por Hyams. En cambio, la niña trilingüe no pasa por este período de omisión, sino que elide significativamente menos el sujeto que los monolingües. Estamos ante un patrón difícilmente explicable que no converge ni con nuestros resultados monolingües ni tampoco con los



de los estudios previos. Quizás el comportamiento distinto de la niña trilingüe se deba al propio desarrollo trilingüe o a algún tipo de estrategia para manejar la adquisición de tres lenguas de manera simultánea. Lo discutiremos más adelante, en la respuesta de la pregunta de investigación 5.2.

Continuando con nuestro segundo nivel de análisis, la **distribución de las categorías** dentro de los sujetos explícitos, separamos estos según fueran nominales o pronominales y, dentro de estos últimos, según las personas gramaticales. Observamos que en los datos **monolingües** infantiles la categoría pronominal es la única categoría que está presente en los datos desde la primera etapa (1;7 años), incluyendo todas las personas verbales, mientras que los sintagmas nominales plenos no aparecen hasta los 2;9 años; numéricamente, los niños monolingües produjeron globalmente más sujetos pronominales (76%) que nominales (24%). En cambio, en los resultados adultos se observa una distribución inversa a la infantil, es decir, una mayor presencia de sujetos nominales (79%) que pronominales (21%). La distribución de las dos categorías en los niños no alcanza la adultía dentro del período estudiado, es decir, hasta los 3;0 años. En cuanto a los datos **trilingües** documentamos muchas más producciones con sujetos nominales (71%) que con pronominales (29%) y, estos últimos, aparecen solo en la tercera franja estudiada (2;8 años). Estos valores de la niña trilingüe se asemejan más a los adultos que los niños monolingües, como acabamos de señalar. Desde un punto de vista evolutivo, la niña trilingüe muestra desarrollo ya que, con el paso del tiempo, cada vez tiene más producciones con sujetos pronominales, mostrando un comportamiento casi adulto a partir de los 2;9 años en el nivel de la distribución de los dos tipos de sujeto.

Para explicar esta distribución desigual entre los pronombres de sujeto y los sujetos plenos o léxicos, hay que referirse a las propiedades de construcción de los discursos. Para que el hablante, el niño en nuestro caso, pueda realizar un pronombre de sujeto, entre otras condiciones este tiene que referirse a un elemento más o menos prominente en el discurso, en otras palabras, que sea tópico discursivo; para ello, además, el hablante, de nuevo el niño en nuestro caso, tiene que interpretar adecuadamente el estado de creencias o conocimientos compartidos del oyente. Cuando no se dan estas condiciones el significado puede ser irrecuperable. En cambio, la presencia de un sujeto léxico remite directamente al referente, haya sido, o no,

presentado en el discurso. Desde un punto de vista cognitivo, usar las categorías nominales, referencialmente independientes, parece más sencillo que el uso de los sujetos pronominales, especialmente los de tercera persona (discutiremos las personas de los pronombres y su adquisición en el siguiente párrafo). Esto podría explicar esa preferencia por los sujetos plenos o léxicos, tal como han planteado otros estudios desde perspectivas tanto formales como cognitivistas (Karmiloff-Smith 1981; Serratrice 2005; Hendriks y Spenader 2006). Nuestros datos en relación con esta cuestión vienen a corroborar los hallazgos de estos últimos trabajos.

Dentro de los **sujetos pronominales, o pronombres de sujeto**, también nos preguntamos hasta qué punto los niños usan más unas personas pronominales que otras. En el desarrollo monolingüe infantil, se ha visto, en distintas lenguas, que en las primeras etapas los niños usan más la 1ª y la 2ª persona que los pronombres sujeto de 3ª persona, cuya presencia suele ser muy escasa, incluso hasta bien entrado el tercer año de vida (véase López-Ornat 1994 para el castellano, o Serrat 1997 y Bel 2001 para el castellano y el catalán, o Ezeizabarrena 1996 para el castellano y el vasco; o el trabajo pionero de Karmiloff-Smith 1981). En relación con la distribución de los pronombres sujeto según la persona, en nuestros datos los niños **monolingües** produjeron principalmente pronombres sujeto de 1ª persona (casi 85%), seguidos de los sujetos de 2ª persona (8%) y de 3ª persona (7%). Evolutivamente, observamos que los sujetos de 1ª persona están presentes desde la primera etapa estudiada (1;7 años), los sujetos de 2ª y de 3ª persona aparecen más tarde, a los 2;1 años y a los 2;5 años, respectivamente. En el caso de los adultos, los sujetos pronominales se produjeron de modo equilibrado entre las tres personas gramaticales. En lo que a la niña **trilingüe** se refiere, lo que más llama la atención es que produjo más de una tercera parte de los sujetos pronominales en 3ª persona, que son muchos, en comparación con los niños monolingües y con lo reflejado en la bibliografía, como intentaremos discutir a continuación. Además, desde la perspectiva evolutiva, los sujetos pronominales de 3ª persona muestran una tendencia al alza desde la edad de 2;5, cuando, en la última franja estudiada (3;5-3;7), se pasa de alrededor de un 20%, a un porcentaje superior al 53%, es decir, a esa edad más de la mitad de los pronombres de sujeto son de tercera persona. Son datos llamativos ya que entran en contradicción tanto con lo que hemos observado en nuestros niños monolingües como con la bibliografía; si tomamos

como elemento de discusión los resultados reportados en Bel (2005), los sujetos pronominales de 3ª persona en español y en catalán son escasos. Pero esta distribución, como hemos observado más arriba en otros trabajos en otras lenguas, responde a un patrón bastante generalizado, también entre los niños monolingües. Baste recordar el trabajo de Serratrice (2005) sobre el uso de los pronombres de sujeto en italiano de niños bilingües en combinación con el inglés o, más recientemente, los datos de Liceras y Fernández Fuertes (2017) en la combinación bilingüe español-inglés. La escasa presencia de pronombre sujeto, en general, en relación con los sujetos explícitos y, en concreto, de los pronombres sujeto de 3ª persona es, pues, un patrón recurrente en la adquisición tanto monolingüe como bilingüe que todas estas autoras atribuyen al aprendizaje léxico de los distintos ítems pronominales y las propiedades pragmáticas que llevan asociadas. En la base de estos datos se encuentra la formulación de la Hipótesis del déficit pragmático de Serratrice (2005). De todos modos, en nuestro caso, lo que llama la atención es la alta presencia de los pronombres sujetos de 3ª persona en las producciones de la niña trilingüe. Ninguna de estas propuestas parecen dar cabida a las altas proporciones documentadas; quizás pueda haber algún efecto en relación con el manejo simultáneo de lenguas, es decir, con el trilingüismo mismo, hecho que intentaremos abordar en la siguiente pregunta de investigación o quizás responda a algún elemento propio del sistema lingüístico del húngaro que, en situación bilingüe o trilingüe, se manifiesta de un modo distinto al observado hasta el momento en otras combinatorias bilingües. En relación con esta última idea, nos parece que una razón podría ser la existencia de oraciones con cópula nula en húngaro, que constituyen el núcleo del estudio del siguiente capítulo de esta tesis; la idea que desarrollaremos es que, quizás, la no realización de la cópula en esos contextos conlleva la expresión casi obligatoria del sujeto; como los contextos de omisión obligatoria de la cópula son contextos de tercera persona, eso puede crear configuraciones en las que la realización del sujeto coincida más con un pronombre. Por ello, como se ha visto al presentar los resultados, hemos analizado por separado la realización del sujeto en esos contextos copulativos. A continuación, vamos a desarrollar un poco esta idea.

Si tomamos como punto de partida la realización de sujetos pronominales con oraciones de cópula cero, el estudio de nuestros corpus adultos en húngaro nos indica que estos realizan sujetos

pronominales, que son de 3ª persona, como acabamos de explicar, en un 51%; es decir, que estos contextos parecen contribuir a la aparición de pronombres sujeto que, por lo tanto, forman parte del input que reciben los niños. Los niños monolingües húngaros, sin embargo, parecen seguir la misma ruta que con el resto de oraciones analizadas, de modo que su comportamiento consiste en recurrir a la omisión del sujeto (solo producen un 15% de pronombres sujeto en estos contextos copulativos de cópula nula). De nuevo, la niña trilingüe muestra una tendencia divergente respecto de sus pares monolingües y acorde con la estrategia general de sobreexplicitación que ya hemos resaltado: una tasa global media de pronombre de sujeto de 3ª persona en contextos de cópula cero, del 33%, con una tendencia decreciente desde una perspectiva evolutiva ya que, a la edad de 2;5 años, el porcentaje de pronombres sujeto supera el 83% mientras que, en la última etapa, se reducen drásticamente (hasta un 18% del total).

Pues bien, como ya se ha adelantado, pensamos que la realización casi obligatoria o muy alta del sujeto en los contextos con cópula cero en el input podría causar ese efecto de aumentar la proporción de los sujetos pronominales realizados en los contextos predicativos no copulativos. Estamos, por tanto, ante una posible extensión interlingüística: la alta presencia de estas construcciones en húngaro podría ser una de las causas, entre otras, de la sobrerrealización de los sujetos explícitos (sobre todo los pronominales, pero no solo esos) en el resto de las construcciones predicativas. No olvidemos que la niña trilingüe estudiada reside en Cataluña y es, por lo tanto, una típica hablante de herencia, es decir, el input recibido en húngaro es más reducido que en el caso de los niños monolingües y, además, compaginado con el input en las otras dos lenguas, de manera que la niña tiene menos oportunidades de hacer suya la lengua húngara y de ajustar el input de las construcciones predicativas a las proporciones adultas. Asimismo, esta sobrerrealización podría ser también una consecuencia del manejo simultáneo de tres lenguas; en otras palabras, una posible solución para aliviar la carga cognitiva que conllevaría esta situación trilingüe ya que los niños disponen de recursos atencionales más limitados que los adultos –están en desarrollo– y, además, tienen que repartirse entre tres lenguas en competencia en el uso real. Por supuesto, otra explicación de esa sobrerrealización puede venir de una posible influencia translingüística, lo que abordamos en la siguiente pregunta de investigación 5.2

Continuando ahora con el último nivel del análisis, la **posición del sujeto**, los analizamos según estuvieran en posición preverbal o posverbal dentro de los sujetos léxicos plenos, realizados mediante categorías nominales. Aunque en el apartado de resultados también se separaron por posición los sujetos pronominales, no los discutimos aquí dada su escasez, por un lado, y por el hecho de que la posición de los pronombres depende de factores que no abordamos aquí (énfasis, contraste, etc.), por el otro. En lo que respecta a los niños **monolingües**, solo disponemos de datos entre los 2;9 y los 3;0 años, franja en que los niños mostraron cierta preferencia por la posición preverbal (54%). También los adultos produjeron ligeramente más sujetos nominales preverbiales (60%) que posverbiales y, de manera destacada, en el caso de la madre de la niña trilingüe (74%). La niña **trilingüe**, desde el principio (1;7) y hasta la última etapa estudiada (3;7), mostró una preferencia muy clara por los sujetos en posición preverbal (>90%) y ese desequilibrio hacia la posición preverbal se mantuvo durante los dos años estudiados (1;7-3;7), de modo que en la etapa final estudiada la niña trilingüe aun no muestra un comportamiento adulto en ese nivel. En definitiva, en lo que a la posición del sujeto se refiere, el comportamiento de la niña trilingüe es significativamente distinto al de los niños monolingües de en torno a los tres años de edad.

Centrando la atención en la segunda lengua estudiada en esta tesis, el **español**, en lo que se refiere al nivel de la **explicitación/omisión** del sujeto, cabe destacar que en los resultados globales de los monolingües, tanto niños como adultos, y en los de la niña trilingüe todas las personas estudiadas produjeron más sujetos nulos que explícitos. Sin embargo, al mirar los resultados más detalladamente, vemos diferencias entre los monolingües y los trilingües. Para empezar, la niña **trilingüe** explicitó globalmente el sujeto en un porcentaje más alto (33%) que los niños **monolingües** (25%) y los adultos (23%). Cabe recordar aquí que los adultos húngaros explicitan el sujeto en un porcentaje bastante más alto (34%) que sus pares monolingües en español. Además, llama la atención que la tasa de los sujetos explícitos españoles en datos trilingües se diferencie de las tasas de los monolingües españoles pero, en cambio, se asemeja a la tasa adulta en húngaro; parece, pues, que la niña trilingüe no solo recurre a una mayor explicitación que los monolingües en húngaro, sino también en español. Por otro lado, nuestros resultados evolutivos referentes a los niños monolingües españoles muestran una tendencia

cada vez menor a la realización del sujeto: en concreto, se pasa de un 22% en la primera etapa (1;7-2;0) a un 14% en la última franja estudiada (3;5-3;7). En cambio, la niña trilingüe (1;7-2;0) parte de una tasa de realización del sujeto más baja (15%) y tiende a realizarlo cada vez más (39%) entre los 3;1 y los 3;4 años.

Con respecto a estudios previos, nuestros hallazgos monolingües convergen con los resultados de Bel (2001, 2003, 2015), aunque mostrando cierta diferencia, ya que esta autora documenta la explicitación de los sujetos en datos infantiles (1;7-2;8) en un 34%, y nuestros resultados monolingües obtenidos para la misma franja de edad son más bajos, un 27%. Por otro lado, nuestros resultados trilingües globalmente coinciden con los trabajos previos de Silva-Corvalán (1982), Paradis (2001), Paradis y Navarro (2003) y Liceras et al. (2008, 2016) para inglés-español, además de Kubina (2015, 2016) para español-alemán y español-catalán-alemán, puesto que todos ellos documentan más omisiones que realizaciones del sujeto. Sin embargo, comparando las distintas combinaciones lingüísticas, los resultados revelan ciertas diferencias en cuanto a las tasas de los sujetos realizados para el español. En concreto, Paradis (2001) y Paradis y Navarro (2003) documentan un 35% de sujetos realizados (1;9-2;6), Liceras et al. (2008, 2012) un 21% (2;4-3;9), Silva-Corvalán (1982, 2014) un 45% (2;0-2;11) y Kubina un 28% en bilingües y un 26% en trilingües (1;5-3;10). Cabe mencionar que todos estos trabajos estudian la adquisición bilingüe del español con una lengua de sujeto no nulo (inglés o alemán), a excepción del estudio de Kubina, que investiga también la combinación trilingüe del español-catalán-alemán (el español y el catalán, lenguas de sujeto nulo, y el alemán lengua de sujeto no nulo). Así pues, parece que nuestros resultados trilingües referentes a la explicitación del sujeto están en la misma línea que los resultados previos. Por otro lado, nuestros resultados, tanto monolingües como trilingües, no están en consonancia con Villa-García y Suárez-Palma (2016), quienes no documentan la presencia de sujetos explícitos en las primeras etapas de la adquisición. Desde un punto de vista evolutivo, nuestros resultados trilingües están en armonía con los hallazgos de Paradis (2001) y Paradis y Navarro (2003), que afirman la aparición temprana (1;9) de los sujetos explícitos en datos bilingües inglés-español. Sin embargo, nuestros resultados monolingües no confirman la falta de producción de sujetos explícitos en datos monolingües tal como lo documentan Paradis (2001) y Paradis y Navarro (2003), ya que nuestros resultados

monolingües documentan la aparición de los sujetos realizados desde la primera etapa estudiada (1;7). Además, nuestros niños monolingües alcanzan la tasa adulta a los 1;7 años, mientras que la niña trilingüe no llega a tenerla dentro del intervalo estudiado. En otras palabras, de los 2;5 años a los 3;5 años los datos trilingües se alejan cada vez más de las tasas adultas, mientras que en el último período estudiado (3;5-3;7) muestran un ligero aumento en la omisión del sujeto, acercándose así, paulatinamente, a la tasa adulta. Aun así, ni con este aumento de omisiones la niña trilingüe llega a tener producciones adultas. Los resultados confirman, pues, una diferencia significativa entre monolingües y trilingües en relación con la explicitación del sujeto, tanto globalmente como entre los períodos que abarcan las edades de los 3;1 a los 3;7 años. Nuestros resultados monolingües respaldan, por lo tanto, los trabajos previos de Bel (2001, 2003), que documenta unas tasas parecidas a las nuestras en datos infantiles en cuanto a la explicitación del sujeto y, además, señala aproximadamente la misma etapa (1;10) que indicamos nosotros para alcanzar el valor adulto por parte de los monolingües.

A propósito de la **distribución de las categorías**, aislamos los sujetos nominales de los pronominales. Según los resultados globales, los niños **monolingües** tuvieron más producciones en la categoría nominal (69%) que en la pronominal (31%) durante el período estudiado (1;7-3;7). Sin embargo, mirando evolutivamente los resultados, descubrimos que al principio (1;7-2;0) los niños españoles produjeron casi solo sujetos nominales (97%), dato que desciende paulatinamente con el tiempo y en la última franja (3;5-3;7) no alcanza ni un tercio de los totales. Por su parte, los adultos monolingües producen de forma equilibrada ambas categorías de sujeto con una ligera tendencia hacia los sujetos nominales (56%). Por lo que a la niña **trilingüe** se refiere, los resultados globales indican la misma distribución equilibrada que la de los adultos monolingües (55% en la categoría nominal), pero los resultados evolutivos revelan que en las primeras etapas la niña produjo en más ocasiones la categoría nominal. De hecho, la pronominal no aparece hasta los 2;5 años, edad a partir de la cual cada vez tiene más ocurrencias con sujetos pronominales y la distribución de las dos categorías muestra más equilibrio, y, en la última etapa estudiada (3;5-3;7), ya produce más sujetos pronominales (59%) que nominales (41%). Tal como se expuso anteriormente, la producción de la categoría nominal parece ser algo más sencilla cognitivamente, ya que el sujeto pleno hace referencia a un elemento

del mundo real; por consiguiente, su significado se puede recuperar del discurso, independientemente de si ha sido mencionado con anterioridad, o no. Tanto nuestros resultados evolutivos como los de trabajos previos de Paradis (2001), Paradis y Navarro (2003) y Silva-Corvalán (2014) sostienen esta idea: en efecto, en datos espontáneos todos documentan más producciones de sujetos léxicos que pronominales en las primeras etapas. Concretamente, Silva-Corvalán (2014) no documenta ningún sujeto pronominal en los datos de uno de los niños y, en cuanto a los datos del otro niño, sus sujetos pronominales no alcanzan ni el 15% del total (1;6-1;11.30). Asimismo, nuestros resultados muestran la aparición más tardía y paulatina de la categoría pronominal, lo que indica que los niños, sean monolingües o trilingües, poco a poco adquieren más control de la lengua y, con el tiempo, llegan a tener suficiente capacidad cognitiva para referirse a aquellos elementos del discurso ya conocidos tanto por el oyente como por el hablante en común. En otras palabras, nuestros resultados infantiles también afirman que primero se adquiere la categoría cognitivamente más simple (sujetos nominales) y, luego, la más compleja (sujetos pronominales).

Continuando con la **distribución de la persona** de los sujetos pronominales, los niños **monolingües** tuvieron producciones en 1ª persona en más de la mitad del total (64%). El resto de los sujetos pronominales se divide entre las otras dos personas gramaticales de manera equilibrada. Por lo que al desarrollo se refiere, primero emergen los sujetos en 1ª persona (1;7 años), luego los de la 2ª persona (2;1 años) y, en último lugar, los sujetos en 3ª persona (2;5 años). Los datos evolutivos desvelan que, en todas las etapas del período estudiado (1;7-3;7), los niños monolingües utilizaron los sujetos mayoritariamente de 1ª persona, a excepción de la franja que abarca las edades de los 2;9 a los 3;0 años. En este período, curiosamente observamos un incremento de los sujetos de 3ª persona, ya que más de dos terceras partes de los sujetos (69%) se produjeron en esta persona gramatical. Estos resultados relativos a los sujetos de 3ª persona no concuerdan con Bel (2001, 2003), que no documenta ninguno en los datos de los tres niños castellanohablantes. En cuanto a los adultos, algo menos de la mitad de los sujetos son de 3ª persona (44%) y se establece una distribución equilibrada entre las ocurrencias en 1ª (27%) y 2ª persona (29%). Por otro lado, los datos trilingües indican una distribución parecida a la monolingüe pero con más preferencia por los sujetos de 1ª persona (81%). Al igual que los niños monolingües, la



niña **trilingüe** primero produce los sujetos de 1ª persona (2;5 años), algo más tarde (2;9 años) lo hace de 2ª persona y, por último, de 3ª persona gramatical (3;1 años). Los datos indican que en ambos grupos el orden de adquisición de las personas es el mismo, aunque con unos 3-4 meses de retraso en los datos trilingües en comparación. Silva-Corvalán (2014) y Kubina (2016), en datos bi/trilingües, observan la misma distribución de los sujetos pronominales que documentamos en los resultados de esta tesis. En concreto, en datos trilingües (español-catalán-alemán) Kubina también encuentra que más del 80% de los sujetos en españoles se produjeron en 1ª persona. Aun así, sigue llamando la atención en nuestros datos monolingües españoles el alto porcentaje (69%) de los sujetos pronominales de 3ª persona entre los 2;9 y los 3;0 años de edad, dato que no concuerda ni con la bibliografía ni tampoco con nuestros resultados trilingües. A excepción de los resultados de esta franja (2;9-3;0), nuestros resultados infantiles monolingües y trilingües confirman que las primeras dos personas emergen antes en el desarrollo que la 3ª persona. La escasez de los pronombres sujetos en 3ª persona guarda una estrecha relación con la sensibilidad pragmática de los niños para poder interpretar elementos del discurso que puedan ser ambiguos.

Para abordar el último nivel de análisis, la **posición**, aislamos los sujetos según posición preverbal y posverbal en la categoría **nominal**. Por las mismas razones expuestas anteriormente, en la parte referente a la posición de los sujetos en húngaro solo analizamos la posición de los sujetos plenos. Para empezar, los datos **monolingües** infantiles globales indican cierta preferencia por los sujetos posverbales (58%). Evolutivamente, entre los 1;7 y los 3;0 años, no observamos desarrollo y los datos muestran el mismo patrón que los globales en todas las etapas. Descontamos las ocurrencias de las últimas dos franjas de edad (3;1-3;7) debido a su limitado número. Nuestros hallazgos se sitúan en la línea de Bel (2005), ya que la autora aboga por la aparición temprana de los sujetos en ambas posiciones. Sin embargo, en general, Bel documenta una mayor presencia de los sujetos preverbiales que de los posverbales, a excepción de los sujetos acompañados por algún verbo inacusativo. Dado que en esta tesis no estudiamos la estructura informativa del discurso, no podemos decir si se trata de este tipo de construcciones en el caso de nuestros resultados. Cabe señalar que en estudios futuros sería algo muy interesante seguir esta línea de investigación y ahondar más en nuestros resultados. Por otro lado, nuestros hallazgos monolingües respaldan los resultados de Villa-

García y Suárez-Palma (2016) en el sentido de que estos autores también afirman la preferencia por la posición posverbal en datos monolingües. En cuanto a los adultos, sus datos muestran la misma preferencia por la posición posverbal (57%) que los niños, así que documentamos que los niños monolingües tienen producciones casi adultas en el nivel de la posición a los 1;7 años de edad. Pasando ahora a los datos **trilingües**, observamos una preferencia inversa a la monolingüe ya que, a nivel global, la niña produjo más de dos terceras partes de los sujetos nominales en posición preverbal (77%). Estos resultados convergen con los hallazgos de Villa-García y Suárez-Palma (2016), quienes documentan la misma preferencia por la posición preverbal en datos bilingües inglés-español. Nuestros datos evolutivos no revelan desarrollo, dado que desde la primera etapa (1;7) indican la misma tendencia, es decir, una preferencia clara por los sujetos preverbiales. Los resultados comparativos indican que entre los 2;1 y los 3;0 años la niña trilingüe tiene un comportamiento significativamente distinto a los monolingües en cuanto a la posición de los sujetos nominales. A pesar de que nuestros resultados monolingües y trilingües están en armonía con la bibliografía, nos preguntamos a qué se debe la preferencia por la posición preverbal por parte de la niña trilingüe. Recordemos que, en húngaro, tanto los monolingües como la niña trilingüe mostraron una clara tendencia por la posición preverbal. ¿Es posible que se trate de una influencia translingüística del húngaro hacia el español? Más adelante, en la respuesta a la Pregunta de investigación 5.2, abordaremos esta posibilidad.

Después de presentar los resultados referentes al húngaro y al español, pasemos ahora al **catalán**, nuestra tercera lengua estudiada. Respecto a la **realización/omisión** del sujeto, los resultados **monolingües** indican que tanto los niños como los adultos omitieron mayoritariamente los sujetos. Aun así, los resultados revelan unas diferencias sutiles entre niños y adultos: más concretamente, los primeros realizan unos puntos más (16%) el sujeto que los últimos (13%). A los 1;7 años de edad, los datos evolutivos desvelan una omisión muy alta del sujeto (>92%) por parte de los niños monolingües dato que, a partir del segundo período (2;1), ya muestra valores casi adultos y se mantiene así en el intervalo estudiado, hasta los 3;7 años. Nuestros resultados monolingües están en armonía con Bel (2001, 2003), que también observa más producción de sujetos omitidos (68%) que realizados (32%); aunque encuentra una mayor

realización a la observada en nuestros resultados obtenidos. Por su parte, los resultados globales **trilingües** indican que la niña realiza más el sujeto (21%) que los monolingües pero, aun así, ella también produce más sujetos nulos que explícitos. Estos resultados muestran convergencia con los de Juan-Garau y Pérez Vidal (2000), quienes documentan un 26,8% de sujetos realizados en datos bilingües catalán-inglés. Por otro lado, analizando los datos evolutivos, descubrimos que a los 1;7 años la niña omite los sujetos en su totalidad y que solo a partir de los 2;1 años aparecen sujetos explícitos en los datos trilingües, que a los 2;5 años son casi adultos (19%), y esas tasas casi adultas se mantienen hasta los 3;4 años. En cambio, en la última franja (3;5-3;7) documentamos un ascenso de los sujetos explícitos trilingües (30%), que alejan así las tasas trilingües de las monolingües adultas (13%) e infantiles (16%). Los resultados comparativos afirman que, de los 2;5 a los 2;8 y de los 3;1 a los 3;7 años, la niña trilingüe produce significativamente más sujetos explícitos que los niños monolingües. Al igual que en el caso del húngaro y del español, de nuevo observamos que la niña trilingüe explicita más que los monolingües, aunque en menor grado que en las otras dos lenguas estudiadas. Volveremos a esta cuestión más adelante, en la respuesta a la pregunta de investigación 5.2.

Pasando al siguiente nivel de análisis, la **distribución de las categorías** o tipos de sujetos explícitos, aislamos los sujetos nominales de los pronominales así como se hizo en el caso de las otras dos lenguas estudiadas, el húngaro y el español. Globalmente, los datos **monolingües** infantiles indican un reparto bastante equitativo de las dos categorías aunque con una cierta preferencia por los sujetos pronominales (57%). Sin embargo, los datos evolutivos revelan que en las primeras etapas (1;7-2;4) los niños produjeron más sujetos nominales (>82%) que pronominales. A partir de los 2;5 años observamos una tendencia inversa, un cambio brusco en la distribución, al documentar más ocurrencias de la categoría pronominal (64%). De ahí que, en la última etapa, más de tres cuartas partes de los sujetos (77%) ya sean pronominales, alejándose de este modo de las tasas adultas. Y es que las tasas de los adultos muestran una tendencia inversa a la infantil: producen la categoría nominal en más ocasiones (77%) que la pronominal (23%). En lo que a los datos **trilingües** se refiere, al igual que en el caso del español, los datos convergen más con los adultos que con los monolingües infantiles y muestra una distribución muy parecida a la adulta. En otras palabras,

en el nivel global, la niña trilingüe produce más la categoría nominal (75%) que la pronominal (25%). Evolutivamente hablando, los sujetos nominales están presentes a partir de los 2;1 años; de hecho, en esta franja de edad es la única categoría producida por la niña. Los sujetos pronominales aparecen de forma numerosa un año más tarde, a partir de los 3;1 años de edad (37%). En la última etapa (3;5-3;7), los sujetos se distribuyen a partes iguales entre las dos categorías, así que la niña trilingüe no produce las categorías nominales y pronominales del sujeto en la misma proporción que los adultos dentro del intervalo estudiado. En catalán, al igual que en las otras dos lenguas, también observamos que la categoría de los sujetos léxicos emerge primero en los datos monolingües (1;7) y luego en los trilingües (2;1) y que más tarde lo hace la categoría pronominal. Esta última categoría aparece en los datos monolingües a los 2;1 años y un año más tarde (3;1) en los trilingües. Nuestros resultados también afirman que los sujetos pronominales son una categoría que requiere más control de la lengua y que aparece más tarde en el desarrollo ya que la categoría pronominal no hace referencia directamente a un elemento de la realidad como lo hace un sujeto léxico y, por lo tanto, en 3ª persona puede ser ambiguo.

Con el interés de conocer más la adquisición del sujeto en los contextos monolingüe y trilingüe, también hemos estudiado la **distribución de persona** de los sujetos pronominales. Empezando por los niños **monolingües**, observamos los primeros sujetos pronominales a los 2;1 años, la inmensa mayoría de los cuales (90%) aparecen en 1ª persona. Los sujetos de 2ª persona emergen más tarde, a partir de los 2;5 años, mientras que de 3ª persona las producciones son casi inexistentes, ya que documentamos solo dos ocurrencias en total. En cuanto a la distribución de los sujetos pronominales y su aparición en datos monolingües, nuestros resultados muestran convergencia con los hallazgos documentados por Bel (2001), ya que la autora señala casi la misma edad (2;2) para las primeras producciones con sujetos pronominales de 1ª persona y, además, observa la escasez de los sujetos de 3ª persona, también documentada en esta tesis. Volviendo a nuestros resultados, en los datos adultos los sujetos se reparten casi por igual en 1ª y 2ª persona; en cambio, en 3ª persona no se produjo ninguna ocurrencia. Los datos **trilingües** muestran un patrón de distribución muy similar a los monolingües infantiles: la niña tuvo producciones principalmente en 1ª persona (>90%) y el resto fue en 2ª persona, mientras que en 3ª persona solo

observamos un solo enunciado. La aparición de los sujetos muestra aproximadamente un año de retraso en relación con los monolingües, ya que ambas personas gramaticales (1ª y 2ª) aparecen a los 3;1 años de edad, a excepción de dos ocurrencias en franjas más tempranas. Nuestros resultados apoyan los de estudios previos aunque para distintas combinatorias de lenguas (Silva-Corvalán 2014 para español-inglés y Kubina 2016 para español-catalán-alemán) en cuanto al orden de aparición de los sujetos pronominales, además de la escasa cantidad de sujetos de 3ª persona.

Siguiendo ahora con el tercer y último nivel de análisis, el de la **posición**, estudiamos los sujetos en catalán según posición preverbal y posverbal en la categoría nominal. Debido a que en este trabajo no estudiamos la función discursivo-pragmática de los sujetos pronominales y, a pesar de que los resultados se presentaron por posición, a continuación solo discutimos la posición de los sujetos léxicos. Los datos **monolingües** globales referentes a los sujetos **nominales** muestran una ligera preferencia por la posición posverbal, tanto por parte de los niños (56%) como de los adultos (58%). En cambio, los datos evolutivos infantiles revelan que en las primeras etapas (1;7-2;8) los niños muestran una ligera preferencia por la posición preverbal que, con el tiempo, cambia de manera repentina y, a partir de los 2;9 años de edad, los niños ya colocan el sujeto preferentemente en posición posverbal (87%). Aunque en las últimas dos franjas de edad (3;1-3;7) disponemos de pocas ocurrencias, tan solo 20, podemos decir que los niños muestran un comportamiento casi adulto a partir de los 3;1 años. Nuestros resultados monolingües respaldan los hallazgos previos de Bel (2005) ya que la autora documenta mayoritariamente sujetos en posición preverbal (69%) hasta los 2;8 años. Con los sujetos catalanes, Bel también observa que, al igual que sucede con los españoles, si van acompañados por un verbo inacusativo aparecen en posición posverbal. Como ya hemos señalado anteriormente, estudiar más los tipos de verbos que acompañan los sujetos en nuestros datos sería una interesante línea de investigación para el futuro. Por otro lado, la niña **trilingüe**, al contrario de los monolingües, produjo la mayoría de los sujetos **nominales** en posición preverbal (72%). Evolutivamente, observamos que la niña empieza a producir los sujetos nominales más tarde que los monolingües, a los 2;1 años, y que mantiene la preferencia por los sujetos preverbiales desde el principio hasta los 3;7 años; eso sí, en la última etapa (3;5-3;7), los datos trilingües muestran un descenso en

cuanto a la posición preverbal (68%), por lo que hasta los 3;7 años la niña trilingüe no muestra comportamiento adulto. Los resultados comparativos de las edades entre los 2;9 y los 3;0 años indican una diferencia significativa entre la niña trilingüe y los niños monolingües, a saber, la niña muestra más preferencia por los sujetos nominales en posición preverbal que los monolingües.

Hemos explicado alguna de las distribuciones diferenciales entre los datos monolingües y trilingües apelando en algún caso a las características idiosincrásicas de las lenguas implicadas; por ejemplo, el papel que pueda tener en la mayor realización del sujeto la existencia, en húngaro, de oraciones con verbo cero (los contextos obligatorios de omisión de la cópula. Sin embargo, alguno de los comportamientos lingüísticos observados quizás se puedan explicar como resultado de algún tipo de influencia translingüística, por un lado, o por la propia dificultad que entraña el manejo simultáneo de tres lenguas a la vez. En este sentido, intentamos aportar alguna explicación en la siguiente pregunta de investigación.

**Pregunta de investigación 5.2:** *Si se observan diferencias, ¿pueden ser el resultado: 1) de la propia situación de trilingüismo, es decir, el manejo de tres lenguas simultáneamente o 2) de la influencia de una(s) lengua(s) sobre la(s) otra(s)?*

Acabamos de destacar en nuestros datos cuatro diferencias importantes en la adquisición del sujeto que indican divergencia entre los niños monolingües y la niña trilingüe. Si agrupamos las diferencias documentadas según los distintos niveles estudiados, observamos que algunas afectan al nivel de la explicitación/omisión del sujeto y otras al de la posición de los sujetos nominales y pronominales. Destacamos tres patrones, de los cuales los dos primeros guardan relación con la explicitación/omisión del sujeto y, el tercero, con su posición. Estos tres patrones son: 1) un comportamiento casi adulto en la explicitación del sujeto en húngaro desde la primera franja por parte de la niña trilingüe vs. un desarrollo paulatino de la explicitación del sujeto por parte de los niños monolingües hasta alcanzar la producción adulta; 2) una explicitación significativamente más alta del sujeto en español y en catalán por parte de la niña trilingüe en relación con los niños monolingües; y 3) una preferencia significativamente mayor por la posición preverbal de los sujetos en las tres lenguas por parte de la niña trilingüe vs., por un lado, una menor preferencia de los niños

monolingües húngaros por la posición preverbal y, por el otro, una preferencia por la posición posverbal de los niños españoles y catalanes monolingües.

A continuación, vamos a discutir los tres patrones por separado.

En el nivel de la explicitación/omisión, que afecta a los dos primeros patrones, vamos a considerar una posible influencia translingüística en la adquisición trilingüe. Para poder analizarla, hemos agrupado las lenguas estudiadas en dos bloques: el español y el catalán, por un lado, y el húngaro, por el otro. Podríamos considerar una posible influencia translingüística del húngaro hacia el español y el catalán ya que en estas lenguas la niña trilingüe explicita significativamente más el sujeto que los monolingües. Hay un dato importante que avala esta propuesta: hemos documentado que, en el húngaro adulto, se explicita más el sujeto (34%) que en español (23%) o en catalán (13%). Retomando las ideas expuestas en la introducción de este capítulo, al describir los dos bloques de lenguas hemos visto que el húngaro es una lengua *topic-drop* mientras que las otras dos son claramente lenguas *pro-drop*. Adelantábamos ya en aquel contexto que las distintas propiedades que regulan la expresión de los sujetos podían dar como resultado unas cifras de realización distintas. Y eso es precisamente lo que descubren nuestros datos, que, hasta donde sabemos, constituyen una aportación original de esta tesis ya que no se han destacado previamente; no existen estudios de corpus en húngaro que indiquen cuáles son las proporciones de realización/omisión de los sujetos. En pocas palabras, en la lengua húngara se expresan más los sujetos que en español y catalán, seguramente debido al hecho de que no basta que el argumento sea sujeto sino que además tiene que ser el tópico discursivo. Por otro lado, hemos observado que la niña trilingüe muestra un comportamiento adulto en húngaro desde el principio (36% de realización); en este contexto, parecería plausible que la elevada tasa de sujetos explícitos en español y catalán sea debida a la influencia del húngaro. Vamos a estudiar si la idea de una posible influencia translingüística es viable en el contexto de la hipótesis de trabajo que hemos adoptado en esta tesis.

Tomando la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001) como marco de referencia, las condiciones que caracterizan la realización del sujeto permiten su incorporación en él: 1) se trata de un fenómeno gramatical que se sitúa en el nivel de

interfaz, en concreto, entre los módulos de la sintaxis y la pragmática, y 2) la propiedad gramatical se solapa en las lenguas analizadas. Podemos adelantar que la respuesta a las dos condiciones es afirmativa y la vamos a desarrollar a continuación.

Como ya hemos indicado al principio de este capítulo, el uso del sujeto en las tres lenguas depende de propiedades de la sintaxis y la pragmática. El húngaro es una lengua con distinciones de caso, cuya consecuencia en el nivel sintáctico es que el orden de los elementos oracionales permite cierta flexibilidad. En ese contexto, al estar marcados, están sintácticamente legitimados y se pueden omitir bajo determinadas condiciones pragmáticas. Como también hemos destacado, el húngaro es una lengua de tópico prominente (*topic prominent language*) que permite la omisión del tópico, que puede ser tanto el sujeto como otros argumentos de la oración: cuando el sujeto es, además, un tópico, este se elide en situaciones normales. En cuanto al español y al catalán, son lenguas *pro-drop* y permiten únicamente la omisión del sujeto. Sin embargo, la explicitación y la omisión del sujeto están reguladas por rasgos de índole pragmática para, por ejemplo, dar énfasis, imprimir contraste, resolver una ambigüedad o por motivos de redundancia. En resumen, en las tres lenguas el hecho de que el sujeto se pueda elidir es un fenómeno lingüístico que pertenece a la interfaz sintáctico-pragmática, cumpliéndose así la primera condición de la hipótesis de Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001).

En lo concerniente a la segunda condición de la Hipótesis de la influencia translingüística de Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001), también parece cumplirse ya que, al tratarse de lenguas *topic-drop* y *pro-drop*, la primera, el húngaro, constituye una especie de subconjunto del español y el catalán al imponer más restricciones en lo que se refiere a la omisión del sujeto, de modo que podemos hablar de solapamiento.

Además de las dos condiciones mencionadas, la hipótesis de Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001) determina que la influencia translingüística es unidireccional y va de la lengua con menos opciones a la que tiene más. Asimismo, Serratrice, Sorace y Paoli (2004) consideran que la influencia translingüística es unidireccional de la lengua con menos restricciones pragmáticas hacia la más compleja. Aplicando estos parámetros al caso de las lenguas aquí estudiadas,



predecimos que la única dirección posible parece ser la del español/catalán hacia el húngaro ya que en húngaro hay más condiciones pragmáticas (es decir, más restricciones) que en español y en catalán para explicitar u omitir el sujeto.

Si volvemos ahora a los datos infantiles y retomamos el primer patrón observado, vemos que la niña trilingüe explicita significativamente más el sujeto en español y en catalán que los niños monolingües (casi un 10% más de media), en sentido contrario a lo que hemos predicho al aplicar la hipótesis de la direccionalidad derivada de los autores citados. Es decir, si existe influencia entre las lenguas, esta parece darse en un sentido no esperado: la mayor presencia de sujetos realizados en húngaro se extiende al castellano y al catalán.

Además de esa posible influencia translingüística del húngaro, en esa sobreexplicitación del sujeto en español y en catalán pueden confluír, también, otros factores y barajamos la posibilidad de que la sobrerealización del sujeto por parte de la niña trilingüe sea debida a una estrategia de comportamiento ante un input variable. No olvidemos que ese desequilibrio a la hora de explicitar el sujeto no causa enunciados ilícitos, ni conduce a error, sino a diferencias en la frecuencia de uso. Recordemos que la niña trilingüe realiza más el sujeto que los niños monolingües en las tres lenguas estudiadas, lo que nos indica que estamos ante una estrategia generalizada que caracteriza su comportamiento lingüístico en este dominio, aunque en húngaro la proporción de realización se asemeja a la adulta desde el principio, pues ya hemos indicado que en esta lengua la expresión del sujeto es superior. De ahí que podamos pensar en la existencia de una estrategia global que la niña trilingüe adoptaría ante la presencia de variación en el input, estrategia distinta a la adoptada por los monolingües, que optan por algo más esperado como es la mayor omisión. Así pues, los niños, dependiendo de su condición de monolingües o trilingües, eligen dos estrategias distintas ante un input variable. Por un lado, los monolingües prefieren la omisión del sujeto y, por el otro, la niña trilingüe opta por la realización. Como acabamos de decir, estas estrategias opuestas podrían ser el resultado del análisis de un input ambiguo o poco transparente. La bibliografía indica que el input opaco o ambiguo puede ser un factor de retraso al adquirir una sola lengua y, por supuesto, el input resulta aun más ambiguo en el caso de una adquisición multilingüe (Müller y Hulk 2001, Yip y Matthews 2000, 2005, Pérez-Leroux et al. 2006, Pírulescu et al. 2014). Para analizar la

existencia de un posible retraso, recordemos que los resultados comparativos indican que la niña trilingüe explicita significativamente más los sujetos en español que los niños monolingües en el período entre los 3;1 y los 3;7 años, y lo hace también en catalán de los 2;5 a los 2;8 años y de los 3;1 a los 3;7 años. Podemos ver, pues, que las diferencias en las dos lenguas se agudizan en las últimas etapas estudiadas y no en las primeras. Por lo tanto, descartamos la idea del retraso como posible resultado de esta sobreexplicitación ya que, de ser así, observaríamos diferencias entre monolingües y trilingües en las primeras etapas del desarrollo del sujeto. Como elementos explicativos tenemos, pues, la influencia de la mayor explicitación del sujeto en la lengua húngara y el papel que el input variable pueda desempeñar al hacer que para los niños sea más difícil entender los valores de las distintas opciones. Sea como fuere, el fenómeno de sobreexplicitación en nuestros datos merece aun una mayor explicación, sobre todo por lo que se refiere al segundo patrón, que abordamos a continuación.

Hemos visto que, desde la primera franja, la niña trilingüe presenta un comportamiento casi adulto en la explicitación del sujeto en húngaro; en cambio, los niños monolingües muestran un desarrollo paulatino de la explicitación del sujeto, pasando de una alta omisión en las primeras edades a una realización cercana a la adulta en las últimas franjas analizadas. No podemos acogernos a la idea de una posible influencia translingüística del español/catalán al húngaro por motivos teóricos y empíricos. Teóricamente, según la direccionalidad derivada de la hipótesis de Hulk y Müller 2000 y Müller y Hulk 2001, como hemos discutido anteriormente, esperaríamos que la menor proporción de sujetos en las dos primeras lenguas generara una proporción también menor de sujetos realizados en húngaro. Empíricamente, la potencial influencia a partir de la imitación del input adulto en español tampoco explicaría esos resultados porque en esta lengua el porcentaje de realización de los sujetos por parte de los adultos es bastante baja. Recordemos que los resultados relativos al húngaro indican que la tasa adulta (34%) y la tasa trilingüe (36%) de las realizaciones del sujeto muestran unas proporciones bastante similares desde la primera etapa mientras que, en los resultados referentes a los datos monolingües infantiles, documentamos una tasa inferior (26%) a la adulta. En otras palabras, la niña trilingüe parece saltarse una etapa del desarrollo del sujeto húngaro, la de la omisión: los niños monolingües omiten el sujeto al principio, pero no la niña trilingüe. Repetto (2009) encuentra que los niños bilingües (alemán-español, alemán-francés) son capaces

de saltarse una etapa del desarrollo en el orden oracional en alemán que caracteriza a los monolingües, y este salto en el desarrollo acelera la adquisición bilingüe. Esta idea también parece ser razonable en nuestro caso.

Descartadas, pues, la influencia entre lenguas y el reflejo del input como posibles causantes de la pauta generalizada de sobreexplicitación del sujeto que parece seguir la niña trilingüe, nos quedan aun dos posibles rutas explicativas por explorar: una de alcance general, que guarda relación con la construcción de los discursos y la incorporación en ellos de los elementos referenciales por parte de los niños, y otra de alcance particular, que afecta solo a la lengua húngara en relación con su particular tipología de construcciones sintácticas. Empezaremos por la primera.

De acuerdo, entre otros autores (Serratrice et al. 2004 o Serratrice 2008), con Allen et al. (2008), existe un conjunto de factores que afecta a la accesibilidad de los referentes que influyen en la selección de las expresiones referenciales y que pueden variar individualmente entre los niños: unos son más sensibles que otros a propiedades como la información conocida, la topicalidad, la presencia o ausencia del referente en el contexto físico, la persona (por ejemplo, los referentes de 3ª persona son menos accesibles) o la atención conjunta entre el hablante y el interlocutor. Estos autores señalan que las rutas que siguen los niños en la explicitación de las expresiones referenciales y, en concreto, las que desempeñan la función de sujeto, pueden ser distintas entre ellos.

Aunque la bibliografía sobre mecanismos de adquisición afirma que la omisión es más económica que la realización (Snyder 2007, 2011), en nuestro caso parece ser al contrario, ya que la niña trilingüe elige la explicitación. Como acabamos de indicar, la omisión es el recurso más conservador en el habla infantil (Snyder 2007) y más simple debido al hecho de que las habilidades cognitivas en desarrollo de los niños les llevan a omitir más información que la que omiten los adultos en ciertas condiciones discursivas (Pérez-Leroux et al., 2008). Más aun: si los recursos cognitivos son limitados en aquellos niños que adquieren una sola lengua, todavía lo son más en el caso de los niños multilingües ya que sus mecanismos cognitivos y atencionales deben competir en más de una lengua (Serratrice et al., 2008). Está claro, pues, que esperaríamos mayor omisión en nuestra situación trilingüe.

Sin embargo, lo que observamos es una sobreexplicitación cuya presencia hay que enfocar desde otro ángulo. Como decíamos unas líneas más arriba, la sobreexplicitación no es ajena a la producción infantil y así lo indican algunos autores, también con datos experimentales. Serratrice (2008) encuentra que los niños de 5 años recurren a los nombres léxicos en contextos en los que hay más de un referente aunque estos sean de distinto género y, por lo tanto, bastaría con una expresión pronominal para identificarlos. También observa esta misma estrategia entre los niños incluso cuando el interlocutor puede ver las ilustraciones que contienen los referentes, es decir, en situaciones donde no existe ambigüedad interpretativa. Es decir, que, junto a la estrategia de la omisión por defecto, también parece existir la de la (sobre)explicitación como recurso para asegurar la interpretabilidad. Parece que, por alguna razón, quizás por esa necesidad de garantizar los significados, para la niña trilingüe es más llamativo lo que está presente, aquello que ‘oye’ que aquello que no está o que se omite, de manera que realiza más el sujeto en húngaro que los propios monolingües. En definitiva, la sobreextensión de los sujetos pronominales y, también de los sujetos léxicos, es algo que se ha venido destacando en los últimos años en la investigación sobre la adquisición bilingüe; el reciente libro de Carvalho et al (2015) ofrece una visión panorámica de estos estudios sobre el español en contextos de adquisición monolingüe y bilingüe que corroboran esta tendencia.

Nos queda explorar la línea argumentativa desde el ángulo intralingüístico, o específico, de la lengua húngara para la sobrealización de los sujetos léxicos. Hemos señalado en la pregunta de investigación anterior que las construcciones copulativas del húngaro son complejas y que responden a distintas configuraciones, que serán el objeto de indagación del siguiente capítulo de esta tesis. A efectos de la realización del sujeto, existe un tipo de construcciones copulativas con cópula cero en las que una de las condiciones es que el sujeto esté en 3ª persona. La elisión de la cópula en esas configuraciones conlleva la casi necesaria realización del sujeto (de 3ª persona). Por un lado, hemos indicado que eso podía ser una de las razones de la existencia de una mayor proporción de pronombre sujeto de 3ª persona, lo que constituye una excepción en relación con la bibliografía. Pero lo importante en este punto de la discusión es que, de nuevo en la línea del input variable, el húngaro proporciona muchas más ocasiones en las que realizar el sujeto. Eso podría tener un efecto de amplificación de los contextos de realización dentro de la propia

lengua, el húngaro, que, a su vez, podría infiltrarse en las otras dos lenguas, el español y el catalán, dando lugar a una mayor representación de los sujetos explícitos también en estas lenguas. Esta última idea, aunque ajustándose a nuestros datos, podría considerarse especulativa pero no lo es el conjunto de resultados que nos muestran que, en esas construcciones copulativas, la expresión de los sujetos de 3ª persona es mayoritaria, como hemos señalado en el apartado correspondiente de resultados.

Recordemos que hemos desestimado una posible influencia translingüística por la direccionalidad; sin embargo, teniendo en cuenta que la niña trilingüe explicita más en las tres lenguas estudiadas que los monolingües, podríamos seguir pensando en una estrategia global que la niña aplicaría para afrontar la sobrecarga cognitiva que conlleva la adquisición de tres lenguas de manera simultánea. Es cierto que nuestros resultados no concuerdan con los hallazgos previos de Licerias et al. (2012, 2016), que encuentran que el carácter sintáctico de los sujetos obligatorios en inglés no solo no se transfiere al español sino que la ‘lexicalización’ del español, en el sentido de que tiene dos pronombres sujeto distintos para distintas funciones o significados, facilita el desarrollo de los sujetos en inglés, que tiene como resultado una convergencia más temprana con el inglés adulto que los monolingües; en otras palabras, la tasa de omisión de los sujetos en el inglés bilingüe es inferior a la monolingüe. Sin embargo, aquí planteamos la idea de una estrategia global de sobreexplicitación, en relación con las proporciones de las correspondientes lenguas adultas, para las tres lenguas estudiadas, y no la de una posible influencia translingüística, por las razones aducidas a lo largo de estas páginas. En nuestro caso, se trata de la adquisición de tres lenguas que permiten los sujetos nulos, es decir, la niña afronta en cada lengua un input variable con semejanzas y diferencias, intersecciones y solapamientos, entre las tres lenguas, pero que, a pesar de todo, sigue siendo un input opaco (una lengua de *topic-drop*, dos *pro-drop*, con distintos contextos y condiciones de realización de los sujetos); la niña no se enfrenta, pues, a una tarea trivial. Como consecuencia de ese input ambiguo, al niño multilingüe le resulta difícil saber qué tipo de información referente a cada lengua escoger, lo que, en nuestro caso, da como resultado la sobrerrealización del sujeto en las tres lenguas.

El siguiente tema que tiene que ver con el orden relativo sujeto-verbo y que constituye el tercer patrón observado es una preferencia

significativamente mayor por la posición preverbal de los sujetos en las tres lenguas en la niña trilingüe vs. una menor preferencia por la posición preverbal, en el caso de los monolingües húngaros, y una clara preferencia por la posición posverbal por parte de los niños monolingües españoles y catalanes. De nuevo, la niña trilingüe muestra un comportamiento distinto a sus pares monolingües en el nivel de la posición del sujeto, eligiendo una clara opción que parece, por lo tanto, una opción por defecto. Pensando en una posible influencia translingüística desde la perspectiva adoptada aquí, según Hulk y Müller (2001), esperaríamos que el húngaro fuera la fuente de influencia sobre el español/catalán, ya que, por un lado, estamos ante un fenómeno propio de la interfaz sintaxis(léxico)-discurso en las tres lenguas y, por lo tanto, vulnerable para los bilingües y, por el otro, las lenguas del grupo románico (español y catalán) imponen más restricciones que el húngaro ya que, a las propiedades de índole discursiva que determinan la posición de los sujetos, hay que añadir, en el caso del primer grupo, razones de tipo léxico, como hemos indicado en la introducción de este capítulo. En pocas palabras, los dos grupos de lenguas presentan reglas discursivas en conflicto que pueden derivar en aplicaciones incoherentes en las distintas lenguas o en una infraespecificación, o estrategia por defecto. Y eso parece ser lo que encontramos en el caso de la niña trilingüe: una tendencia clara por la posición preverbal, hasta cierta medida independiente de las lenguas y los contextos. Estos resultados son distintos de los observados en relación con la posición del sujeto en catalán y español por Bel (2003), pero relativamente coincidentes con el estudio de Tomescu (2015) sobre el bilingüismo rumano-húngaro, según el cual los errores de orden, en general, y la opcionalidad detectada en la posición del sujeto, en particular, revelan vulnerabilidad en la interfaz sintaxis-pragmática de acuerdo con lo previsto por la Hipótesis de la interfaz de Sorace (2011). Sus explicaciones también remiten a la idea de las dificultades de procesamiento que interfieren en la producción bilingüe, haciendo difícil inhibir las propiedades de la lengua que no está en uso y generando apariencia de opcionalidad. Ante la dificultad provocada por las distintas condiciones que no se aplican igual en las tres lenguas, la niña trilingüe, en el período analizado (1;7-3;7), parece no tener aun la sensibilidad para distinguir entre las distintas interpretaciones que supone la colocación del sujeto antes o después del verbo y opta por colocar el sujeto en posición preverbal, extendiendo esta opción a las tres lenguas estudiadas a manera de una estrategia global.

Hay que señalar que las estrategias desarrolladas por la niña trilingüe ante los dos fenómenos lingüísticos discutidos aquí, es decir, la sobreexplicitación del sujeto y la preferencia por la posición preverbal, no comportan errores de comisión u opciones totalmente ilícitas sino soluciones inadecuadas, que se traducen a menudo en diferencias en la frecuencia de uso en relación con el uso adulto.

Los estudios de caso, tanto monolingües como trilingües, longitudinales, detallados y en profundidad, tienen un potencial innegable para descubrir idiosincrasias, particularidades y sutilezas en el comportamiento lingüístico que pueden pasar desapercibidas con otros enfoques. Además, como ya hemos adelantado, ningún trabajo previo analiza la adquisición del sujeto en la combinación estudiada en esta tesis doctoral, por lo que nuestros resultados proporcionan datos totalmente nuevos, principalmente al estudio de algunos aspectos de la sintaxis y la pragmática del sujeto, tanto en la adquisición monolingüe como en la trilingüe. Hemos descubierto estrategias y rutas distintas que caracterizan ambos tipos de desarrollo lingüístico y también algunas coincidentes.

---

## CAPÍTULO 6

### La adquisición en la interfaz sintaxis-semántica: la cópula

---

#### 6.1 Introducción

Como se ha explicado en el capítulo 5.1, en la adquisición monolingüe, bilingüe y multilingüe hay unos dominios lingüísticos más complejos que otros, uno de los cuales es la adquisición del sistema copulativo. En esta tesis doctoral estudiamos la adquisición simultánea de la cópula en las lenguas española, catalana y húngara. El español, junto con el catalán, son lenguas que lexicalizan la diferencia semántica entre predicados en todas las construcciones; en cambio, en húngaro existe un solo verbo copulativo y esta diferencia semántica no se lexicaliza. Por consiguiente, dos de las lenguas aquí estudiadas, el español y el catalán, presentan muchas similitudes en el nivel de la realización de la cópula en distintos contextos, mientras que el húngaro se diferencia de las otras dos lenguas en este aspecto, además en húngaro existen tres distintos contextos predicativos en cuanto a su realización: uno de realización obligatoria de la cópula, otro de omisión obligatoria de la cópula y un tercer contexto opcional, en el que tanto la realización como la omisión de la cópula es lícita.

Aunque en el bilingüismo se ha estudiado la realización de la cópula en ciertas combinaciones lingüísticas, como vamos a presentar en las sesiones 6.3.2 y 6.3.3, el estudio de la adquisición de la cópula en el trilingüismo, excepto en el caso de alemán-español-catalán de Arnaus Gil (2013), en la combinación de lenguas estudiadas en esta tesis es un campo completamente por explorar. Por lo tanto, esta tesis doctoral podrá aportar nuevos datos al estudio de la adquisición multilingüe del sistema del verbo copulativo. Además, como veremos en el desarrollo de este capítulo, también aportará datos y observaciones a la adquisición monolingüe de dichos fenómenos ya que el comportamiento trilingüe se compara con los tres sistemas monolingües respectivos; en el caso del húngaro, lengua que no se ha estudiado en este dominio, nuestra contribución es totalmente original.



En este capítulo se describirán en detalle los aspectos teóricos y descriptivos relacionados con los tres sistemas lingüísticos en relación con las oraciones copulativas y la metodología utilizada. A continuación, se analizarán los resultados obtenidos en nuestro estudio referentes a los verbos copulativos de las tres lenguas estudiadas. Concretamente, el capítulo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presentará el marco teórico relacionado con la cópula (6.2), así como los estudios referentes a la adquisición de los verbos copulativos (6.3); a continuación, se expondrán las preguntas de investigación e hipótesis (6.4); en el apartado 6.5, se resumirá la información perteneciente a los participantes, recogida de datos, transcripción y codificación de datos, además de los programas utilizados; en la sección 6.6, se expondrán los resultados pertenecientes a las cópulas húngara, española y catalana; finalmente, en el apartado 6.7, se discutirán los resultados obtenidos a la luz de los trabajos y hallazgos previos.

## **6.2 La cópula**

En el presente apartado se describen de forma detallada los sistemas copulativos de las tres lenguas que son objeto de estudio en esta tesis doctoral. Concretamente se abordarán el verbo copulativo de las lenguas húngara (6.2.1), española (6.2.2) y catalana (6.2.3). Además, en el apartado 6.2.4, se ofrecerá un resumen de las propuestas más relevantes y que servirán para el análisis de los datos lingüísticos.

### **6.2.1 La cópula en húngaro**

En húngaro solo existe un verbo copulativo, el verbo *van*, además, el campo semántico del verbo *van* es más amplio que en los otros dos sistemas copulativos estudiados en esta tesis, el del español y del catalán. La cópula *van* del húngaro no solo expresa los mismos significados que equivalen a *ser* y *estar* en español y en catalán, sino que también puede expresar posesión y existencia, valores que en las otras dos lenguas se expresan a través de los verbos *tener* o *tenir* y *haber* o *haver*, respectivamente. Por otro lado, en húngaro la realización del verbo copulativo *van* no es obligatoria en todos los contextos predicativos.

El subapartado 6.2.1.1 ofrece un resumen de las distintas categorizaciones del verbo húngaro *van*, además de los diferentes usos del término *cópula*. En 6.2.1.2 se presentarán los trabajos más relevantes sobre los tres contextos predicativos de la *cópula*, y en 6.2.1.3 se ofrece una síntesis de los trabajos presentados.

### 6.2.1.1 Categorizaciones del verbo *van* y distintos usos del término *cópula*

Se ha de mencionar que lamentablemente no hay una gramática o un trabajo integrado y global que trate el sistema copulativo húngaro y que sea unánimemente aceptado por la comunidad científica. Las distintas gramáticas que estudian el sistema copulativo húngaro muestran una gran heterogeneidad en cuanto a su categorización. Tradicionalmente la terminología húngara denomina el verbo húngaro *van* como *létiige* o, traducido literalmente, ‘verbo existencial’.

Como todos los verbos en húngaro, el verbo copulativo presenta una flexión variada para los modos afirmativo, condicional e imperativo, así como para los tiempos verbales presente y pasado. A continuación, en la tabla 6.0, se recogen las desinencias del verbo *van* en los tres modos y en los dos tiempos gramaticales existentes en húngaro.

Tabla 6.0 Conjugación del verbo copulativo húngaro “*van*”. Tabla traducida y adaptada de Keszler, Lengyel 2002:70

	Modo Afirmativo		Modo Condicional		Modo Imperativo
	Presente	Pasado	Presente	Pasado	
1ª/Sg.	<i>vagyok</i> ‘soy’	<i>voltam</i> ‘fui’	<i>volnék</i> ‘sería’	<i>lettem volna</i> ‘habría sido’	<i>legyek</i> ‘sea’
2ª/Sg.	<i>vagy</i> ‘eres’	<i>voltál</i> ‘fuiste’	<i>volnál</i> ‘serías’	<i>lettél volna</i> ‘habrías sido’	<i>legyél</i> ‘seas’
3ª/Sg.	<i>van</i> ‘es’	<i>volt</i> ‘fue’	<i>volna</i> ‘sería’	<i>lett volna</i> ‘habría sido’	<i>legyen</i> ‘sea’
1ª/Pl.	<i>vagyunk</i> ‘somos’	<i>voltunk</i> ‘fuimos’	<i>volnánk</i> ‘seríamos’	<i>letünk volna</i> ‘habríamos sido’	<i>legyünk</i> ‘seamos’
2ª/Pl.	<i>vagytok</i> ‘sois’	<i>voltatok</i> ‘fuimos’	<i>volnátok</i> ‘seríais’	<i>lettetek volna</i> ‘habríais sido’	<i>legyetek</i> ‘seáis’
3ª/Pl.	<i>vannak</i> ‘son’	<i>voltak</i> ‘fueron’	<i>volnának</i> ‘serían’	<i>lettek volna</i> ‘habrían sido’	<i>legyenek</i> ‘sean’

En cuanto al uso del término “*cópula*”, no hay consenso en cuanto a si se trata de un verbo auxiliar o de un verbo léxico. Autores como

Rácz (1985), Lengyel (1989) y Keszler (1994), que usan el término "cópula" haciendo referencia tanto al verbo copulativo como al verbo auxiliar. Además, según Lengyel y Keszler la cópula es una subcategoría de los verbos auxiliares. Lengyel (1999) distingue varias categorías de verbos auxiliares, y coloca la cópula en la de los verbos auxiliares que pueden crear sintagmas oracionales. La *Gramática Húngara* (2000) utiliza la categoría ya mencionada de Lengyel (1999) y habla de otros verbos auxiliares que tienen el papel de cópula. La falta de consenso entre los gramáticos que han estudiado la cópula en húngaro se puede observar en la variedad de divisiones que se han establecido. Kiefer (1967) propone una división de la cópula en once categorías distintas y De Groot (1989) y Visket (2003), desde una perspectiva funcional, proponen siete y catorce, respectivamente. Sin embargo, Szabolcsi (1992) y Laczkó (1995) las reducen a cuatro: cópula, existencial, locativo y posesivo.

En resumen, el verbo copulativo en húngaro presenta variedad morfológica en relación con las categorías de persona, número y tiempo. En cuanto a los valores semánticos que expresa, pese a la falta de consenso, los más importantes, y que nos ocupan en esta tesis, tienen que ver con el valor copulativo, existencial, posesivo y locativo. Sin embargo, una de las idiosincrasias del húngaro es que dependiendo de los contextos la expresión de la cópula no es siempre obligatoria. A continuación, se presentan en detalle esos tres contextos.

### **6.2.1.2 Los tres contextos predicativos de la cópula en húngaro**

La cópula húngara puede aparecer en tres contextos predicativos distintos: 1) en el de realización obligatoria, 2) en el de omisión obligatoria y 3) en el de realización opcional. A continuación, se presentará en detalle el sistema copulativo húngaro primeramente en los contextos obligatorios, en el de realización obligatoria, y en el de omisión obligatoria y, por último, en el contexto de realización opcional.

#### *Contexto predicativo de realización obligatoria*

El primer contexto predicativo tratado en esta tesis doctoral es el de realización obligatoria. En este contexto, el verbo *van* se realiza obligatoriamente en todos los tiempos y personas gramaticales, siendo

su omisión agramatical e ilícita. A este contexto pertenece la cópula húngara como verbo existencial (6.1), verbo posesivo (6.2), verbo existencial con un partitivo (6.3), verbo existencial con adverbio (6.4) y, además, verbo existencial con infinitivo (6.5) (Keszler 2000). La autora afirma que el verbo *van* puede ser un verbo con contenido léxico completo. En este caso lo denomina como *létiqe* o verbo existencial y, en cuanto a su forma, señala que siempre es un predicado simple. Constata que es un verbo polisémico y lo clasifica en los cinco subgrupos antes mencionados.

El primer grupo está compuesto por los verbos existenciales que aparte del sujeto no requieren ningún otro atributo. En otras palabras, todos los atributos son opcionales. La autora también coloca en este grupo las construcciones que expresan algún estado de la naturaleza o del medio ambiente. En (6.1) se ilustra con dos ejemplos el primer grupo. Los ejemplos a continuación se extrajeron de Keszler (2000).

- (6.1) a. *van igazság a föld-ön.*  
 hay verdad la Tierra-en  
 ‘Existe verdad en la Tierra.’  
 b. *meleg van.*  
 calor es  
 ‘Hace calor.’

En el segundo grupo, relativo a los denominados verbos posesivos por Keszler (2000), el verbo *van* expresa a la misma vez posesión y existencia. El poseedor está en dativo y es el atributo obligatorio del verbo. El verbo *van*, si es posesivo, nunca puede tener un atributo con un artículo definido, además el sufijo casual del nombre es obligatorio. Véase un ejemplo en 6.2.

- (6.2) *Mária-nak van férj-e.*  
 María-dativo es marido-su  
 ‘María tiene marido.’

En el siguiente grupo están los verbos existenciales con un partitivo como atributo obligatorio. En 6.3 se puede observar que el atributo obligatorio del verbo *van* es un nombre indefinido.

- (6.3) *kenyér van még (három).*  
 pan es aun (tres)

‘Aun hay (tres) panes.’

Los verbos *van* con un atributo adverbial obligatorio componen el cuarto grupo propuesto por Keszler. La autora confirma que el contenido léxico del verbo en estas construcciones (6.4) no es tan completo como en el caso del primer grupo, y que en oraciones neutrales el énfasis nunca recae en el verbo.

(6.4) a cipő-m bőr-ből van.  
el zapato-mi cuero-elativo es  
‘Mi zapato es de cuero.’

En el último y quinto grupo se encuentran las construcciones existenciales con un infinitivo como sujeto que tiene un atributo adverbial interrogativo obligatorio. La función gramatical de este adverbio se parece a la de un pronombre indefinido. En (6.5) se muestra un ejemplo.

(6.5) van hová menn-ünk.  
es dónde ir-1ª/Pl  
‘Tenemos a donde ir.’

En las oraciones existenciales (6.3) y adverbiales (6.4), es decir, en las oraciones con una cópula obligatoriamente realizada, Kádár (2009) interpreta el verbo *van* como un verbo lexical.

#### *Contexto predicativo de omisión obligatoria*

El otro contexto predicativo obligatorio tratado es el de la omisión obligatoria. Este contexto predicativo se caracteriza por la ausencia obligatoria de la cópula lexicalizada, bajo los siguientes criterios gramaticales: las oraciones siempre están en 3ª persona del presente, en modo indicativo y contienen un sintagma nominal (6.6) o adjetival (6.7) como predicado que está en caso nominal. En 6.6a se muestra una oración con un sintagma nominal en singular y, en 6.6b, en plural, con la cópula obligatoriamente omitida. En 6.7a y 6.7b, se ofrece una oración con un sintagma adjetival en singular y en plural, respectivamente.

(6.6) a. Péter tanár.  
Pedro profesor

‘Pedro es profesor.’

b. A szüle-i tanárok.  
el padres-posesivo profesores  
‘Sus padres son profesores.’

(6.7). a. Péter okos.  
Pedro inteligente  
‘Pedro es inteligente.’

b. A szüle-i okosak.  
el padres-posesivo inteligentes  
‘Sus padres son inteligentes.’

Hetzron (1970) constata que en húngaro existen oraciones donde no hay verbos en la superficie y los denomina *verbless sentences* porque, añade, el término de *nonverbal* lo reserva para la estructura profunda. Estas oraciones siempre están en presente, en modo indicativo y contienen un sintagma nominal (6.6) o adjetival (6.7) como predicado que está en caso nominal o dicho de otra forma, los elementos no tienen ningún marcador casual o posposición. Kiefer (1967) afirma que la cópula *van* aparece si el predicado contiene un sufijo de marcador casual o una posposición. Véase el ejemplo 6.8 con el nombre en caso elativo.

(6.8) a pad fá-ból van.  
el banco madera-elativo es  
‘El banco es de madera.’

Kádár (2006, 2011) afirma que el verbo *van*, aparte de las construcciones elípticas, solo en las oraciones identificativas y en las predicativas puede estar omitido, debido a que únicamente en este tipo de oraciones pueden formar construcciones nominales. La autora afirma que en las oraciones predicativas y en las identificativas el verbo *van* es un expletivo, mientras que en las oraciones en las que la realización de la cópula es obligatoria, más concretamente en las oraciones existenciales y adverbiales, el verbo *van* es un verbo léxico.

*Contexto predicativo de realización opcional*

El tercer contexto predicativo es el de realización opcional, o dicho de otro modo, el de omisión opcional de la cópula húngara. En este contexto predicativo, tanto la realización como la omisión del verbo copulativo *van* son gramaticales y lícitas siempre que los adverbios locativos *itt/aquí*, *ott/allí* y *hol?/¿dónde?* vayan en primera posición y que, además, el nombre/sustantivo esté en singular y lleve artículo. En 6.9 se presentan tres ejemplos de la cópula *van* omitida y, en 6.10, se ofrecen otros tres con la cópula realizada en el contexto predicativo opcional.

- (6.9) a. Itt a/egy kutya.  
aquí el/un perro  
'Aquí está el perro./Aquí hay un perro.'
- b. Ott a/egy cica.  
allí el/un gato  
'Allí está el gato./Allí hay un gato.'
- c. Hol az/egy egér?  
dónde el/un ratón  
'¿Dónde está el ratón?/¿Dónde hay un ratón?'
- (6.10) a. Itt van a/egy kutya.  
aquí es el/un perro  
'Aquí está el perro./Aquí hay un perro.'
- b. Ott van a/egy cica.  
allí es el/un gato  
'Allí está el gato./Allí hay un gato.'
- c. Hol van az/egy egér?  
dónde es el/un ratón  
'¿Dónde está el ratón?/¿Dónde hay un ratón?'

Los estudios enfocados en la cópula húngara tradicionalmente centran su atención en los contextos predicativos obligatorios, mientras que el contexto opcional de la cópula *van* ha recibido muy poca atención en los estudios lingüísticos. Además, ningún trabajo previo ha descrito

todas las condiciones gramaticales necesarias que permiten que la cópula *van* aparezca en este contexto opcional.

Autores, como Sebeok (1943) o Peredy (2010) solo mencionan la existencia de la opcionalidad en ciertos contextos predicativos, pero no describen las condiciones necesarias para su uso. Sebeok (1943) lo denomina “variación libre” (*free variation*), y lo clasifica dentro de las oraciones nominales o ecuacionales como una subcategoría. En un trabajo mucho más reciente, Peredy (2010) solo menciona la existencia del contexto de realización opcional para demostrar que la realización obligatoria del verbo *van* evidencia la existencia del contenido semántico. En Kádár (2004) se documenta que el verbo copulativo *van* se puede omitir en las oraciones locativas. La autora añade que el tipo de frases que aparecen en el ejemplo 6.9 son una versión concisa de las oraciones nominales. En cambio, otros autores como Rácz (1968) las considera como oraciones incompletas, en las que falta el predicado verbal *van/vannak*. Argumenta que en la 3ª persona del singular del presente del modo afirmativo solo en casos de énfasis se puede realizar el verbo *van*. Kádár (2004) argumenta que en estas oraciones afirmamos la existencia en algún lugar y no la simple existencia y por esta razón se puede omitir el *van*. La omisión del *van* en las oraciones locativas también depende de si el adverbio expresa lugar (6.9 y 6.10). A mi saber, Nádasy (2006) es el autor que con más detalle presenta el contexto predicativo opcional en un trabajo de divulgación científica. Aun así, su análisis no pretende ser exhaustivo, sino que es más bien una lista extendida de ejemplos. En su artículo afirma que el húngaro pertenece a las lenguas que omiten la cópula de modo débil o suave, y en este sentido traza un paralelismo entre el húngaro y el latín. Añade que otras lenguas como el ruso o el hebreo tienen más tendencia a la omisión de la cópula, mientras que el inglés no permite su elipsis. Aclara que la opcionalidad del verbo copulativo húngaro solo se manifiesta con los adverbios *itt/aquí*, *ott/allí* y *hol?/¿dónde?*. Además, tienen que cumplirse obligatoriamente los siguientes dos requisitos: 1) que el nombre/sustantivo esté en singular (6.9 y 6.10), y 2) que el nombre lleve artículo (6.9 y 6.10).

En pocas palabras, en el contexto predicativo opcional tienen que cumplirse ambos requisitos mencionados en Nádasy (2006), y además los adverbios *itt/aquí*, *ott/allí* y *hol?/¿dónde?* obligatoriamente tienen que ir en primera posición para poder omitir o realizar la cópula



*van*. Sin cumplir este último requisito, el verbo copulativo no se puede omitir.

### 6.2.1.3 Síntesis

En pocas palabras, el apartado 6.2.1 ha tratado el sistema del verbo copulativo húngaro, sobre el que se ha expuesto la existencia de una única cópula, que es el verbo *van*. Se han resumido los trabajos más relevantes referentes al uso de la terminología *cópula* y se ha concluido que no existe unanimidad en cuanto a su uso. Se han presentado los tres contextos predicativos: dos obligatorios (el de realización obligatoria de la cópula y el de omisión obligatoria) y uno de realización u omisión opcional. Al primer contexto predicativo pertenecen el *van* como verbo existencial (6.1), verbo posesivo (6.2), verbo existencial con un partitivo (6.3), verbo existencial con adverbio (6.4) y, además, verbo existencial con infinitivo (6.5) (Keszler 2000). El contexto predicativo de omisión obligatoria se caracteriza por la cópula no lexicalizada. En este contexto predicativo las oraciones siempre están en presente, en modo indicativo y contienen un sintagma nominal (6.6) o adjetival (6.7) como predicado que está en caso nominal (Hetzron 1970). Por último, en cuanto al contexto predicativo de realización opcional, se ha señalado que la realización opcional solo se manifiesta con los adverbios *itt/aquí*, *ott/allí* y *hol?/¿dónde?* en primera posición y que, además, el nombre/sustantivo está en singular y lleva artículo.

Para concluir la caracterización de la cópula en húngaro, resultará de ayuda ofrecer un cuadro-resumen en el que, aun a riesgo de caer en cierta simplificación, se recogen los contextos y propiedades que gobiernan su presencia/ausencia. Como hemos visto, la elipsis de la cópula en esta lengua es un fenómeno complejo en el que están implicados rasgos morfológicos, sintácticos y semánticos, como son la persona, el tiempo, la categoría sintáctica del predicado (o atributo) y el tipo de construcción. La siguiente tabla 6.1 recoge los tres contextos de realización/omisión básicos atendiendo a esos rasgos.

Tabla 6.1. Resumen de los tres contextos predicativos en húngaro

Cópula húngara	Persona	Tiempo	Categoría del predicado	Construcción
Omisión obligatoria	3 <sup>a</sup>	Presente indicativo	SN SAdj	Sin sufijo casual o posposición
Realización obligatoria	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup>	Todos los tiempos verbales	SP	Existenciales Posesivas Independientemente de las especificaciones de persona y tiempo
Realización opcional	3 <sup>a</sup> /sg.		Locativo	Locativas <i>itt/aquí, ott/allí y hol?/¿dónde?</i> en 1 <sup>a</sup> posición + artículo + nombre en singular

## 6.2.2 La cópula en español

En el presente subapartado se expondrán las características más importantes en cuanto al sistema copulativo español, haciendo especial hincapié en la distinción semántica entre los verbos copulativos españoles. En español existen dos verbos copulativos –*ser* y *estar*– y su realización es siempre obligatoria.

Los trabajos clásicos, es decir, de hasta hace unas tres décadas, sugieren que la distinción aspectual, semántica, entre estos dos verbos es un rasgo idiosincrásico y característico del español. En estos trabajos, se explica la alternancia entre *ser* y *estar* basándose en oposiciones nocionales como propiedades permanentes, inherentes vs. propiedades transitorias, accidentales, o cualidad vs. estado.

Bosque (2009) determina que los verbos españoles *ser* y *estar* se denominan copulativos porque ligan o vinculan el predicado con el sujeto. Además tienen la propiedad de que no pueden constituir predicados por sí mismos, sino que necesitan la presencia de algún constituyente nominal, preposicional o adverbial que aporte nociones aspectuales, modales y de otros tipos. Los verbos copulativos no son en el sentido estricto predicados; más bien tienen la función de introducir el verdadero elemento predicativo, es decir, el atributo. En cuanto a la distinción semántica entre las dos cópulas, *ser* y *estar*,

Bosque afirma que los atributos que se construyen con el verbo *ser* designan características de los individuos y que estas no son el efecto de ningún cambio y no están asociadas a ninguna situación particular (6.11). Al contrario, con el verbo *estar* designan situaciones episódicas (6.12). En 6.11, la propiedad (el ingenio) caracteriza al individuo (Marta) y el comportamiento no es debido a una situación en particular. Por otro lado, en 6.12, se califica cierto comportamiento suyo referente al día en que se habla. Los ejemplos mostrados a continuación se extrajeron de Bosque (2009).

(6.11) Marta es ingeniosa.

(6.12) Marta está hoy muy ingeniosa.

Fernández-Leborans (1999) determina que las gramáticas tradicionales distinguen dos tipos de oraciones copulativas: las oraciones predicativas o de predicado verbal (6.13) y las copulativas o de predicado nominal (6.14). En las primeras, la base del predicado es un verbo léxico, semánticamente pleno, mientras que en las segundas, la base léxica del predicado es una categoría nominal, generalmente un sustantivo o un adjetivo. Ocasionalmente, puede ser un adverbio de manera o un sintagma preposicional que se denomina atributo. El verbo, en estas construcciones, es un verbo semánticamente vacío, denominado *cópula* y es portador de morfemas que indican el modo, el tiempo y el aspecto gramaticales de la *cópula*, además de los morfemas de número y persona concordantes con el sujeto. Los ejemplos que se ofrecen a continuación se extrajeron de Fernández-Leborans (1999).

(6.13) Juan estudia mucho.

(6.14) a. María es inteligente.

b. Estamos cansados.

La autora establece cuatro características que distinguen los verbos copulativos de los predicativos: 1) no imponen restricciones de selección a su sujeto, 2) son verbos con un significado léxico modificado que adquirieron un valor aspectual relativo al modo de acción, 3) sirven de auxiliar de la predicación y 4) con el atributo forman un predicado no disociable, en el que el núcleo léxico es una categoría nominal. Fernández-Leborans considera que el verbo copulativo puro en español es *ser* porque semánticamente es vacío, insensible al tiempo y al aspecto semántico. Las oraciones copulativas formadas con *ser* contienen predicados estables o predicados de

individuo (*individual-level predicates*, Carlson 1977), y que son distintos de los predicados episódicos, precarios o predicados de estadio (*stage-level predicates*, Carlson 1977). Los predicados de individuo expresan propiedades estables, caracterizan un individuo sin implicar ningún cambio. En cambio, los de estadio se refieren a episodios con la implicación de cambio y limitación espacio-temporal. El verbo *ser* es compatible con los predicados de individuo y la tradición gramatical lo opone a *estar*, que es compatible con los predicados de estadio. Como estos últimos son sensibles al tiempo y al aspecto, Fernández-Leborans (1999) los considera verbos pseudo-copulativos. Para Fernández-Leborans, las oraciones copulativas con *ser* se clasifican en dos grupos, que se diferencian por la función semántica del atributo en relación con el sujeto y con la intención y presuposición del hablante: 1) las oraciones copulativas de caracterización, y 2) las copulativas de identificación. Por otra parte, Fernández-Leborans afirma que las copulativas de caracterización asignan una propiedad al sujeto que es normalmente referencial o atributivo, aunque el predicado nominal no puede ser referencial. Una expresión se usa referencialmente cuando alude a un ente o entidad con implicación existencial, esto es, cuya existencia en el universo de discurso se presupone y es independiente del valor de verdad del predicado oracional (Guéron 1984:153). Las copulativas de caracterización son conmutables por las proformas *lo* o *eso*. En cambio, las de atributo calificativo son respuestas adecuadas para la interrogación introducida por *¿cómo?*, mientras que las de atributo clasificador lo son para las preguntas formuladas con el interrogativo *¿qué?* El tercer grupo de oraciones copulativas identificativas son las inferenciales, que están constituidas por sustantivos sin determinación o por verbos sin delimitación temporal, con significado recto y neutro.

Por otro lado, Fernández Leborans afirma que, al igual que para *ser*, tradicionalmente para el verbo *estar* también se han distinguido dos usos: el predicativo y el atributivo. El primero está caracterizado por un *estar* pleno, intransitivo, con la significación de localización, derivada del latino *stare* (estar de pie). En las oraciones predicativas *estar* solo selecciona complementos de localización en el espacio (6.15a) o en el tiempo (6.15b), además el sujeto no puede ser un nombre de evento o acontecimiento (6.16).

- (6.15)            a. Pedro está aquí.<sup>37</sup>  
                      b. Estamos en primavera.<sup>3</sup>

- (6.16) a. El baile es en la segunda planta.<sup>37</sup>  
 b. \*El baile está en la segunda planta.<sup>37</sup>

Fernández Leborans (1995) afirma que la tradición gramatical defiende dos usos distintos desde el punto de vista léxico-semántico del verbo *estar*: el predicativo y el atributivo. Según el uso predicativo, el verbo *estar* es un verbo pleno e intransitivo; por otra parte, el uso atributivo hace referencia al *estar* como un verbo vacío, copulativo y que vincula ciertos atributos con su correspondiente sujeto. La autora considera que el verbo *estar* denota una situación o un estado que se alcanza y que se especifica por la expresión postverbal, que puede ser una situación física (6.17), un proceso reconocible (6.18) o un estado resultante de un proceso (6.19).

- (6.17) estar aquí/en París/de rodillas<sup>19</sup>  
 (6.18) estar sano/triste/locuaz/de buen humor/con  
 gripe/bien<sup>35</sup>  
 (6.19) estar cansado/muerto/roto/limpio/dispuesto/resuelto

La autora añade que el verbo *estar* no significa de forma inherente ni localización, ni estado psíquico, sino que está delimitado por el complemento postverbal. Estudios anteriores (Navas Ruiz, 1977; Luján, 1980, 1981; Hernanz, 1988) determinan que los verbos copulativos *ser* y *estar* se diferencian por la característica del aspecto: *ser* es [-perfectivo] y *estar* es [+perfectivo]. Fernández Leborans (1995) constata que la marca aspectual de perfectividad no es un rasgo inherente de *estar* porque no denota un evento necesariamente perfectivo. Además, considera que “la predicación con *estar* es sensible al aspecto, mientras que la predicación con *ser* es inerte o indiferente al aspecto” (Fernández Leborans 1995:259). La autora considera que *estar* denota un evento de estado y en su estructura subeventiva consiste en dos subeventos: transición y estado alcanzado, correlativo de transicional. Afirma que *estar* posee una estructura temporal inherente, al contrario de *ser*, y que es especificado por propiedades aspectuales en relación con el complemento predicativo que subcategoriza. El complemento predicativo define léxica y específicamente aspectualmente el estado alcanzado denotado por el verbo como una situación o estado determinado y es especificado

---

<sup>19</sup> Ejemplos extraídos de Fernández Leborans (1995).

como perfectivo, imperfectivo o aperfectivo (Fernández Leborans 1995:281).

### 6.2.2.1 Síntesis

En resumen, en el apartado 6.2.2 se han recogido los trabajos más relevantes sobre la distinción entre los verbos *ser* y *estar*. Se ha presentado que la cópula es un elemento lingüístico funcional y que es semánticamente vacío. Además, su explicitación es siempre obligatoria. Asimismo, se ha constatado que en las construcciones cópula + adjetivo existen adjetivos que se combinan con la cópula *ser*, otros que exclusivamente hacen construcciones con *estar* y un tercer grupo de adjetivos que se combinan con ambas cópulas. En cuanto a las construcciones de cópula + participio, *ser* puede combinarse con los participios de verbos estativos, eventivos y de proceso, mientras que *estar* solo selecciona verbos eventivos. Por lo que a las construcciones de cópula + sintagma preposicional se refiere, se ha visto que la cópula *ser* es compatible con estados no acotados y que *estar* lo es con estados acotados, al igual que en las construcciones con adjetivos o adverbios.

### 6.2.3 La cópula en catalán

En el presente subapartado se repasarán los hallazgos de los trabajos teóricos sobre los verbos copulativos *ser* y *estar*. En catalán, al igual que en español, hay dos verbos copulativos, *ser* o *ésser*<sup>20</sup> y *estar*, y la realización de ambos verbos copulativos es obligatoria.

Ramos (2008) señala que los verbos copulativos se caracterizan por la falta de contenido semántico, y que esta carga semántica cae sobre el constituyente posverbal. Dentro de los distintos tipos de predicaciones, los verbos copulativos pertenecen a los no verbales, que tienen un carácter obligatorio. Ramos añade que en catalán el verbo que más cumple con estos requisitos es el *ser*, ya que es el único que está desprovisto de contenido semántico y su función es solamente nexual y marcadora de la temporalidad oracional. Por otro lado, el uso del verbo *estar* es mucho más restringido que el del verbo *ser*. Volviendo a este último verbo, Ramos clasifica los usos copulativos

---

<sup>20</sup> Más adelante, utilizaremos *ser*, el infinitivo alternativo del verbo copulativo *ésser*.

del verbo *ser* en dos grupos: 1) los usos copulativos de caracterización y 2) los de identificación.

### *Oraciones copulativas de caracterización*

Respecto a las copulativas de caracterización, el atributo puede ser un sintagma nominal (SN) (6.20), un sintagma adjetival (SAdj) (6.21), un sintagma preposicional (SP) (6.22), un sintagma adverbial (SAdv) (6.23) o un cuantificador (6.24). Los ejemplos mostrados a continuación se extrajeron de Ramos (2008).

Cuando el atributo es un SN, la oración copulativa siempre se expresa con el verbo *ser*. Las construcciones copulativas con un atributo nominal pueden ir sin un determinante (6.20a) o con un determinante (6.20b). Cuando el nombre no va acompañado de un determinante, sirve para la caracterización del sujeto que pertenece a una determinada clase (6.20a) como puede ser un oficio, por ejemplo. En cambio, con un determinante, el sujeto se diferencia como miembro de un conjunto (6.20b).

- (6.20) a. El meu pare és metge.  
          el mi   padre es médico  
      b. Aquest gos és un doberman.  
          este   perro es un dóberman

En cuanto a las construcciones copulativas con un atributo que es un adjetivo que indica propiedad, sea a través de una cualificación (6.21a) o de una clasificación (6.21b), se selecciona el verbo *ser*. No obstante, con un sujeto animado se selecciona *estar* (6.21c).

- (6.21) a. La Carne és encantadora.  
          la Carne es encantadora  
      b. Aquestes pomes són madures.  
          estas    manzanas son maduras  
      c. El teu cunyat està content.  
          el tu   cuñado está contento

En las oraciones copulativas con un atributo que indica una propiedad del sujeto, se selecciona el verbo *ser* (6.22a); en cambio, con un atributo que expresa el resultado de un proceso o de una acción anterior, se asigna el verbo *estar* (6.22b).

- (6.22) a. Aquesta cadira és de fusta.  
esta silla es de madera  
b. Aquesta farmàcia està de guardia.  
esta farmacia está de guardia

En el caso de que el atributo sea un SAdv con un valor de manera, se selecciona el verbo *estar* (6.23),

- (6.23) El pare està bé.  
el padre está bien

Por último, existen las construcciones copulativas de caracterización que tienen como atributo un cuantificador. En estos casos, la cópula seleccionada es el verbo *ser* (6.24).

- (6.24) Els jugadors són onze.  
los jugadores son once

#### *Oraciones copulativas de identificación*

Respecto a las oraciones copulativas de identificación, Ramos afirma que estas manifiestan una relación de igualdad entre el constituyente precopular y el poscopular (6.25).

- (6.25) Aquell home és l' àrbitre.  
aquel hombre es el árbitro

Según Ramos (2008) en el uso de los verbos copulativos catalanes intervienen tres factores: 1) el tipo de construcción, 2) la modalidad de la acción y 3) el carácter animado o inanimado del sujeto. Ramos (2000) añade que el verbo *ser* no tiene asociado ningún valor aspectual, mientras que *estar* se relaciona con los valores durativos y resultativos. Además, el carácter animado o inanimado del sujeto determina la modalidad de la acción de una oración. Los sujetos animados, es decir, los que son capaces de moverse, pueden asociarse con la idea de la permanencia temporal. Por otro lado, los sujetos inanimados, los que de modo inherente carecen de movimiento, son irrelevantes para la permanencia.



En cuanto a la selección de la cópula en las construcciones locativas, el carácter animado del sujeto no es relevante: se pueden utilizar ambas cópulas con sujetos animados e inanimados. Lo que parece tener importancia es si el contexto predicativo es durativo, o no. En el contexto no durativo se utiliza exclusivamente el verbo *ser* (6.26); en cambio, en los contextos durativos está permitido el uso de ambos verbos copulativos, *ser* (6.27) y *estar* (6.28). En 6.26 se puede observar que *ser* expresa localización en un contexto no durativo, mientras que en (6.28) el verbo *estar* va acompañado de una expresión temporal durativa y expresa permanencia. La falta de los rasgos aspectuales del verbo copulativo *ser* le permite aparecer en contextos que expresan permanencia en un lugar (6.27). Además, por la falta de movimiento inherente de los sujetos inanimados, *ser* se utiliza de modo predominante con este tipo de sujetos (6.27).

(6.26) el gos de la Carme és a la seva caseta.  
el perro de la Carme es a la su caseta

(6.27) les sabates són a l' armari.  
los zapatos son a el armario

(6.28) el gos de la Carme està molt de temps a la seva caseta.  
el perro de la Carme está mucho de tiempo a la su caseta

### 6.2.3.1 Síntesis

En la sección 6.2.3 se han expuesto los estudios referentes a los verbos copulativos catalanes *ser* y *estar*. Se ha afirmado que, al igual que en español, en catalán también es obligatoria la explicitación de los verbos copulativos, y que *ser* principalmente es compatible con estados no acotados mientras que la cópula *estar* lo es con estados acotados. Aun así, también se ha visto que la distinción semántica no es tan obvia en catalán como en español. Al comparar el sistema copulativo de las dos lenguas, se observa que ambas cópulas catalanas (*ser* y *estar*) se utilizan en las construcciones locativas mientras que en español el valor locativo queda reservado para la cópula *estar*.

A continuación, se presentarán los estudios referentes a la adquisición de los verbos copulativos de las tres lenguas estudiadas.

### 6.3 La adquisición de la cópula

En producciones infantiles en inglés, Becker (2000) observó que los niños omitían más el verbo copulativo *be* con predicados de estadio (6.29) que con predicados de individuo (6.30). Los predicados de estadio ocurren en cláusulas no finitas, mientras que los predicados de individuo lo hacen con cláusulas finitas. (Para mayor información sobre la diferenciación entre los dos tipos de oraciones copulativas véase la sección 6.2.2.) Es decir, la autora destaca que existe una relación entre la omisión de la cópula *be* y el tipo de verbo copulativo, y demuestra que los niños omiten mucho más la cópula en construcciones locativas que nominales. Esta diferenciación semántica está parcialmente lexicalizada en dos de las lenguas estudiadas en esta tesis doctoral, el español y el catalán, mientras que en la tercera, el húngaro, existe una sola cópula. Por esta razón el estudio de la realización/omisión de la cópula resulta muy interesante en estas tres lenguas, ya que nos permite comprobar si los niños monolingües y los trilingües siguen el mismo patrón observado por Becker. Los ejemplos que se muestran a continuación se extrajeron de Becker (2000).

(6.29) I am in the kitchen.  
yo estoy en la cocina

(6.30) He is a dog.  
él es un perro

En este apartado (6.3) se presentarán detalladamente los trabajos de lingüística aplicada relacionados con la adquisición de la cópula húngara (6.3.1), seguidos por los de la adquisición de la cópula española (6.3.2) y, por último, en el apartado 6.3.3, aquellos que guardan relación con la adquisición del verbo copulativo catalán.

#### 6.3.1 La adquisición de la cópula en húngaro

El húngaro no es una lengua tan estudiada como el español, ni siquiera tanto como el catalán; lenguas, estas dos, también objeto de estudio en esta tesis doctoral. A mi saber, no existe ningún trabajo previo que centre su atención en la adquisición de la cópula húngara ni por niños monolingües, ni tampoco por niños bi/trilingües. Por esta razón, a continuación únicamente se ofrece un breve resumen de los estudios

relativos a la adquisición del húngaro, aunque no traten la adquisición del verbo copulativo *van*.

Los trabajos relacionados con la adquisición del húngaro se enfocan principalmente desde los rasgos morfosintácticos relativos a las lenguas aglutinantes en datos monolingües infantiles. El primer trabajo sistemático de la adquisición de la morfología húngara es de MacWhinney (1974, 1975). Asimismo, también MacWhinney (1975) realizó el primer trabajo sobre la adquisición de los diferentes tipos de alomorfos en los sufijos nominales húngaros. Pléh y Lukács (2002, 2014) analizan la adquisición de los patrones de inflexión de los sustantivos húngaros en datos infantiles. Por lo que a la adquisición de los sufijos verbales se refiere, tan solo dos estudios, realizados por Meggyes (1971) y Lengyel (1981) se ocupan del tema y documentan errores de concordancia verbal y de conjugación durante el proceso de la adquisición temprana del húngaro.

Otro tema que llamó el interés de los lingüistas y se estudió es la adquisición de los prefijos verbales en húngaro (Meggyes 1971), debido a que el húngaro es una lengua de marco satélite. En otras palabras, el húngaro expresa el sistema espacial/de lugar a través del uso de sufijos verbales, de prefijos verbales y de posiciones posnominales. Pléh (1989, 1992, 1995) y Babarczy (2006) estudian la adquisición de los prefijos verbales en datos infantiles.

Por otro lado, Gábor y Lukács (2012) investigan la productividad en la morfología temprana. También Pléh et al. (1997) y Király et al. (2001) centran sus estudios en la adquisición de los marcadores de las relaciones de espacio y de la tridimensionalidad.

En el subapartado que hay a continuación, se presentarán los estudios previos relativos a la adquisición de los verbos copulativos españoles.

### **6.3.2 La adquisición de la cópula en español**

En el apartado 6.2.2 se ha expuesto que el español tiene dos verbos copulativos *–ser y estar–* y que su explicitación es siempre obligatoria. Además, se ha visto que la cópula *ser* es compatible con estados no acotados mientras que *estar* lo es con estados acotados.

En esta sección 6.3.2, en primer lugar se repasarán los trabajos que se realizaron sobre la adquisición de la cópula española en monolingües y, a continuación, se expondrán los estudios referentes a hablantes bi/trilingües.

### *Hablantes monolingües*

Hernández Pina (1979) estudia y describe el habla espontánea de su propio hijo monolingüe español desde su nacimiento hasta los 3;0 años de edad. Su interés no se centra especialmente en la adquisición de las cópulas, sino que observa el proceso adquisitivo del español de modo holístico. Por lo que a las cópulas se refiere, la autora constata que en el proceso de la adquisición, las producciones copulativas aparecen después de las estructuras de posesión, es decir, posteriormente a la fase de dos palabras. La autora documenta la aparición de las cópulas en aquella fase adquisitiva, en la que se producen enunciados de tres o cuatro palabras y se omiten las categorías semánticamente vacías. Hernández Pina documenta que ambos verbos copulativos, *ser* y *estar*, se omiten con bastante frecuencia.

En un segundo estudio, Hernández Pina (1984) analiza los datos recogidos para el estudio del año 1979. Documenta que a la edad de entre los 2;1 y los 2;2 años primero se produce la cópula *estar* y, posteriormente la de *ser*; ambas cópulas en tercera persona del singular. A la edad de los 2;2 años aparecen las formas en tercera persona del plural para la cópula *ser* y se observan producciones con la construcción *estar* + adjetivo. A los 2;3 años la autora documenta la aparición de la cópula *estar* en pretérito imperfecto, además de las construcciones de *estar* + gerundio con el pronombre *se*. La cópula *estar* se utiliza en primera persona del singular y en tercera del plural. La autora anota que *ser* y *estar* aparecen en tercera persona del plural, a partir de la misma edad (2;1). Sin embargo, la cópula *ser* emerge de otras formas personales antes, a los 2;2, que de *estar* (2;5). Por otro lado, *estar* manifiesta un estado gerundivo y no un de estado de sujeto referente.

Sera (1992) investiga la distribución de los verbos *ser* y *estar* por niños y adultos en español hablado, y también a través de una tarea de producción elicitada. El grupo del habla espontánea consiste en dos niños españoles monolingües (1;6-3;6) y sus respectivos padres. Por

otro lado, un grupo de cuarenta y seis niños monolingües españoles (3;0-9;0) y cinco adultos monolingües narraron la historia de *The Frog Story* (Mayer 1969). La autora estudia los verbos *ser* y *estar* como verbos principales con nominales, adjetivos y locativos, así como auxiliares. Los resultados muestran que se utilizó el *ser* solamente con nominales, y *estar* con locativos y como auxiliar. Ambas cópulas se emplearon con adjetivos. Además, las ocurrencias muestran que el uso de *estar* disminuye, mientras que el de *ser* aumenta con la edad. En cuanto al uso de *ser* y *estar* con adjetivos, los resultados obtenidos muestran el uso constante del verbo *ser* con ciertos adjetivos y el uso de *estar* con otros adjetivos. Eso sugiere que hay adjetivos de diferentes tipos de atributo semántico. La autora observa que la mayoría de los adjetivos se utilizaron o con el verbo copulativo *ser* o con el *estar*, pero no con las dos cópulas; con la excepción de los adjetivos *bueno*, *largo* y *atractivo*, que aparecieron con ambas cópulas. Aunque la autora documenta una distribución complementaria de las dos cópulas, no llega a la conclusión de que los adjetivos se memoricen como unidades léxicas independientes con la cópula correspondiente, o que su uso señale una diferencia semántica.

López Ornat (1994) llevó a cabo su estudio de caso longitudinal sobre la adquisición del español por una niña monolingüe. La autora en su estudio no presta especial atención a los verbos copulativos *ser* y *estar*, aun así documenta la escasez de errores en las producciones copulativas y concluye que la distinción semántica entre las dos cópulas no es un factor que aportaría dificultades durante el proceso de adquisición de la lengua.

Sera et al. (1997) estudian a cuarenta y ocho niños anglófonos y cuarenta y ocho niños hispanohablantes (3;0-5;0) para determinar si los verbos *ser* y *estar* influyen en la capacidad de identificar propiedades inherentes y aparentes. Ante la misma tarea, los niños españoles utilizaron *ser* para las preguntas con propiedades inherentes y *estar* para las preguntas con propiedades aparentes. Los resultados obtenidos afirman que los niños monolingües hispanohablantes de todas las edades identifican ambas propiedades mucho mejor que los niños monolingües anglófonos. Los resultados sugieren que la lexicalización de esta dualidad semántica ayuda a los niños hispanohablantes a diferenciar las propiedades inherentes de las aparentes. En otras palabras, el rol del verbo *ser* tiene un papel importante para poder identificar las calidades inherentes de los objetos mientras que el verbo

*estar* funciona como un elemento no marcado que no transmite información sobre el tipo de propiedad.

Schmitt y Miller (2007) a partir de dos experimentos estudian la habilidad de los niños para distinguir entre las cópulas *ser* y *estar* cuando la elección de los verbos depende de las propiedades del contexto. Las autoras sostienen la idea que los niños, al igual que los adultos, distinguen entre las dos cópulas, aunque tienen problemas para restringir las propiedades de evaluación para cada una. En el primer experimento, una tarea elicitada, estudiaron a treinta y cinco niños monolingües hispanohablantes de edad preescolar (4;0-5;0), además de veinticuatro adultos hispanohablantes monolingües. Los resultados obtenidos indican que los niños de 4;5 años de edad procesan la cópula *ser* diferente a la cópula *estar*. Debido a que los niños diferencian las dos cópulas, las autoras no encuentran una tendencia hacia las propiedades permanentes, tal y como afirman Sera et al. (1997) en su estudio y por tal razón Schmitt y Miller (2007) señalan que los niños están calculando las implicaciones asociadas tanto a *ser* como a *estar*. En otras palabras, a la edad estudiada los niños ya entienden que las partes del cuerpo tienen un color propio y que la modificación de este color sería temporal. La información semántica asociada a la cópula les facilita la elección del color adecuado.

En un segundo experimento, que era una tarea de pregunta-respuesta, las autoras estudiaron la capacidad de recurrir a la información discursiva para la interpretación de *ser* vs. *estar*. Con el fin de probar si los niños utilizaban la información discursiva para la interpretación de las dos cópulas, se les presentó una historia contada a través de varias tarjetas en las que uno de los personajes sufría algún cambio físico durante un tiempo breve, como por ejemplo, una subida de peso. Las autoras esperaban que los niños interpretaran con más dificultad el *ser* frente al *estar*. Estudiaron a veinticuatro niños chilenos monolingües de español entre los 4;7 y los 6;0 años y a veinte adultos chilenos monolingües, y todos realizaron la misma tarea. En resumen, los niños parecen comprender la naturaleza temporal de *estar* y lo utilizan de forma muy restrictiva, mientras que entienden que el verbo *ser* tiene un uso no especificado y no son restrictivos en su uso independientemente del contexto. En la adquisición de las propiedades del contexto, los niños no solo tienen que dominar la distribución básica de las dos cópulas y asumir que semánticamente

son distintas, sino que también tienen que aprender a elegir entre las dos en contextos en los que es posible utilizar ambos verbos.

Alonqueo y Soto (2011) presentan dos estudios para establecer si la doble cópula, *ser* y *estar*, influye en las inferencias según el verbo utilizado para la descripción de ciertas características personales. En el primer experimento participaron en total noventa y ocho personas: treinta y dos escolares de 7;3 años de promedio y sesenta y seis adultos monolingües de español peninsular. Se diseñó una tarea de inferencias de elaboración ad-hoc: se seleccionaron los adjetivos *aburrida*, *alegre* y *despistado*, utilizados en el español peninsular indistintamente con *ser* o *estar*, para crear dos versiones de una historia breve, una con *ser* y la otra con *estar*. Los resultados del primer estudio muestran que la diferenciación de *ser* y *estar* no influye en las inferencias en el grupo de los niños; sí en el de los adultos. La información que proporcionan las cópulas produce inferencias distintas cuando se razona sobre la estabilidad de las características psicológicas: *ser* se asocia a la estabilidad temporal y contextual mientras que *estar* se relaciona con características transitorias. Al observar las características por separado, las autoras señalan que *alegre* se percibe de un modo más estable que *aburrida* y *despistado*. Concluyen que las inferencias sobre la estabilidad de las características pueden depender también del tipo de característica evaluada y de las creencias que se tengan sobre su estabilidad y no solo de la influencia de *ser* y *estar*.

Bel (2013) investiga, por un lado, si los niños omiten los verbos copulativos en español y en catalán y si las oraciones con la cópula omitida o realizada responden a algún tipo de patrón. Por otro lado, estudia si la omisión vs. realización de la cópula depende del tipo de este; así como si las oraciones sin cópula y las que carecen de verbo flexionado pertenecen al mismo fenómeno evolutivo. La autora estudia más de diez mil enunciados de tres niños, una niña y dos niños, monolingües españoles entre las edades comprendidas de los 1;6 y los 2;11 años. En cuanto a los datos españoles, analiza la distribución de *ser* y *estar* realizados en tres franjas de edad y, de forma global, señala que es más numerosa la cópula *ser* que la cópula *estar*. En los datos evolutivos se observa que a pesar de que *ser* es globalmente más numeroso, las oraciones copulativas con *estar* aparecen más temprano y de forma más consistente, mientras que la cópula *ser* emerge de forma gradual. Por lo que a la realización vs. omisión de las cópulas en español se refiere, Bel documenta una omisión escasa para

ambas cópulas, cuatro casos para *ser* y cero para *estar*. Esta falta de omisión de las cópulas va en consonancia con los hallazgos presentados por Sera (1992) y Silva-Corvalán y Montanari (2008) y en contra de los datos obtenidos para el inglés monolingüe (Becker 2000). Bel concluye que la adquisición de las dos formas léxicas para la cópula, que podría ser una dificultad, es más bien una ayuda en el proceso de la adquisición, y que las dos formas léxicas le sirven al niño para organizar las diferencias semánticas. Concluye que la diferenciación léxica de las dos cópulas es determinante en la rapidez y en la consistencia de la adquisición.

Holtheuer y Rendle-Short (2013) estudian el input correctivo en el uso de los verbos *ser* y *estar* en la adquisición temprana. Utilizan datos espontáneos de diez niños chilenos, monolingües españoles, de las edades comprendidas entre el año y diez meses y los tres años y cuatro meses. El resultado más llamativo es la gran variabilidad individual en los porcentajes de errores, que oscilan entre un 4% y un 58%. Las autoras señalan que, pese a que podría considerarse que los niños con más ocurrencias de *ser* y *estar* serían aquellos que cometerían más errores, los datos muestran que no es el caso. En efecto, el porcentaje de errores se correlaciona negativamente con la producción total de los verbos *ser* y *estar*, es decir, los niños que producen más formas de *ser* y *estar* cometen menos errores. Sin embargo, la mayoría de niños que fueron expuestos a más input correctivo por parte de sus padres cometieron menos errores con los verbos *ser* y *estar*, hecho que sugiere que los niños pueden beneficiarse de las correcciones.

En otro estudio Holtheuer (2013) estudia la adquisición de las cópulas con adjetivos. Recoge datos de producción de once niños chilenos monolingües de español con las edades comprendidas entre el año y los diez meses y tres años y siete meses, y de sus respectivos padres. Holtheuer (2013) señala que los niños adquieren los verbos *ser* y *estar* en etapas tempranas y añade que aun así se sabe muy poco sobre cómo los niños extraen el conocimiento del input al que están expuestos. Sus resultados indican: que tanto los niños como los adultos tienen más ocurrencias del verbo *ser* que del verbo *estar*, y que tanto los niños como los adultos utilizan más construcciones de *estar* + adjetivo específico que *ser* + adjetivo específico. Añade si es correcto gramaticalmente el uso de un adjetivo con las dos cópulas, el contexto generalmente requiere el uso de una de ellas. Esto significa que no todos los adjetivos tienen la misma posibilidad de ser utilizados con las



dos cópulas. Por eso, no resulta evidente que el verbo *ser* se adquiriera antes que el verbo *estar*. Añade que la mayoría de los adjetivos de escala abierta aparecen con la cópula *ser*, mientras que los adjetivos de escala cerrada pueden aparecer tanto con *ser* como con *estar*. Se entiende como adjetivos de escala abierta aquellos que en una escala no tienen unos valores mínimos o máximos (por ejemplo: *grande*, *pequeño*), mientras que los adjetivos de escala cerrada, son los que se refieren a una escala que tiene valores mínimos o máximos (como por ejemplo: *vacío*, *lleno* o *de rayas*). Los resultados demostraron que el input recibido por los niños proporciona poca información sobre la elección de la cópula. El output de los padres tampoco era muy rico en las construcciones estudiadas para proporcionar oportunidades a los niños para poder distinguir entre los distintos usos de las cópulas. Por lo tanto es posible que los niños utilicen pistas morfológicas (la estructura escalar y morfológica del adjetivo) para elegir entre las dos cópulas.

Requena et al. (2015), en dos experimentos elicitados, estudian 1) si los niños distinguen entre *ser* y *estar* si estos se producen con adjetivos reales, y 2) si los niños infieren las interpretaciones inherentes y transitorias de adjetivos inventados si estos se producen con *ser* y *estar*. Estudian a cincuenta y dos niños monolingües de Puerto Rico entre las edades de los 4;00 a los 7;0 años y ocho adultos de la misma región. Estudios previos sugieren que el comportamiento de los niños con respecto a la interpretación de *ser* y *estar* puede diferir dependiendo de sus conocimientos previos del mundo, o de si las cópulas se presentan con adjetivos reales o inventados. En el experimento con los adjetivos reales, utilizaron un diseño y adjetivos similares a los de Schmitt y Miller (2007). El segundo experimento tuvo un diseño muy similar al del primero, con la diferencia que les presentaron a los niños adjetivos inventados. Los adjetivos inventados podían representar propiedades inherentes (colores, formas o tamaños, etc.) o propiedades temporales (*sucio*, *abierto*, *iluminado*, etc.). Los resultados de Requena et al. (2015) indican que los niños de cuatro años de edad tienen una preferencia fuerte para expresar propiedades transitorias con *estar* + adjetivo real, aunque son flexibles en su interpretación de las propiedades inherentes con *ser* + adjetivo real. En otras palabras, los niños de cuatro años asocian la cópula *estar* con interpretaciones temporales pero no lo hacen con *ser*, lo que podría indicar que han adquirido el conocimiento del aspecto temporal de *estar*, mientras que *ser* no está especificado.

Holtheuer y Miller (2015) investiga en dos experimentos de comprensión si los factores de animicidad del sujeto y el adjetivo de estructura escalar inciden en la capacidad de asignar interpretaciones genéricas o específicas a las cópulas *ser* y *estar*. Se estudian a veintisiete niños entre las edades de 3;08 a 5;08 años y a veinte adultos chilenos. Los resultados determinan que ambos grupos de participantes, niños y adultos, asignan una interpretación mucho más genérica para las combinaciones *ser* + sujeto animado + adjetivo de estructura escalar que para las de *ser* + sujeto inanimado + color. Es decir, las condiciones de animicidad y adjetivo de estructura escalar influyen en una interpretación genérica. En un segundo experimento Holtheuer y Miller (2015) estudia las combinaciones sujeto animado + color y sujeto inanimado + adjetivo de estructura escalar. En el estudio participan veintiocho niños chilenos entre las edades comprendidas de 4;3 a 5;2 años. La autora afirma que los niños asociaron las interpretaciones genéricas y específicas con la cópula *ser*; en cambio, las interpretaciones con *estar* fueron específicas. Concluye que cuando el sujeto oracional era animado y el adjetivo de estructura escalar, la asociación de significado genérico con *ser* fue más fuerte, hecho que sugiere que los factores mencionados en cuanto a la animicidad y al tipo de adjetivo predisponen a los niños en la interpretación genérica de las oraciones con *ser*.

En resumen, en lo que respecta a la edad de adquisición de las cópulas por monolingües, se ha dicho que los niños adquieren los verbos *ser* y *estar* en etapas tempranas Holtheuer (2013). Primero se produce *estar* (2;1) y posteriormente *ser* (Hernández Pina 1979, 1984; Bel 2013). Además, se documenta que el uso de *estar* disminuye, mientras que el de *ser* aumenta con la edad (Sera 1992). En cuanto a la realización de la cópula, se ha visto que los distintos trabajos llegan a tener resultados opuestos: por un lado, que los niños monolingües omiten con frecuencia ambos verbos copulativos (Hernández Pina 1979, 1984) y, por el otro, que hay pocas ocurrencias agramaticales tanto con *ser* como con *estar* (Sera 1992; López Ornat 1994; Silva-Corvalán y Montanari 2008; Bel 2013). Sobre el porcentaje de errores se ha dicho que estos se correlacionan negativamente con la producción total de los verbos *ser* y *estar* (Holtheuer y Rendle-Short 2013). También se ha observado que la adquisición del sistema copulativo es un dominio complejo sobre todo en lo que se refiere a los intrincados aspectos semánticos que intervienen en la elección de la cópula. Es decir, la

dualidad semántica de las cópulas ayuda a los niños hispanohablantes a diferenciar las propiedades inherentes de las aparentes (Sera et al. 1997). La cópula *ser* se asocia a la estabilidad temporal y contextual mientras que *estar* se relaciona con características transitorias (Alonqueo y Soto 2011). Los niños parecen comprender la naturaleza temporal de *estar* y utilizan este verbo de forma muy restrictiva, mientras que entienden que *ser* no tiene una función específica y no son restrictivos en su uso, independientemente del contexto (Schmitt y Miller 2007). En cuanto al empleo de *ser* y *estar* con adjetivos, los resultados obtenidos muestran que hay ciertos adjetivos asociados al verbo *ser* y otros utilizados recurrentemente con el verbo *estar* (Sera 1992). Además se concluye que la diferenciación léxica de las dos cópulas es determinante en la rapidez y en la consistencia de la adquisición (Bel 2013).

#### *Hablantes bi/trilingües*

Sera (1992) examina la adquisición del contraste semántico de las cópulas *ser* y *estar* con adjetivos y locativos. En el estudio participaron 52 niños bilingües, residentes en Florida y descendientes de cubanos, por lo que el español era la lengua familiar de todos ellos. Se estudiaron cuatro grupos de niños según las siguientes edades de promedio: 4;5, 5;10, 7;11 y 10;1, así como cuatro adultos hispanohablantes. Según los resultados, los niños utilizan más la cópula *estar* que los adultos y que las decisiones de los niños se rigen únicamente por la clasificación del predicado. Los resultados sugieren que los criterios semánticos no pueden ser utilizados en primer lugar para elegir entre todo tipo de palabras en la adquisición del lenguaje.

Por otra parte, el interés del estudio de Silva-Corvalán y Montanari (2008) se centra en la influencia translingüística y en las frecuencias distributivas de las construcciones copulativas. Estudian la adquisición de cópulas en los datos de un niño bilingüe, español-inglés, en las edades comprendidas entre 1;6 y 3;0. Debido a que en español hay doble cópula (*ser/estar*) y en inglés esta diferencia no se lexicaliza, las autoras estudian el tiempo de adquisición de los verbos copulativos españoles en un contexto en que el español es la lengua débil del niño estudiado. Silva-Corvalán y Montanari (2008) documentan un desarrollo autónomo de las construcciones copulativas, adquiriéndose con retraso la cópula *estar*.

Los estudios de Fernández Fuertes y Liceras (2010) y Liceras et al. (2008, 2010, 2011) investigan en un estudio longitudinal de datos espontáneos la omisión/realización de la cópula en el desarrollo lingüístico de dos gemelos bilingües, inglés-español (2;0-7;0) residentes en España. Su interés es abordar las preguntas de la direccionalidad de la influencia translingüística. Las autoras analizan el uso del verbo copulativo inglés *be* y comparan los resultados con cuatro niños monolingües ingleses. Observan que los sujetos bilingües omiten menos el verbo copulativo inglés que el grupo control de niños monolingües; además afirman un uso gramatical de la cópula *be* en el contexto predicativo adjetival. Señalan que el sistema unitario de la cópula en inglés es menos transparente que el sistema dual en español, en que se lexicaliza la diferencia semántica. Este sistema dual más transparente facilita la adquisición de la cópula inglesa en la influencia translingüística.

Arnaus Gil (2013) estudia la adquisición del verbo copulativo por niños monolingües, bilingües y trilingües en lenguas con el sistema copulativo dual (español, catalán e italiano) y en lenguas con un sistema unitario (francés y alemán) de las edades comprendidas entre los 2;6 y los 5;6 años. La autora divide en tres grupos las lenguas estudiadas según las siguientes combinaciones tipológicas: 1) español-alemán, español-francés; 2) alemán-italiano y 3) español-catalán-alemán. En cuanto a la adquisición de las cópulas españolas, se documenta que la adquisición de los verbos copulativos *ser* y *estar* por monolingües ocurre sin dificultades. Por lo que se refiere a los multilingües, los resultados para la cópula española indican una omisión elevada del verbo copulativo español *ser* y un número frecuente de usos agramaticales de *estar*. Las omisiones de las cópulas españolas son similares para los grupos bilingües y trilingües. La adquisición del sistema copulativo en los tres grupos (monolingües, bilingües y trilingües) muestra omisiones en los contextos predicativos que expresan una calidad del tipo temporal (*estar*). En cuanto a las producciones agramaticales, el grupo bilingüe tiene más producciones agramaticales en los contextos predicativos que expresan una calidad permanente, es decir, con la cópula *ser*, mientras que el grupo trilingüe produce más errores en el contexto predicativo que expresa una calidad temporal, con el verbo *estar*. Se señala una ventaja en la adquisición de la cópula española *ser* para los trilingües que se diferencia de las producciones bilingües. Esta ventaja se determina por la tendencia a la no omisión de la cópula *ser* y muestra, así, valores un

poco más elevados pero similares a los monolingües españoles. Por último, la autora destaca que la dominancia o el equilibrio lingüístico ni lentificaron ni aceleraron la adquisición de los distintos sistemas copulativos.

### **6.3.2.1 Síntesis**

En definitiva, en lo que se refiere a los bi/trilingües, se documenta la adquisición de *estar* con retraso en bilingües (inglés-español) en comparación con *ser* (Silva-Corvalán y Montanari 2008). En cuanto a la explicitación de la cópula, se ha visto que las omisiones de las cópulas españolas son similares para los grupos bilingües y trilingües y que la adquisición del sistema copulativo en los tres grupos (monolingües, bilingües y trilingües) muestra omisiones en los contextos predicativos que expresan una calidad del tipo temporal (Arnaus Gil 2013). Se ha dicho que el sistema copulativo dual del español es más transparente que los sistemas unitarios (inglés) y que este sistema dual facilita la adquisición de la cópula en la influencia translingüística (Fernández Fuertes y Liceras 2010 y Liceras et al. 2008, 2010, 2011). Además, se señala una ventaja de la adquisición de la cópula española *ser* para los trilingües que se diferencia de las producciones bilingües: esta ventaja se determina por la tendencia a la no omisión de la cópula *ser* y muestra, así, valores un poco más elevados pero similares a los monolingües españoles (Arnaus Gil 2013).

En 6.3.3 se mostrarán los trabajos que se centraron en el estudio de la adquisición de los verbos copulativos catalanes.

### **6.3.3 La adquisición de la cópula en catalán**

Como se ha dicho en la anterior sección 6.2.3, en catalán existen dos verbos copulativos, *ser* y *estar*, cuya explicitación es siempre obligatoria. Se ha afirmado que *ser* es compatible principalmente con estados no acotados mientras que la cópula *estar* lo es con estados acotados; por otra parte, también se ha destacado que en las construcciones locativas en contextos no durativos se utiliza exclusivamente la cópula *ser*, mientras que en los contextos durativos está permitido el uso de ambas cópulas.

La estructura del presente subapartado es la misma que en el caso de los estudios referentes a la cópula española. En primer lugar se muestran los trabajos pertenecientes a la adquisición de los verbos copulativos *ser* y *estar* en hablantes monolingües y, a continuación, los que describen la adquisición de la cópula en bi/trilingües.

### *Hablantes monolingües*

Capdevila Batet y Llinàs Grau (1997) analizan los datos lingüísticos de cuatro niños monolingües catalanes desde las primeras combinaciones de dos palabras hasta los 1;11 años de edad. Estudian fenómenos lingüísticos léxicos y morfosintácticos dentro del marco generativista para argumentar a favor de la Hipótesis de la Maduración, según la cual la aparición y la maduración de las categorías funcionales en el habla infantil guardan una estrecha relación con la maduración de las capacidades físicas e intelectuales. Asimismo, en las primeras producciones infantiles no se proyectan las categorías funcionales, y se caracterizan por una gramática pobre. Se señala que en las primeras producciones infantiles los niños combinan de forma libre las categorías léxicas y que esta etapa se caracteriza por la falta de categorías funcionales. Las autoras señalan que los verbos copulativos, al ser en sí mismos categorías funcionales que no aportan apenas significado, pueden ser omitidos en las primeras etapas de la adquisición.

(6.31) Aquest a Teo (Martí 1;9.16)  
este a Teo

(6.32) Aquí Pere (Pere 1;9.15)  
aquí Pere

Tal y como se ilustra en los ejemplos (6.31 y 6.32), extraídos de Capdevila Batet y Llinàs Grau (1997), se documentan oraciones con las cópulas *ser* y *estar* omitidas en la primera etapa del habla infantil. Las autoras explican que la pobreza en las producciones infantiles se debe a la falta de restricciones gramaticales del habla adulta y esta gramática inmadura permite realizar construcciones como en los ejemplos presentados.

Bel (1998, 2001) desarrolla su estudio dentro del marco generativista y compara datos de producción espontánea de seis niños monolingües,

tres de español y tres de catalán, y estudia la omisión vs. explicitación del verbo copulativo en ambas lenguas, entre otros temas lingüísticos. En su estudio documenta oraciones con omisión de la cópula y señala que la no realización de los verbos *ser* y *estar* en el desarrollo lingüístico temprano podría ser por la falta de proyección de la categoría de Tiempo en las gramáticas infantiles, en línea con lo observado por Capdevila Batet y Llinàs Grau (1997). Se determina que las oraciones con omisión se ajustan únicamente al presente y no se documentan ni en el pasado ni en el futuro.

En otro estudio, Bel (2013) estudia, por un lado, la omisión de los verbos copulativos en español y en catalán y si las oraciones con la cópula omitida o realizada responden a algún tipo de patrón. Por otro lado, estudia si la omisión vs. realización de la cópula depende del tipo de este; así como si las oraciones sin cópula y las que carecen de verbo flexionado pertenecen al mismo fenómeno evolutivo. Se estudia más de diez mil enunciados de tres niños catalanes, dos niñas y un niño, entre las edades comprendidas de los 1;6 y los 2;11 años. En cuanto a la adquisición de la cópula catalana, la autora indica que el grado de omisión de las dos cópulas depende del tipo de cópula y documenta una diferencia significativa entre la omisión de *ser* y de *estar*, siendo la del *ser* del 10,6%, y la de *estar* del 3,3%. La omisión observada por la autora es en sentido contrario a las predicciones de Becker (2000), ya que los resultados obtenidos para el monolingüe inglés indican una omisión significativamente mayor con los predicados de estadio (*estar*) a la de los predicados de individuo (*ser*). Los resultados de la realización vs. omisión de la cópula para la lengua catalana muestran un patrón similar, aunque con una diferencia significativa entre la omisión de las dos cópulas catalanas. Para entender a qué se debe tal diferencia en la omisión de la cópula catalana *ser*, Bel analiza los predicados nominales aislando los fragmentos de las omisiones. Tal y como señala la autora, el fragmento es propio de la gramática adulta y la elisión de la cópula es lícita, mientras que la omisión es propia de la gramática infantil y es una omisión ilícita. Bel afirma que:

Los fragmentos justificarían la elipsis de la cópula en contextos de pregunta-respuesta, en los que se produce cierto isomorfismo estructural entre la pregunta y la respuesta, aunque dicho isomorfismo no deba ser necesariamente completo. (Bel 2013:82)

En cuanto a los predicados adjetivales, aísla los predicados de estadio de los de individuo debido a que estos últimos solo se combinan con

*ser*, mientras que los predicados de estadio se combinan tanto con *ser* como con *estar*, dependiendo de las propiedades semánticas de cada predicado. Además, también analiza los predicados locativos que, a diferencia del español, se pueden combinar con ambas cópulas en catalán. Una vez aisladas las omisiones lícitas (fragmentos) de las de ilícitas (el resto de las omisiones), Bel constata que la omisión de la cópula en catalán es superior a la del español, aunque inferior a los datos en inglés (Becker 2000), y que la mayoría son predicados de individuo, al contrario de lo que sucede en inglés. A la pregunta ¿por qué hay más omisiones en catalán que en español?, explica que aunque en catalán también se lexicaliza la distinción semántica entre las cópulas *ser* y *estar*, esa distinción no es tan clara como en español. Por otra parte, y debido a esa opacidad en la diferenciación semántica entre predicados de estadio y predicados de individuo, la adquisición podría ser más difícil, hecho que podría causar una mayor omisión. Bel concluye que la tasa de omisión de la cópula en catalán y en español se diferencia de modo claro del patrón de la adquisición de la cópula en inglés. En cuanto al tipo de cópula, determina que las construcciones copulativas con *estar* aparecen antes y son constantes, mientras que las construcciones copulativas con *ser* emergen de forma gradual. Por otro lado, y en lo que respecta a la distinción semántica entre los predicados de estadio y de individuo, la autora confirma que si la distinción está lexicalizada, la adquisición de la cópula resulta más fácil y, consiguientemente, también lo es la realización. En comparación con el español, la diferencia en el mayor número de omisiones de la cópula en catalán se debe a que la distinción de la cópula no es tan unívoca e inequívoca como en español. Como resultado de esta distinción más opaca, la adquisición de la cópula en catalán es más costosa. Bel (2013) señala que la omisión de la cópula y la de infinitivos independientes manifiesta paralelismos dentro de cada lengua: un 7% para el español y el catalán mientras que en inglés la proporción supera el 50%. En las lenguas con una morfología reducida, como es el inglés, se documenta una tasa alta tanto para la omisión de la cópula como para los infinitos independientes; en cambio, en las lenguas que tienen una morfología rica, como el español y el catalán, las omisiones son muy bajas.

A continuación se repasan los hallazgos previos en la adquisición bi/trilingüe.



Arnaus Gil (2013) estudia la selección copulativa catalana en los datos lingüísticos de niños trilingües (español-catalán-alemán) entre los 2;6 y los 5;6 años de edad. Según los resultados, las producciones agramaticales (omisiones e inserciones inadecuadas de la cópula correspondiente) de las dos cópulas catalanas muestran un patrón similar al del verbo copulativo alemán *sein*. Las producciones agramaticales en catalán se agrupan en los contextos que expresan una calidad temporal, y los niños manifiestan una clara preferencia por omitir la cópula *estar*. Por otro lado, se documenta el uso gramatical de la cópula catalana *ser*. Los resultados similares en las omisiones de las cópulas catalanas y alemana podrían ser por el método de asignación similar de las calidades permanentes y temporales con predicados de nivel de estadio en ambas lenguas. La autora considera que el número de las primeras lenguas guarda una relación significativa con la aparición y el número de omisiones de la cópula catalana *ser*. Arnaus Gil (2013) concluye que el sistema copulativo dual del catalán se comporta en sintonía con los sistemas unitarios italiano, francés y alemán, y destaca que la dominancia o el equilibrio lingüístico ni lentificaron ni aceleraron la adquisición de los distintos sistemas copulativos.

### **6.3.3.1 Síntesis**

Hasta aquí se ha visto que en la adquisición monolingüe las construcciones copulativas con *estar* aparecen antes y son constantes, mientras que las construcciones copulativas con *ser* emergen de forma gradual (Bel 2013). Se ha expuesto que ambas cópulas pueden ser omitidas en las primeras etapas de la adquisición (Capdevila Batet y Llinàs Grau 1997) y se ha documentado que las oraciones con omisión se ajustan únicamente al presente (Bel 1998, 2001). Además, el grado de omisión depende del tipo de cópula y se documenta una diferencia: el verbo *ser* se omite más que el verbo *estar*. La omisión de la cópula en catalán es superior a la del español, aunque inferior a los datos en inglés, y la mayoría son predicados de individuo, al contrario de lo que sucede en inglés (Bel 2013). En lo que respecta a la distinción semántica entre los predicados de estadio y de individuo, la autora confirma que si la distinción está lexicalizada, la adquisición de la cópula resulta más fácil y, consiguientemente, también la realización (Bel 2013). En cuanto a la adquisición en contexto multilingüe

(español-catalán-alemán), se ha destacado el trabajo de Arnaus Gil (2013).

En el apartado 6.4, a continuación, se expondrán las preguntas de investigación y las hipótesis pertenecientes.

## **6.4 Preguntas de investigación e hipótesis en el estudio de los verbos copulativos en húngaro, en español y en catalán**

El objetivo principal de estudiar los sistemas copulativos en la adquisición monolingüe y trilingüe húngaro-español-catalán es analizar la explicitación y la distribución de las cópulas en las tres lenguas, así como estudiar la direccionalidad de la influencia translingüística entre las tres lenguas para poner a prueba la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001), que propone que los fenómenos gramaticales situados en la interfaz son vulnerables. Debido a que la adquisición simultánea de los sistemas copulativos húngaro-español-catalán es un fenómeno que se sitúa entre la interfaz sintáctico-semántica, su adquisición, por consiguiente, es proclive a una posible influencia translingüística. A continuación, se plantean las preguntas de investigación y sus predicciones correspondientes.

**Pregunta de investigación 6.1:** ¿Se observan diferencias evolutivas en el desarrollo trilingüe en relación con el desarrollo monolingüe?

**Predicción 6.1:** Partiendo de las predicciones generales formuladas en el capítulo 3 y, de acuerdo con los resultados de Patuto (2008, 2009) sobre la adquisición bilingüe, en que se observa cierto retraso que afecta a la lengua más compleja, entendida como la que tiene menos especificaciones, en nuestro caso, se espera que el español y el catalán se adquieran antes que la húngara. Autores como Sera (1992), Silva-Corvalán y Montanari (2008), Fernández Fuertes y Liceras (2008, 2010) y Liceras et al. (2011) han observado que la adquisición de un sistema copulativo dual (español) con la de un sistema unitario (inglés) en bilingües conduce a una ventaja en la adquisición bilingüe de la cópula inglesa en comparación con los monolingües ingleses. En nuestro caso, se espera que la adquisición trilingüe de la cópula

húngara muestre patrones similares a la adquisición adulta antes que la adquisición monolingüe del húngaro.

**Pregunta de investigación 6.2a:** ¿Se pueden explicar en términos de influencia translingüística los patrones de la adquisición de la cópula observados en las tres lenguas?

**Predicción 6.2a:** Tomando la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001) como marco de referencia y, de acuerdo con los resultados de Serratrice, Sorace y Paoli (2004), según los cuales la influencia translingüística es unidireccional, de la lengua con menos restricciones pragmáticas hacia la más compleja, en nuestro caso se espera que el español y el catalán influyan en la adquisición de la cópula húngara.

**Pregunta de investigación 6.2b:** ¿Existe influencia translingüística del español y del catalán en la cópula infantil en húngaro, en el sentido de que la obligatoriedad en las dos primeras lenguas se extienda al húngaro infantil?

**Predicción 6.2b:** Tomando la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001) como marco de referencia, se espera que la realización obligatoria de los verbos copulativos en español y en catalán se extienda al húngaro en el contexto predicativo de realización opcional. Se espera que el contexto opcional sea el único contexto predicativo que resulte ser vulnerable.

En la sección que sigue a continuación, se presentan los participantes y la metodología relacionada con el sistema copulativo, tema del capítulo 6.

## **6.5 Participantes, recogida, transcripción, codificación de datos y programas utilizados**

Como en las secciones 4.2 y 4.4 del capítulo 4 ya se presentó una descripción pormenorizada de los datos propios y de los grupos control, además en el capítulo 5, referente al sujeto oracional se expuso un resumen de los participantes y de la recogida de datos (apartado 5.5 del capítulo 5), en el presente subcapítulo solo se hará una recopilación de la información mencionada. En los siguientes

subapartados se ofrece una descripción general de la niña trilingüe estudiada (6.5.1) y de los grupos control (6.5.2), cuyos datos fueron estudiados para el análisis de los verbos copulativos del húngaro, el español y el catalán. Por otro lado, en el subapartado 6.5.3 se muestran en detalle los criterios de la codificación de los datos relativos a la cópula; asimismo, posteriormente se detallan los programas utilizados para el tratamiento de los datos.

### **6.5.1 La niña trilingüe**

Sara<sup>21</sup> es de madre húngara y de padre colombiano. Ambos padres tienen estudios universitarios, forman una pareja bilingüe/monolingüe (De Houwer 2008:88) y siguen el modelo 1 persona/1 lengua (Ronjat 1913). La niña estudiada vive en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España), y es hija única del matrimonio. La niña entra en contacto con las lenguas húngara y española desde su nacimiento, y con el catalán de forma sistemática a partir de un año de edad (1;0.11). Véase sección 4.2 del capítulo 4 para una descripción detallada.

### **6.5.2 Grupos controles. Los datos lingüísticos de los sujetos monolingües**

Para el estudio de la cópula contamos con tres grupos control de niños monolingües, uno para cada lengua, además con un grupo control de adultos monolingües húngaros. Todos los datos pertenecientes a los grupos control se extrajeron de la base de datos CHILDES (MacWhinney 1985), a excepción de los datos de la madre de la niña trilingüe estudiada, que pertenecen al propio proyecto de investigación de esta tesis doctoral.

#### *Grupos control húngaro. Niños y adultos*

Contamos con dos grupos control: infantil y adulto. El primero está formado por ocho niños monolingües y el segundo por cuatro adultos también monolingües. Los niños monolingües húngaros son Eva, Gyuri, Andi, Öcsike, Moni, Zoli, Miki y Panna, y los adultos monolingües húngaros son la madre y el padre del corpus Bodor y la madre del de Reger, además de la madre de la niña trilingüe. Todos los

---

<sup>21</sup> Para proteger la privacidad de la menor estudiada en esta tesis doctoral, la nombraremos con el pseudónimo de Sara.

sujetos monolingües húngaros, niños y adultos, pertenecen a familias de clase media y provienen de dos ciudades húngaras, Budapest y Kecskemét.

Tabla 6.2. Datos del grupo control infantil húngaro según franja de edad y corpus

	Corpus		Macwhinney			Reger Bodor			
	Sujeto	Eva	Gyuri	Andi	Öcsike	Moni	Zoli	Miki	Panna
Edad									
1;7 - 2;0					✓	✓	✓	✓	✓
2;1 - 2;4			✓	✓		✓	✓	✓	✓
2;5 - 2;8		✓		✓		✓		✓	✓
2;9 - 3;0		✓		✓				✓	✓

En la tabla 6.2 se muestra el grupo control infantil húngaro, ordenado según la franja de edad, el corpus al que pertenecen y el nombre de cada participante. Tal y como se puede apreciar, el número de los sujetos monolingües varía según el período estudiado. Eso se debe a que no se dispone de datos de todos los niños en todas las franjas de edad. Para el grupo control húngaro se tiene datos entre las edades de los 1;7 a los 3;0 años, que se dividieron en cuatro etapas. La primera franja de edad abarca 5 meses (1;7-2;0), mientras que el resto de los períodos 3 meses. Se decantó por una primera etapa más amplia en el tiempo, porque en las primeras grabaciones se obtuvieron pocos datos analizables. En la primera franja de edad, de los 1;7 a los 2;0 años, contamos con los datos de cinco niños húngaros: Zoli, Moni, Öcsi, Miki y Panna; en la segunda franja de edad establecida, entre los 2;1 y los 2;4 años de edad, tenemos a seis niños: Zoli, Moni, Gyuri, Andi, Miki y Panna; para las edades comprendidas entre los 2;5 y los 2;8 años, contamos con cinco sujetos: Andi, Moni, Eva, Miki y Panna; por último, para las edades correspondientes entre los 2;9 y los 3;0 años, el grupo control está formado por cuatro niños: Eva, Andi, Miki y Panna.

En cuanto al grupo control de adultos, la tabla 6.3 presenta los datos de los sujetos estudiados según corpus y edad.

Tabla 6.3. Datos del grupo control adulto húngaro según franja de edad y corpus

	Corpus Sujeto	Reger madre	Bodor madre	Biró padre	Biró madre
Edad + 18;0		✓	✓	✓	✓

*Grupo control español. Niños*

Para el estudio del verbo copulativo español, se decidió analizar solo producciones lingüísticas infantiles, pero no de adultos<sup>22</sup>. El grupo control de los niños monolingües españoles está compuesto por cinco niños: Irene, Eduard, María, Lucía y Juan. Todos los sujetos monolingües españoles son de familias de clase media y son originarios de dos comunidades españolas, Madrid y Asturias. En el caso de Eduard, se desconoce la ciudad de origen.

Tabla 6.4. Datos del grupo control infantil español según franja de edad, corpus y nombre

	Corpus Sujeto	Irene Irene	Serra/Sole Eduard	Lopez Ornat María	Orea Pine Lucía	Juan
Edad						
1;7 - 2;0		✓	✓	✓		✓
2;1 - 2;4		✓	✓	✓	✓	✓
2;5 - 2;8		✓	✓	✓	✓	✓
2;9 - 3;0		✓	✓	✓		
3;1 - 3;4		✓				
3;5 - 3;7				✓		

La tabla 6.4 recoge los datos del grupo control español según la franja de edad, el corpus al que pertenecen los datos y el nombre del niño. Como se puede observar, contamos con datos en todas las seis franjas establecidas previamente, entre los 1;7 y los 3;7 años de edad. Al igual que en el caso del grupo control húngaro, no se dispone de datos en todas las franjas de todos los niños monolingües, y por eso contamos con diferentes participantes para cada franja de edad. En la primera etapa (1;7-2;0) disponemos de los datos de cuatro niños en total: Irene, Eduard, María y Juan; en la segunda franja (2;1-2;4) tenemos a los cinco niños; a la tercera franja de edad (2;5-2;8) pertenecen los datos de los mismos cinco niños que en la segunda; a la franja de las edades comprendidas entre los 2;9 y los 3;0 años pertenecen los datos de

<sup>22</sup> Las razones de estudiar producciones infantiles, se expondrán en el apartado 6.6.2.

Irene, Eduard y María; en las últimas dos franjas de edad contamos solamente con un sujeto en cada una; a la franja de los 3;1 a los 3;4 años corresponden los datos de Irene, mientras que en la última (3;5-3;7) disponemos de los datos de María.

*Grupo control catalán. Niños*

El grupo control catalán, al igual que el grupo control español, solo contiene niños: seis en total<sup>23</sup>. Los niños monolingües catalanes son Àlvar, Gisela, Guillem, Laura, Júlia y Jordina. En cuanto al nivel sociocultural, todos los sujetos provienen de familias de clase media-alta. Se sabe que Júlia y Jordina son de Barcelona. En lo que se refiere a los niños pertenecientes al corpus Serra Solé (Àlvar, Gisela, Guillem y Laura) son de Cataluña, aunque se desconoce la ciudad de origen.

*Tabla 6.5. Datos de del grupo control infantil catalán según franja de edad, corpus y nombre*

Edad	Corpus	Serra/Sole			Julia	Jordina
	Sujeto	Àlvar	Gisela	Guillem	Júlia	Jordina
1;7 - 2;0		✓	✓	✓	✓	✓
2;1 - 2;4		✓	✓	✓	✓	
2;5 - 2;8		✓	✓	✓	✓	✓
2;9 - 3;0		✓	✓	✓		✓
3;1 - 3;4		✓		✓	✓	
3;5 - 3;7			✓	✓	✓	

La tabla 6.5 presenta a los seis niños monolingües catalanes pertenecientes al grupo control catalán. Los datos están ordenados según la franja de edad estudiada, el corpus al que pertenecen los datos y el nombre del niño. Se dispone de datos de todas las franjas de edad previamente establecidas; no obstante, al igual que en el caso de los otros dos grupos control, no tenemos datos de todos los niños en todos los períodos. La primera franja de edad (1;7-2;0) contiene datos de todos los niños del grupo control catalán; la segunda (2;1-2;4) de cinco niños, que son Àlvar, Gisela, Guillem, Laura y Júlia; en la tercera franja de edad (2;5-2;8) se dispone de datos de todos los niños; en la cuarta (2;9-3;0) tenemos a cinco niños en total: Àlvar, Gisela, Guillem, Laura y Jordina. En la quinta franja de edad (3;1-3;4) se estudiaron los

<sup>23</sup> Las razones de estudiar solo producciones infantiles, se expondrán en el apartado 6.6.3.

datos de Àlvar, Guillem y Laura; y a la última franja de edad (3;5-3;7) corresponden los datos de Gisela, Guillem y Laura.

### **6.5.3 Recogida de datos propios, transcripción, codificación de datos y programas utilizados**

#### *Recogida de los datos propios y su transcripción*

La recogida de datos del sujeto trilingüe comenzó cuando la niña tenía un año y siete meses (1;7.28) y terminó con tres años y siete meses (3;7.25), es decir, el período estudiado abarca dos años (véase la sección 4.2 del capítulo 4). Para la recogida de datos se utilizó una cámara de vídeo. Las sesiones se grabaron cada 15 días y tienen aproximadamente 30 minutos de duración cada una. De esta manera se obtuvieron 108 grabaciones, de más de 55 horas en total.<sup>24</sup> Las sesiones fueron grabadas en España (92 sesiones) y en Hungría (16 sesiones), en dos contextos, el de comida y el del juego. Según el output de la niña, contamos en total con 103 sesiones en español, 85 en catalán y 103 en húngaro.

Los datos se transcribieron en el formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) del sistema CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) según las convenciones establecidas en MacWhinney (2000) y posteriormente se codificaron.

#### *Codificación de datos*

Para el estudio de la realización/omisión del verbo copulativo, que es lo que concierne a este capítulo, se siguió el siguiente procedimiento. Se aislaron todos los contextos obligatorios de realización/omisión de la cópula en húngaro, y se marcó si se trataba de realización obligatoria, de omisión obligatoria o de realización optativa. En el caso del español y el catalán, se codificaron todos los contextos obligatorios de realización de los verbos copulativos *ser* y *estar*, y se indicó si se habían realizado u omitido. Se utilizó una línea de codificación dependiente catalogada como (%cod) donde se introdujeron los códigos relativos a los verbos copulativos. Se excluyeron del análisis las repeticiones que seguían directamente un enunciado adulto.

---

<sup>24</sup> Para ver la lista detallada de las sesiones de vídeo, véase el Anexo 1.



En cuanto al húngaro, se introdujeron tres niveles: tiempo verbal, realización/omisión y concordancia. En el nivel del tiempo verbal se trabajó con los códigos relativos al pasado (pas), al presente (pres) y al futuro (fut). En el segundo nivel se introdujeron los códigos relativos al verbo copulativo *van* omitido (0vcopvan) y al verbo copulativo *van* realizado (1vcopvan). En el tercer nivel, el de la concordancia, se marcó la persona (1, 2, 3); primero la forma documentada y luego separando con una barra (/) la forma esperada para indicar los casos en que se cometió algún error en la selección de la forma personal.

En los dos ejemplos que siguen a continuación se presenta la codificación del verbo copulativo *van* omitido (6.33) y otro realizado (6.34).

(6.33) \*CHI: mama, ez a(z) iskola. Sara (3;2.28)  
 mama, esta la escuela  
 ‘Mamá, esta es la escuela.’  
 %cod: pres:0vcopvan:3/3

(6.34) \*CHI: ezek repülők voltak. Sara (3;6.21)  
 estos aviones fueron/eran  
 ‘Estos eran aviones.’  
 %cod: pas:1vcopvan:3/3

En lo que respecta a los verbos copulativos españoles, se trabajó con códigos relativos a las cópulas *ser* y *estar* que, al igual que en el caso de la cópula húngara, se introdujeron tres niveles: tiempo verbal, realización/omisión y concordancia. En el nivel del tiempo verbal, además del tercer nivel, el de la concordancia, se trabajó con los mismos códigos que en el caso de la cópula húngara. En el segundo nivel se introdujeron los códigos relativos a los verbos copulativos *ser* y *estar* omitidos (0vcopser, 0vcopest) y a los verbos copulativos *ser* y *estar* realizados (1vcopser, 1vcopest), respectivamente. Se mostrarán, a continuación, cuatro ejemplos de codificación, dos para las cópulas *ser* y *estar* omitidos (6.35 y 6.36) y dos para *ser* y *estar* realizados (6.37 y 6.38).

(6.35) \*SAR: no guapos. Sara (2;4.20)  
 %cod: pres:0vcopser:3/3

(6.36) \*SAR: mira allá también la tobogán. Sara (3;2.29)

%cod: pres:0vcopser:3/3

(6.37) \*SAR: a Sara es pequeña. Sara (2;11.11)  
%cod: pres:1vcopser:3/3

(6.38) \*SAR: sí, (es)tá Sara. Sara (2;4.20)  
%cod: pres:1vcopser:3/3

En el caso de las cópulas catalanas se siguió el mismo esquema de codificación que en el de los verbos copulativos españoles, es decir se introdujeron tres niveles: tiempo verbal, realización/omisión y concordancia. En el primer y tercer nivel, el del tiempo verbal y el de la concordancia se utilizaron los mismos códigos que para las cópulas españolas *ser* y *estar*, mientras que en el nivel de la realización/omisión se introdujeron respectivamente los siguientes códigos referentes a los verbos copulativos *ser* y *estar* omitidos (0vcopser, 0vcopest) y a los verbos copulativos *ser* y *estar* realizados (1vcopser, 1vcopest). A continuación se reproducen cuatro enunciados para mostrar la codificación del verbo copulativo *ser* omitido (6.39), y realizado (6.40), asimismo la de *estar* omitido (6.41) y realizado (6.42) en catalán.

(6.39) \*CHI: aquest grossa. Sara (3;4.11)  
esta gorda  
%cod: pres:0vcopser:3/3

(6.40) \*CHI: mira, el gat també aquí. Sara (3;7.7)  
mira, el gato también aquí  
%cod: pres:0vcopest:3/3

(6.41) \*CHI: és petit. Sara (3;0.19)  
es pequeño  
%cod: pres:1vcopser:3/3

(6.42) \*CHI: aquí està pàrquing, allà. Sara (3;0.19)  
aquí está parking, allá  
%cod: pres:1vcopest:3/3

La tabla 6.6 recoge los códigos utilizados para el estudio de los verbos copulativos en húngaro, español y catalán.

Tabla 6.6. Códigos utilizados para el análisis de los verbos copulativos en húngaro, español y catalán

Tiempo verbal	Omisión/realización	Persona
pas: pasado	0vcopser: verbo copulativo español <i>ser</i> omitido	1: primera persona
	1vcopser: verbo copulativo español <i>ser</i> realizado	
pres: presente	0vcopest: verbo copulativo español <i>estar</i> omitido	2: segunda persona
fut: futuro	1vcopest: verbo copulativo español <i>estar</i> realizado	3: tercera persona
	0vcopser: verbo copulativo catalán <i>ser</i> omitido	
	1vcopser: verbo copulativo catalán <i>ser</i> realizado	
	0vcopest: verbo copulativo catalán <i>estar</i> omitido	
	1vcopest: verbo copulativo catalán <i>estar</i> realizado	
	0vcopvan: verbo copulativo húngaro <i>van</i> omitido	
	1vcopvan: verbo copulativo húngaro <i>van</i> realizado	

### Programas utilizados

Para el estudio de los datos se utilizaron los programas CHECK, FREQ, KWAL y COMBO del conjunto de programas CLAN del mismo sistema. Más concretamente, se usó el programa CHECK ya que permite revisar las transcripciones y corregir los errores de transcripción y codificación que impedirían el uso de cualquier otro programa de análisis posterior de los datos. El programa FREQ se utilizó para obtener frecuencias, el programa KWAL para los contextos de aparición y, por último, el programa COMBO para obtener combinaciones de códigos.

## 6.6 Resultados

En este apartado se exponen los resultados y hallazgos más importantes en relación con el desarrollo de la cópula en el habla trilingüe. Primero se describen los datos relativos a cada una de las lenguas, húngaro (6.6.1), español (6.6.2) y catalán (6.6.3), respectivamente, se comparan con los respectivos datos evolutivos

monolingües en cada una de las lenguas y también con los correspondientes adultos.

En primer lugar, se presentan los resultados globales, así como el volumen y la distribución de los datos analizados; a continuación, se ofrecen los resultados de los datos evolutivos en detalle, para ello se muestran los datos descriptivos y seguidamente se realizan los análisis de estadística inferencial no paramétrica, para ello se emplea el Test de Chi-cuadrado o en el caso de muestras pequeñas con el número de ocurrencias inferior o igual a 5 se realiza el Test exacto de Fisher. Se trata de pruebas con variables dicotómicas, es decir, de dos variables cualitativas con dos valores posibles en cada una de ellas. Para todos los análisis se toma el nivel de significación  $<0,05$ .

### **6.6.1 La cópula húngara en la adquisición infantil. Comparación con el habla adulta**

A pesar de que el objeto de esta tesis doctoral es el estudio de la adquisición trilingüe, para un mejor entendimiento se presentan los datos monolingües como punto de partida con el fin de contrastarlos con los relativos a la adquisición trilingüe. De igual modo, para completar ese panorama comparativo, se cotejan los datos monolingües con el uso adulto de la cópula.

Primero se exponen los datos globales y a continuación, se ofrecen los resultados de los datos evolutivos en detalle, según los siguientes contextos predicativos: contexto predicativo de realización obligatoria, contexto predicativo de omisión obligatoria y contexto predicativo de realización opcional.

#### **6.6.1.1 En la adquisición monolingüe infantil. Comparación con el uso adulto**

##### *Resultados globales*

A modo de descripción se destaca que, del total de 6231 enunciados producidos por los ocho niños del grupo control, se analizaron 1317 enunciados con verbo copulativo, lo que representa un 21,14% del total. En primer lugar se analiza la distribución entre los tres distintos contextos predicativos en que la cópula húngara *van* puede aparecer, y

luego se estudia cada contexto por separado. En cuanto a los contextos predicativos, existen dos contextos obligatorios, el de realización obligatoria y el de omisión obligatoria de la cópula húngara *van*. Además, existe también un contexto predicativo opcional, en el que tanto la realización como la omisión de la cópula es gramatical como se ha descrito en el apartado 6.2.1.2.

En la tabla 6.7 se reflejan las frecuencias obtenidas para el verbo copulativo húngaro *van* según los tres contextos predicativos en los datos infantiles. Se observa que la distribución de la cópula *van* entre los contextos de realización obligatoria y realización opcional es bastante semejante, mientras que la tasa de las ocurrencias de la cópula húngara en el contexto de omisión obligatoria es unos diez puntos más baja.

Tabla 6.7. Ocurrencias de la cópula 'van' por contextos predicativos en la adquisición monolingüe infantil. Ocho niños, 1;7-3;0 años.

Grupo: Monolingüe infantil	Realización obligatoria	Omisión obligatoria	Realización opcional	Total
tokens	506	346	465	1317
(%)	(38,42)	(26,27)	(35,31)	(100)

Sin embargo, no todas las ocurrencias consignadas en la tabla 6.7 son gramaticales ya que a veces los niños realizan la cópula en contextos de omisión o viceversa. Veámoslo a la continuación. En la tabla 6.8 se marcan las ocurrencias gramaticales en **negrita**, señalando las totales para cada contexto; además, se muestran los porcentajes totales obtenidos. En el contexto predicativo opcional se señalan en **negrita** las explicitaciones obtenidas de la cópula húngara. En ambos contextos obligatorios se documenta una tasa muy alta de ocurrencias gramaticales, es decir, realización u omisión adecuada en los contextos apropiados, mientras que en el contexto opcional se muestra una preferencia clara por la omisión de la cópula *van*.

Tabla 6.8. Realización u omisión/totales (y porcentajes) del verbo copulativo húngaro en la adquisición monolingüe infantil. Ocho niños, 1;7- 3;0 años.

Grupo: Monolingüe infantil	Realización obligatoria	Omisión obligatoria	Realización opcional	Total
Ocurrencias	<b>497</b> /506	<b>345</b> /346	<b>135</b> /465	1317
(%)	(98,22/100)	(99,71/100)	(29,03/100)	(100)

Para poder tener una medida del grado de acuerdo con la producción adulta, se decidió estudiar específicamente el contexto de realización opcional en el habla adulta para poder comparar la tasa de realización/omisión con la producción infantil. Es lo que nos va a servir como término de comparación. Del total de producciones analizadas de los cuatro adultos que forman el grupo control, se aislaron 2893 enunciados copulativos; de estos, tal como se muestra en la tabla 6.9, 599 corresponden a oraciones con verbos copulativos pertenecientes a contextos opcionales (el 20,71% del total), de los cuales algo más de la mitad fueron omisiones y el resto realizaciones. Aunque analizaremos estos datos en mayor detalle, e individualmente más adelante, podemos ver ya a simple vista que estas proporciones no se reflejan en el habla de los niños monolingües ya que estos tienden a omitir mucho más que sus pares adultos en estos contextos.

*Tabla 6.9. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional en datos de adultos monolingües húngaros.*

Grupo: Monolingüe adulto	Realización opcional		
	Omisión	Realización	Total
Tokens	341	258	599
(%)	(56,93)	(43,07)	(100)

Los datos que se han presentado aquí contienen todas las realizaciones agrupadas en la franja estudiada de 1;7 a 3;0 años. Esto, sin embargo no nos permite ver si se produce alguna evolución a lo largo del período abordado en esta tesis. En el siguiente apartado se presentan los resultados según las cuatro franjas previamente establecidas que abarcan tres meses cada una entre las edades de 2;1 a 3;0 años, a excepción del primer período que se estableció entre las edades de 1;7 y 2;0 años y abarca 5 meses. En el apartado 4.4, tabla 4.4, se han expuesto de forma detallada las seis franjas de edad establecidas para el análisis de datos. A continuación, se presentan los resultados de los datos evolutivos, agrupados según los tres contextos predicativos.

#### *Contexto predicativo de realización obligatoria*

En el contexto predicativo de realización obligatoria del verbo copulativo húngaro, de las seis franjas de edad establecidas se dispone de datos en las primeras cuatro franjas, entre las edades de los 1;7 y los

3;0 años (tabla 6.10). Desde la primera franja se documenta una tasa muy alta de realizaciones de la cópula húngara, que siempre supera los 97%, siendo por lo tanto muy baja, casi despreciable, la omisión. No parece ser, pues, este un contexto que presente apenas dificultad a los niños en su camino hacia el dominio de las construcciones copulativas. En otras palabras, no se observa desarrollo en la realización/omisión de la cópula *van* en el contexto de realización obligatoria, debido a que en las producciones monolingües desde el primer período estudiado se documenta una tasa muy alta de producciones gramaticales.

Tabla 6.10. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en contexto de realización obligatoria según franjas de edad en la adquisición monolingüe infantil.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Realización obligatoria		
		Omisión	Realización	Total
1;7 - 2;0	tokens	2	96	98
	(%)	(2,04)	(97,96)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	3	110	113
	(%)	(2,65)	(97,35)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	2	117	119
	(%)	(1,68)	(98,32)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	2	174	176
	(%)	(1,14)	(98,86)	(100)
3;1 - 3;4				
3;5 - 3;7				
Total	tokens	9	497	506
	(%)	(1,78)	(98,22)	(100)

A continuación, se muestran en el contexto predicativo de realización obligatoria algunos ejemplos gramaticales (6.43) y agramaticales de los pocos detectados (6.44) pertenecientes a distintas franjas de edad.

- (6.43) a. mi van a kez-é-be? Zoli (2;0.3)  
 qué es la mano-su-en  
 ‘¿Qué hay en su mano?’
- b. mi van bent? Gyuri (2;3.7)  
 qué es dentro  
 ‘¿Qué hay dentro?’
- c. két róka van. Éva (2;7.12)  
 dos zorro es  
 ‘Hay dos zorros.’
- d. ennyi pénzem volt. Miki (2;9.26)  
 tanto dinero fue

‘Tuve/tenía tanto dinero.’

- (6.44) a. \*itt a virágok. Zoli (2;0.3)  
aquí las flores  
‘Aquí están las flores.’
- b. \*én anyuka. Moni (2;2)  
yo mamá  
‘Soy mamá.’
- c. \*azért mert te is csúnya. Moni (2;5)  
porque tú también fea  
‘Porque tú también eres fea.’

Tal y como se ha visto en el apartado 6.2.1.2, el verbo copulativo se explicita en la 1ª y la 2ª persona, así como en las construcciones existenciales y posesivas, independientemente de la persona y el tiempo verbal de estas. Dicho de otro modo, la realización de la cópula es siempre obligatoria a menos que se trate de una construcción copulativa con un sintagma nominal (SN) o un sintagma adjetival (SAdj) en 3ª persona, ya sea en singular o en plural. La realización de la cópula es opcional únicamente en las construcciones locativas en 3ª persona del singular que contienen los locativos *itt/aquí*, *ott/allí* o *hol?/¿dónde?* en primera posición. En las otras construcciones locativas la explicitación de la cópula es obligatoria.

En 6.44a se muestra un ejemplo agramatical de una construcción locativa con el adverbio locativo *itt/aquí* en primera posición pero con el sujeto (*virágok/flores*) en plural. En este caso, la omisión de la cópula es agramatical y de acuerdo con los criterios que acabamos de recordar, tendría que aparecer en la oración. La realización de la cópula es igualmente obligatoria en las construcciones con el sujeto en 1ª o 2ª persona. Por consiguiente, los enunciados 6.44b y 6.44c son agramaticales al aparecer sin la cópula. De todas maneras, a modo de conclusión de esta apartado, podemos convenir que las características gramaticales que definen la omisión obligatoria de la cópula en húngaro parecen formar parte de la gramática infantil desde bien temprano.

#### *Contexto predicativo de omisión obligatoria*

En la tabla 6.11 se pueden apreciar las ocurrencias de la cópula húngara y sus respectivos porcentajes en el contexto de omisión



obligatoria, agrupados según períodos. Resulta llamativo e interesante comprobar cómo este contexto también parece carecer de dificultad para los niños ya que los errores están virtualmente ausentes: solo se constata uno en todo el periodo analizado, en concreto en la franja de entre los 2;5 y los 2;8 años de edad. Se puede sugerir que los niños parecen descubrir desde las primeras producciones las configuraciones en las cuales se debe omitir la cópula en húngaro y que son las oraciones que contienen SNs y SAdjs en 3ª persona del singular o del plural como se ve en los ejemplos de 6.45a, 6.45b, 6.45c y 6.45d.

*Tabla 6.11. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en contexto de omisión obligatoria según franjas de edad y contexto en la adquisición monolingüe infantil.*

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Omisión obligatoria		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0	tokens	54	0	54
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	83	0	83
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	144	1	145
	(%)	(99,31)	(00,69)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	64	0	64
	(%)	(100)	(0)	(100)
3;1 - 3;4				
3;5 - 3;7				
Total	tokens	345	1	346
	(%)	(99,71)	(0,29)	(100)

- (6.45) a. az ház. Öcsike (1;11.13)  
 aquella casa  
 ‘Aquel es una casa.’
- b. én halacskám Moni (2;2)  
 yo pescadito-mi  
 ‘Es mi pescadito.’
- c. most nem szabad a lábom. Andi (2;8)  
 ahora no libre el pie-mi  
 ‘Ahora mi pie no está libre.’
- d. a Zolinak ez a testvére. Miki (2;9.26)  
 el Zoli-dativo este el hermano-su  
 ‘Este es el hermano de Zoli.’
- (6.46) \*akkor az a farka van. Eva (2;7.12)  
 entonces esto el rabo-su es  
 ‘Entonces, esto es su rabo.’

En el ejemplo 6.46, y como se ha mencionado en unas líneas más arriba, la cópula *van* debe omitirse cuando los SN son de 3ª persona; por consiguiente su realización aquí resulta ilícita.

*Contexto predicativo de realización opcional*

Tal y como se refleja en la tabla 6.12, en el contexto predicativo opcional se observa que desde el primer período estudiado (1;7-2;0), los niños monolingües húngaros prefieren la omisión del verbo copulativo frente a la realización. En concreto, la realización en estos contextos opcionales se mantiene en torno a la tercera parte, o algo inferior, y, si bien se aprecia una evolución entre la primera franja y la segunda, la proporción parece estabilizarse a partir de esta segunda hasta la última de la que tenemos datos, la cuarta. Algunas omisiones (6.47) y realizaciones (6.48) gramaticales del verbo copulativo húngaro en la adquisición monolingüe se muestran a continuación.

Tabla 6.12. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en contexto de realización opcional según franjas de edad y contexto en la adquisición monolingüe infantil.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Realización opcional		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0	tokens	119	33	152
	(%)	(78,29)	(21,71)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	87	45	132
	(%)	(65,91)	(34,09)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	53	28	81
	(%)	(65,43)	(34,57)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	71	29	100
	(%)	(71,00)	(29,00)	(100)
3;1 - 3;4				
3;5 - 3;7				
Total	tokens	330	135	465
	(%)	(70,97)	(29,03)	(100)

- (6.47) a. ott a ház !  
allí la casa  
'Allí está la casa.'  
Öcsike (1;11.13)
- b. itt a ceruza!  
aquí el lápiz  
Moni (2;2)
- c. hol a Barna bácsi?  
dónde el Barna tío  
'¿Dónde está el tío Barna?'  
Andi (2;8)
- d. itt a Kati néni.  
aquí la Kati tía  
'Aquí está la tía Kati.'  
Eva (2;9.25)
- (6.48) a. ott van a Moncsi  
allí es la Moncsi  
'Allí está Moncsi.'  
Zoli (1;8.10)
- b. hol van a motor?  
dónde es la moto  
'¿Dónde está la moto?'  
Gyuri (2;3.11)
- c. és és hol van a lakásuk?  
y y dónde es el piso-su  
'¿Y dónde está su piso?'  
Miki (2;7.22)
- d. hol van a halacska?  
dónde es el pescadito  
'¿Dónde está el pescadito?'  
Eva (2;10.20)

Como hemos avanzado unos párrafos atrás, para poder evaluar si el grado de realización/omisión opcional se ajusta al habla adulta, se comparó la producción monolingüe infantil con la correspondiente adulta, en concreto con el *Child Directed Speech* de cuatro monolingües adultos húngaros. Los datos se recogen en la tabla 6.13, los pertenecientes al corpus Biró, de forma aislada. En el habla adulta se podría decir que hay cierta preferencia, no muy marcada, hacia la omisión (que en los tres casos analizados supera el 50%, con una variabilidad del 10%). En cambio, si comparamos estos datos con los infantiles de la tabla 6.12 comprobamos que los niños sí manifiestan una clara tendencia a elidir la cópula en todas las franjas de edad estudiadas. Es esta una primera diferencia clara entre el habla adulta y la infantil con relación al tema que estamos analizando. Por supuesto, vemos que el input es ambiguo, ya que para un mismo contexto las realizaciones posibles son dos, pero los niños prefieren inclinarse por la omisión antes que por una mayor producción.

Tabla 6.13. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional según corpus en datos de adultos monolingües húngaros.

Corpus	Grupo: Monolingüe adulto	Realización opcional		Total
		Omisión	Realización	
Reger	tokens	142	125	267
	(%)	(53,18)	(46,82)	(100)
Bodor	tokens	89	69	158
	(%)	(56,33)	(43,67)	(100)
Biró	tokens	110	64	174
	(%)	(63,22)	(36,78)	(100)
Total	tokens	341	258	599
	(%)	(56,93)	(43,07)	(100)

Para ahondar más en las producciones obtenidas en el contexto predicativo opcional, en la tabla (6.14) se muestran los resultados totales referentes a los locativos *itt/aquí*, *ott/allí* y *hol?/¿dónde?* producidos con la cópula húngara. Se estudian estos tres locativos, ya que son los más frecuentes en el habla infantil. Se documenta que en los datos del grupo monolingüe húngaro infantil el adverbio más utilizado en el contexto opcional es el locativo *itt/aquí*, seguido por el locativo *ott/allí* con un 36,35% y, por último, el locativo interrogativo *hol?/¿dónde?* Es decir, se registra una distribución bastante equitativa entre los tres adverbios.

Tabla 6.14. Ocurrencias totales (y porcentajes) de la cópula 'van' en el contexto de realización opcional agrupadas según adverbio en la adquisición monolingüe infantil.

Realización opcional	<i>itt/aquí</i>	<i>ott/allí</i>	<i>hol?/¿dónde?</i>	Total
Grupo: Monolingüe infantil				
Ocurrencias totales (realizaciones + omisiones)	181	169	115	465
(%)	(38,92)	(36,35)	(24,73)	(100)

Por lo que se refiere a los datos adultos, en la tabla 6.15 se puede observar la distribución de la cópula *van* acompañada por uno de los locativos (*itt/aquí*, *ott/allí* o *hol?/¿dónde?*). En lo que respecta a la cópula húngara con los adverbios *itt/aquí* y *hol?/¿dónde?*, se documenta un porcentaje similar mientras que el porcentaje de las ocurrencias con *ott/allí* es algo inferior. Cada uno de los tres locativos representa aproximadamente una tercera parte de la distribución total tanto en los datos adultos como en los infantiles.

Tabla 6.15. Ocurrencias totales (y porcentajes) de la cópula 'van' en el contexto de realización opcional agrupadas según adverbio en la adquisición monolingüe adulta.

Realización opcional	<i>itt/aquí</i>	<i>ott/allí</i>	<i>hol?/¿dónde?</i>	Total
Grupo: Monolingüe adulto				
Ocurrencias totales (realizaciones + omisiones)	225	152	222	599
(%)	(37,56)	(25,38)	(37,06)	(100)

A continuación se repasarán detalladamente los resultados evolutivos de la cópula *van* con los locativos *itt/aquí* (tablas 6.16 y 6.17), *ott/allí* (tablas 6.18 y 6.19) y *hol?/¿dónde?* (tablas 6.20 y 6.21) para discernir en qué medida se omiten o se realizan los locativos en cada caso.

La tabla 6.16 muestra los resultados evolutivos de la cópula *van* con el adverbio *itt/aquí*. En total se produjeron 181 ocurrencias, más de dos terceras partes de las cuales eran elipsis de la cópula y el resto fueron realizaciones. En cuanto a los datos evolutivos, en las primeras tres franjas de edad, hasta los 2;8 años, se observa una ligera tendencia a la disminución en la omisión de la cópula, aunque luego vuelve a aumentar. Llama la atención que en todas las franjas estudiadas la omisión es siempre mucho mayor que la realización.

Tabla 6.16. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con *itt/aquí* en la adquisición monolingüe infantil.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Realización opcional <i>itt/aquí</i>		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0	tokens	34	14	48
	(%)	(70,83)	(29,17)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	24	12	36
	(%)	(66,67)	(33,33)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	22	11	33
	(%)	(66,67)	(33,33)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	49	15	64
	(%)	(76,56)	(23,44)	(100)
3;1 - 3;4				
3;5 - 3;7				
Total	tokens	129	52	181
	(%)	(71,27)	(28,73)	(100)

A continuación se presentan dos ejemplos, uno de omisión (6.49) y otro de realización (6.50) del verbo copulativo húngaro con *itt/aquí* en el contexto opcional.

(6.49) *itt a pénz.* Andi (2;1.22)  
*aquí el dinero*  
 ‘Aquí está el dinero.’

(6.50) *itt van a mozdony.* Miki (2;3.18)  
*aquí es la locomotora*  
 ‘Aquí está la locomotora.’

En lo que a los datos adultos con *itt/aquí* se refiere, en la tabla 6.17 se recogen los resultados agrupados según los tres corpus. Se observa que las realizaciones, por una parte, y las omisiones, por la otra, representan aproximadamente el 50% del total, aunque con una leve tendencia a la omisión. Además, se constata que la distribución entre omisiones y realizaciones adultas es más equilibrada y, por otro lado, que los adultos realizan mucho más frecuentemente la cópula *van* en este contexto predicativo que los niños. Se destaca que, de los cuatro adultos húngaros analizados, la madre de la niña trilingüe estudiada (corpus Biró) es quien produce la tasa más alta de omisiones.

Tabla 6.17. Ocurrencias (y porcentajes) de la *cópula húngara* en el contexto predicativo opcional con '*itt/aquí*' y según corpus en datos de adultos monolingües húngaros.

Corpus	Grupo: Monolingüe adulto	Realización opcional: <i>itt/aquí</i>		Total
		Omisión	Realización	
Reger	tokens	62	62	124
	(%)	(50)	(50)	(100)
Bodor	tokens	28	26	54
	(%)	(51,85)	(48,15)	(100)
Biró	tokens	25	22	47
	(%)	(53,19)	(46,81)	(100)
Total	tokens	115	110	225
	(%)	(51,11)	(48,89)	(100)

Los detalles de la *cópula húngara* con el locativo *ott/allí* en datos infantiles se reflejan en la tabla 6.18. Como se puede observar, con lo que respecta a las omisiones se percibe la misma tendencia en forma de U que en el caso de *itt/aquí* (tabla 6.16) ya que en la primera y en la última franjas de edad estudiadas se documenta un porcentaje superior al 80%, mientras que en la segunda y la tercera (entre los 2;1 y los 3;0 años de edad), la tasa de omisiones disminuye, aunque sin llegar a situarse por debajo del 50%. En otras palabras, los niños monolingües húngaros tienen preferencia por la omisión de la *cópula húngara van* con *itt/aquí* y *ott/allí* en el contexto opcional en todas las franjas de edad estudiadas. Por otra parte, se observa que la realización del locativo *ott/allí* es inferior a la de *itt/aquí*.

Tabla 6.18. Ocurrencias (y porcentajes) de la *cópula húngara* en el contexto predicativo opcional con '*ott/allí*' en la adquisición monolingüe.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Realización opcional <i>ott/allí</i>		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0	tokens	74	10	84
	(%)	(88,10)	(11,90)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	26	13	39
	(%)	(66,67)	(33,33)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	19	9	28
	(%)	(67,86)	(32,14)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	15	3	18
	(%)	(83,33)	(16,67)	(100)
3;1 - 3;4				
3;5 - 3;7				
Total	tokens	134	35	169
	(%)	(79,29)	(20,71)	(100)





Tal y como se puede observar en la tabla 6.20, la cópula con *hol?/¿dónde?* omitida en el contexto predicativo opcional supera la mitad de las ocurrencias. Con este locativo los niños monolingües húngaros también muestran una preferencia por la elipsis de la cópula, aunque en una proporción inferior a los otros dos locativos, *itt/aquí* y *ott/allí*. Desde una perspectiva evolutiva, en las primeras tres franjas se documentan omisiones en más de la mitad de las ocurrencias, mientras que en la última franja estudiada, entre los 2;9 y los 3;0 años de edad, hay un mayor número de realizaciones. Por otra parte, no se produce la tendencia en forma de U que se observaba con *itt/aquí* y *ott/allí* pero sí una cierta tendencia a la realización del verbo copulativo húngaro con el adverbio interrogativo *hol?/¿dónde?* en los datos relativos a la última franja.

Tabla 6.20. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con 'Hol?/¿Dónde?' en la adquisición monolingüe infantil.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Realización opcional <i>Hol?/¿Dónde?</i>		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0	tokens	11	9	20
	(%)	(55,00)	(45,00)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	37	20	57
	(%)	(64,91)	(35,09)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	12	8	20
	(%)	(60,00)	(40,00)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	7	11	18
	(%)	(38,89)	(61,11)	(100)
3;1 - 3;4				
3;5 - 3;7				
Total	tokens	67	48	115
	(%)	(58,26)	(41,74)	(100)

A continuación se muestran dos ejemplos, uno de omisión (6.53) y el otro de realización (6.54) de la cópula húngara con el locativo *hol?/¿dónde?* en el contexto de realización opcional.

(6.53) hol a zsebem? Gyuri (2;3.12)  
dónde el bolsillo-mi  
'¿Dónde está mi bolsillo?'

(6.54) hol van a többi? Panna (2;6.20)  
dónde es el resto  
'¿Dónde está el resto?'

Por último, en la tabla 6.21, se detallan las ocurrencias del verbo copulativo húngaro con *hol?/¿dónde?* en el contexto predicativo opcional de los datos adultos, formado por cuatro adultos monolingües húngaros. A modo descriptivo se destaca que la cópula se omite en dos terceras partes de un total de 222 ocurrencias. Aquí sí que ya parece romperse el equilibrio que se veía en los dos casos anteriores, ya que los hablantes estudiados prefieren la cópula elíptica que su expresión; esa preferencia por la omisión, ya detectada en los dos casos anteriores, se agudiza aun más aquí en el caso del corpus Biró.

Tabla 6.21. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con 'hol/dónde' y según corpus en datos de adultos monolingües húngaros.

Corpus	Grupo: Monolingüe adulto	Realización opcional: <i>hol?/¿dónde?</i>		
		Omisión	Realización	Total
Reger	tokens	46	29	75
	(%)	(61,33)	(38,67)	(100)
Bodor	tokens	42	23	65
	(%)	(64,62)	(35,38)	(100)
Biró	tokens	64	18	82
	(%)	(78,05)	(21,95)	(100)
Total	tokens	152	70	222
	(%)	(68,47)	(31,53)	(100)

A modo de resumen, podemos apuntar que los adultos muestran un equilibrio entre la realización y la omisión en los contextos opcionales, a excepción del interrogativo *hol?/¿dónde?*, donde los hablantes se decantan de manera clara hacia la elipsis de la cópula.

En resumen, las producciones infantiles agramaticales del verbo copulativo húngaro son escasas en los contextos predicativos obligatorios tanto de realización como de omisión obligatorias, mientras que en el contexto opcional la realización de la cópula es notablemente inferior a la omisión de esta misma (tabla 6.8). En lo que a los datos evolutivos se refiere, en los contextos predicativos obligatorios no se observa ningún desarrollo (tabla 6.10 y tabla 6.11), y desde la primera franja de edad apenas se producen usos agramaticales de la cópula. Una vez agrupados los datos según franjas de edad y vistos evolutivamente se puede afirmar que los niños húngaros monolingües casi no tienen producciones ilícitas en los contextos

obligatorios. En lo que respecta al contexto opcional, en el que tanto la realización como la omisión de la cópula son lícitas, tanto los niños como los adultos monolingües prefieren la omisión frente a la realización (tabla 6.12 y tabla 6.13). Después de estudiar los datos monolingües infantiles en general y evolutivamente en el contexto opcional, se observa una desigualdad entre las ocurrencias de las omisiones y las de las realizaciones que no se debe a la edad. En otras palabras, en los datos de los niños monolingües húngaros, en mayor o menor grado, se documenta una preferencia por la omisión de la cópula húngara en todas las franjas de edades estudiadas. Dicho de otro modo, se constata que los niños monolingües realizan y omiten el verbo copulativo húngaro *van* cuando tienen que hacerlo, mientras que en el contexto opcional muestran una preferencia por la omisión del verbo copulativo.

Estos datos nos van a permitir establecer comparaciones con los datos obtenidos en la adquisición trilingüe con el ánimo de descubrir idiosincrasias derivadas de la situación de trilingüismo o patrones convergentes con los niños y adultos monolingües.

### **6.6.1.2 En la adquisición trilingüe infantil**

En este apartado se analizarán los resultados referentes al verbo copulativo húngaro en la adquisición trilingüe infantil. Se seguirá un esquema de análisis similar al de los datos monolingües infantiles. Primero se presentan los resultados globales y a continuación se mostrarán los resultados evolutivos en los tres distintos contextos predicativos.

#### *Resultados globales*

Se estudiaron en total 1.402 enunciados con verbos copulativos, lo que representa un 13,25% de los 10.584 enunciados oracionales y no oracionales producidos por la niña trilingüe. En la tabla 6.22 se recogen las ocurrencias y tasas obtenidas de la cópula húngara en los tres contextos predicativos. Se observa una distribución desigual de la cópula entre los tres tipos de contextos. Como se ve, el contexto de omisión obligatoria es el más frecuente, más de la mitad del total de oraciones copulativas; en cambio el de realización opcional es bastante minoritario.

Tabla 6.22. Realización u omisión/ totales (y porcentajes) del verbo copulativo húngaro en la adquisición trilingüe infantil. Una niña, 1;7-3;7 años.

Grupo: Trilingüe	Realización obligatoria	Omisión obligatoria	Realización opcional	Total
tokens	502	791	109	1402
(%)	(35,81)	(56,42)	(7,77)	(100)

Tal y como se puede apreciar en la tabla 6.23, se destacan en negrita las ocurrencias lícitas obtenidas en cada contexto predicativo. En el caso del contexto predicativo opcional, se marcan en negrita las realizaciones del verbo copulativo húngaro. A primera vista se puede observar que en los contextos predicativos obligatorios la niña trilingüe apenas tiene producciones agramaticales, mientras que en el contexto opcional muestra una clara preferencia por la realización de la cópula húngara. Estos resultados demuestran que la niña trilingüe produce más realizaciones que sus pares monolingües y que los adultos en este contexto opcional.

Tabla 6.23. Realización u omisión/ totales (y porcentajes) del verbo copulativo húngaro en la adquisición trilingüe infantil. Una niña, 1;7-3;7 años.

Grupo: Trilingüe	Realización obligatoria	Omisión obligatoria	Realización opcional	Total
Ocurrencias lícitas/total	<b>474</b> /502	<b>781</b> /791	<b>98</b> /109	1402
(%)	(94,42/100)	(98,74/100)	(89,91/100)	(100)

Pasamos, a continuación, a detallar a fondo los resultados para cada uno de los contextos evolutivamente.

#### *Contexto predicativo de realización obligatoria*

En la tabla 6.24 se muestran las ocurrencias y porcentajes evolutivos de la cópula húngara en el contexto predicativo de realización obligatoria, agrupados en las franjas de edad estudiadas. Se dispone de datos de los 2;1 a los 3;7 años, agrupados en cinco franjas de edad. Se observa cierta variabilidad según las franjas de edad en lo que a la omisión agramatical se refiere. Hay un porcentaje relativamente alto de omisiones ilícitas, el que corresponde a la franja de edad 2;5-2;8 que, de todos modos, hay que tomar con precaución ya que el total de ocurrencias documentadas en ese período es solo de 15; por lo tanto, los resultados no son muy relevantes. Dejando de lado este caso,

podemos decir que la escasa agramaticalidad va desapareciendo paulatinamente.

Tabla 6.24. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara según franjas de edad en el contexto de realización obligatoria en la adquisición trilingüe infantil.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Realización obligatoria		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0				
2;1 - 2;4	tokens	1	0	1
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	5	10	15
	(%)	(33,33)	(66,67)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	14	206	220
	(%)	(6,36)	(93,64)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	8	147	155
	(%)	(5,16)	(94,84)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	0	111	111
	(%)	(0)	(100)	(100)
Total	tokens	28	474	502
	(%)	(5,58)	(94,42)	(100)

A continuación se muestran algunos ejemplos gramaticales (6.55) y agramaticales (6.56) del contexto de realización obligatoria de la cópula, ordenados según las franjas de edad en las que se produjeron.

- (6.55) a. itt is vannak. Sara (2;7.19)  
aquí también son  
'Aquí hay también.'
- b. az enyém volt. Sara (2;9.6)  
el mío fue/era  
'Era mío.'
- c. milyen sok van! Sara (3;1.13)  
qué muchos son  
'¿Cuántos hay!'
- d. miért nekünk nincs ilyen? Sara (3;5.24)  
por qué para nosotros no es esto  
'¿Por qué nosotros no tenemos uno como esto?'
- (6.56) a. \*mama, még krumplic? Sara (2;1.9)  
mama más patata  
'Mamá, ¿hay más patata?'
- b. \*Kusu a föld-ön. Sara (2;7.19)

- Kusu el suelo-superesivo  
 ‘Kusu está en el suelo.’
- c. \*nagýika pont szobá-já-ban. Sara (2;9.8)  
 abuelita justo habitación-su-en  
 ‘La abuelita justo está en su habitación.’
- d. \* a(z) én kisbabám itt. Sara (3;3.14)  
 el yo bebecito aquí  
 ‘Mi bebecito está aquí.’

Como ya se expuso en el apartado 6.2.1.2, la realización de la cópula húngara es obligatoria en todo tipo de construcciones copulativas que no vayan acompañadas por un sintagma nominal (SN) o un sintagma adjetival (SAdj) en 3ª persona. En las construcciones existenciales, la realización de la cópula es obligatoria en todas las personas y tiempos verbales. En (6.56a) se recoge un ejemplo agramatical en el contexto de la realización obligatoria. En las construcciones locativas en 3ª persona, la realización de la cópula siempre es obligatoria salvo cuando *itt/aquí*, *ott/allí* o *hol?/¿dónde?* aparecen en primera posición; en este caso, la realización de la cópula es opcional. Los ejemplos 6.56b-d muestran tres enunciados agramaticales en construcciones locativas: el 6.56b y el 6.56c lo son por la ausencia de los locativos más arriba citados y, el 6.56d, porque *itt/aquí* no está en primera posición.

*Contexto predicativo de omisión obligatoria*

En cuanto al contexto predicativo de omisión obligatoria, tal y como se muestra en la tabla 6.25, apenas se observa agramaticalidad en las 791 producciones de la cópula documentadas, ya que casi todos los porcentajes se sitúan en torno al 100% de omisiones. Parece, pues, que a la niña trilingüe la adquisición de la cópula en el contexto obligatorio no causa dificultad alguna. Esto parece apuntar, de nuevo, al hecho de que parece ser más fácil para los niños omitir que realizar.

Tabla 6.25. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara según franjas de edad en el contexto de omisión obligatoria en la adquisición trilingüe infantil.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Omisión obligatoria		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0	tokens	6	0	6
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	21	0	21
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	100	3	103
	(%)	(97,09)	(2,91)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	347	6	353
	(%)	(98,30)	(1,70)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	171	1	172
	(%)	(99,42)	(0,58)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	136	0	136
	(%)	(100)	(0)	(100)
Total	tokens	781	10	791
	(%)	(98,74)	(1,26)	(100)

Seguidamente se presentan algunos ejemplos del contexto predicativo de omisión obligatoria, ordenados según el período estudiado, de omisión gramatical (6.57) y de realización agramatical (6.58).

- (6.57) a. tiszta. Sara (2;0.1)  
limpio  
‘Está limpio.’
- b. mi az? Sara (2;1.9)  
qué aquello  
‘¿Qué es aquello?’
- c. ez mókus. Sara (2;7.0)  
este ardilla  
‘Este es una ardilla.’
- d. ez mi? Sara (2;9.6)  
esto qué  
‘¿Qué es esto?’
- e. pici a Vava. Sara (3;2.28)  
pequeñito el/la Vava  
‘Vava es pequeñito.’
- f. a varjú az kedves. Sara (3;5.24)  
el cuervo lo amable  
‘El cuervo es amable.’

- (6.58) a.\*madár vannak. Sara (2;5.8)  
 pájaro son  
 ‘Son pájaros.’
- b.\*ez sötét van. Sara (2;9.8)  
 esto oscuro es  
 ‘Esto es oscuro.’
- c. \*megkérdezem a na(gy)iká-t, hogy ügyes van a  
 Sára. Sara (3;1.13)  
 pregunto la abuelita-acusativo, que inteligente es la  
 Sara  
 ‘Le preguntaré a la abuelita si Sara es inteligente o no.’

Tal como se adelantó al principio de este capítulo la omisión obligatoria afecta a las construcciones copulativas con un SN o con un SAdj. En el ejemplo 6.58a se presenta un SN como atributo (*pájaros*) y, en 6.58b y 6.58c, tenemos un SAdj (*oscuro* e *inteligente*) en cada ejemplo. En estos casos, el atributo, nombre o adjetivo, puede expresar morfológicamente el rasgo de número, la cópula es innecesaria y se elide.

#### *Contexto predicativo de realización opcional*

Los datos incluidos en la tabla 6.26 reflejan las ocurrencias, así como sus correspondientes porcentajes, de las omisiones y realizaciones de la cópula *van* en el contexto predicativo opcional en la adquisición trilingüe. Se dispone de datos entre los 2;5 y los 3;7 años de edad, a excepción de una única omisión en la primera franja (1;7-2;0). Como hemos visto más arriba, en este contexto de libre alternancia de la cópula la niña trilingüe muestra una tendencia hacia la explicitación de la cópula, en una proporción claramente superior a los niños monolingües y a los adultos. Esta explicitación se manifiesta igualmente a nivel evolutivo ya que va aumentando desde un 60% a la totalidad de expresión, pasando por porcentajes superiores al 90%. En otras palabras, la niña trilingüe muestra una realización casi total del verbo copulativo húngaro en todas las franjas estudiadas, a excepción de una única omisión en el primer período estudiado.



Tabla 6.26. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara según franjas de edad en el contexto de realización opcional en la adquisición trilingüe infantil.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	Realización opcional		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0	tokens	1	0	1
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;1 - 2;4				
2;5 - 2;8	tokens	2	3	5
	(%)	(40,00)	(60,00)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	6	58	64
	(%)	(9,38)	(90,63)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	2	26	28
	(%)	(7,14)	(92,86)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	0	11	11
	(%)	(0)	(100)	(100,00)
Total	tokens	11	98	109
	(%)	(10,09)	(89,91)	(100,00)

De nuevo, para ahondar más en los datos obtenidos, se estudiará el contexto opcional más en detalle. Como hemos hecho al analizar los datos de los niños monolingües, aquí también procederemos a analizar por separado las realizaciones de los tres locativos en primera posición. La tabla 6.27 muestra la distribución de los adverbios *itt/aquí*, *ott/allí* y *hol?/¿dónde?* con la cópula húngara y recoge los resultados globales de los mismos. Se observa que el adverbio *hol/¿dónde?* es el más utilizado, con un 56,88%, el adverbio *itt/aquí* no llega alcanzar una tercera parte de las ocurrencias (32,11%), mientras que el adverbio *ott/allí* apenas supera una décima parte (11,01%) de los datos.

Tabla 6.27. Ocurrencias totales (y porcentajes) de la cópula 'van' en el contexto de realización opcional agrupadas según adverbio en la adquisición trilingüe infantil.

Realización opcional	<i>itt/aquí</i>	<i>ott/allí</i>	<i>hol?/¿dónde?</i>	Total
Grupo: Trilingüe infantil				
Ocurrencias totales	35	12	62	109
(%)	(32,11)	(11,01)	(56,88)	(100)

Dado que los resultados apuntan a una realización casi total en este contexto opcional, se espera el mismo resultado con cada uno de los elementos locativos analizados. A continuación, se recogen las frecuencias del verbo copulativo húngaro con el adverbio locativo *itt/aquí* producidas por la niña trilingüe en el contexto predicativo

opcional (tabla 6.28). Los resultados de las 35 ocurrencias muestran una clara preferencia por la realización de la cópula en todas las etapas estudiadas, a excepción a la primera franja (1;7-2;0), en que se documenta una elipsis de la cópula en una sola ocasión, motivo por el cual habría que considerarla con una cierta cautela. Entre los 2;5 y los 3;0 años, el porcentaje de las realizaciones de la cópula se sitúa alrededor de las dos terceras partes, mientras que en las últimas dos etapas estudiadas la realización es completa.

Tabla 6.28. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con *itt/aquí* en la adquisición trilingüe infantil.

Edad	Grupo: Trilingüe	Realización opcional: <i>itt/aquí</i>		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0	tokens	1	0	1
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;1 - 2;4				
2;5 - 2;8	tokens	1	3	4
	(%)	(25,00)	(75,00)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	5	11	16
	(%)	(31,25)	(68,75)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	0	9	9
	(%)	(0)	(100)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	0	5	5
	(%)	(0)	(100)	(100)
Total	tokens	7	28	35
	(%)	(20,00)	(80,00)	(100)

A continuación, se muestran algunos ejemplos de omisión de la cópula *van* con *itt/aquí* en el contexto predicativo opcional, ordenados por períodos (6.59), y otros cuatro ejemplos de realización de la cópula húngara en el mismo contexto predicativo (6.60).

- (6.59) a. *itt* a szem-e. Sara (1;10.29)  
aquí el ojo-su  
‘Aquí está su ojo.’
- b. *itt* kez-é-ben a mami. Sara (2;8.20)  
aquí mano-su-en la mami  
‘Aquí está en la mano de mami.’
- c. *itt* a mama. Sara (2;9.6)  
aquí la mamá  
‘Aquí está la mamá.’
- (6.60) a. *itt* van a Sára. Sara (2;8.20)

- aquí es la Sara  
'Aquí está Sara.'
- b. itt van a papa. Sara (2;9.21)  
aquí es el papá  
'Aquí está el papá.'
- c. itt van a haj-a. Sara (3;2.11)  
aquí es el pelo-su  
'Aquí está su pelo.'
- d. itt van a te házikó-d. Sara (3;7.4)  
aquí es la tú casita-tu  
'Aquí está tu casita.'

Por otro lado, en cuanto al adverbio locativo *ott/allí* con la cópula húngara en el contexto opcional, se documentan muy pocas ocurrencias, tan solo 12, cuyos datos se desglosan en la tabla 6.29. Como se puede apreciar en esta y, al igual que en lo observado con el locativo *itt/aquí*, también en este caso se documenta una tendencia a la realización de la cópula *van*. Con todo, cabe destacar que se dispone de un número limitado de frecuencias, con una sola ocurrencia tanto en la primera como en la última franjas, por lo que hay que tomarlas con cautela. Entre los 2;9 y los 3;7 años, las tasas evolutivas superan las dos terceras partes, llegando a alcanzar la realización completa en dos períodos.

Tabla 6.29. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con 'ott/allí' en la adquisición trilingüe.

Edad	Grupo: Trilingüe	Realización opcional: <i>ott/allí</i>		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0				
2;1 - 2;4				
2;5 - 2;8	tokens	1	0	1
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	0	7	7
	(%)	(0)	(100)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	1	2	3
	(%)	(33,33)	(66,67)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	0	1	1
	(%)	(0)	(100)	(100)
Total	tokens	2	10	12
	(%)	(16,67)	(83,33)	(100)

En 6.61 y 6.62 se presentan algunos ejemplos de omisiones y realizaciones del verbo copulativo húngaro con el adverbio *ott/allí*, respectivamente.

- (6.61) a. *ott a papa.* Sara (2;6.17)  
allí el papá  
‘Allí está el papá.’
- b. *ott a másik oldal-on.* Sara (3;1.26)  
allí el otro lado-superesivo  
‘Allí está en el otro lado.’
- (6.62) a. *ott van a mama.* Sara (2;9.16)  
allí es la mamá  
‘Allí está la mamá.’
- b. *ott van a lépcső-n.* Sara (3;3.28)  
allí es la escalera-en  
‘Allí está en la escalera.’
- c. *ott van a drac dolent-nek.* Sara (3;7.18)  
allí es el dragón malo-para  
‘Allí está lo del dragón malo.’

Por último, en la tabla 6.30 se muestran las frecuencias de la cópula *van* con el adverbio interrogativo *hol?/¿dónde?* en el contexto opcional. Entre los tres locativos estudiados, el porcentaje global de las realizaciones del adverbio interrogativo es el más alto y casi alcanza la realización completa. A excepción de dos omisiones en total, la niña trilingüe solo produjo realizaciones en este contexto.

Tabla 6.30. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con ‘*Hol?/¿Dónde?*’ en la adquisición trilingüe.

Edad	Grupo: Trilingüe	Realización opcional: <i>Hol?/¿Dónde?</i>		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0				
2;1 - 2;4				
2;5 - 2;8				
2;9 - 3;0	tokens	1	40	41
	(%)	(2,44)	(97,56)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	1	15	16
	(%)	(6,25)	(93,75)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	0	5	5
	(%)	(0)	(100)	(100)
Total	tokens	2	60	62
	(%)	(3,23)	(96,77)	(100)

A continuación, se muestran dos ejemplos de omisión (6.63) y algunos de realización (6.64) de la cópula *van* acompañada por el adverbio interrogativo *hol/ ¿dónde?* en el contexto predicativo opcional.

(6.63) a. *hol a krokodil?* Sara (2;11.7)

dónde el cocodrilo

‘¿Dónde está el cocodrilo?’

b. *hol Seb?* Sara (3;4.13)

dónde Seb

‘¿Dónde está Seb?’

(6.64) a. *hol van a pohar-am?* Sara (2;10.8)

dónde es el vaso-mi

‘¿Dónde está mi vaso?’

b. *hol van a másik szem-e?* Sara (3;1.13)

dónde es el otro ojo-su

‘¿Dónde está su otro ojo?’

c. *hol van a Sára-nak a taraj-a?* Sara (3;7.18)

dónde es la Sara-dativo la crespa-su

‘¿Dónde está la crespa de Sara?’

En términos generales, en el contexto predicativo opcional, los datos trilingües globales confirman una clara preferencia por la realización de la cópula *van* ya que, en los tres adverbios estudiados, la tasa de realización es superior al 80%, llegando casi a la realización completa en el caso del adverbio interrogativo *hol/ ¿dónde?*.

En el presente apartado y en el anterior se han expuesto los resultados monolingües y trilingües de manera separada. En el siguiente subcapítulo se presentarán los resultados comparativos de los datos monolingües infantiles y adultos, así como de los trilingües infantiles.

### 6.6.1.3 Resultados comparativos de la cópula húngara en la adquisición monolingüe infantil y trilingüe infantil en comparación con el uso adulto

#### *Resultados globales*

Para facilitar la comparación, en la tabla 6.31 se muestra la distribución de los tres contextos predicativos estudiados en los datos monolingües

y trilingües. Empezando por el contexto de realización obligatoria de la cópula en húngaro, se observa una producción similar en los datos trilingües y en el grupo monolingüe de comparación. En cambio, en el contexto de la omisión obligatoria, cabe destacar la niña trilingüe puesto que produjo más de la mitad de las ocurrencias, que es más del doble de la tasa producida por los niños monolingües. En lo que se refiere al contexto opcional, las tasas trilingües no alcanzan ni la décima parte del total, mientras que en los datos del grupo control infantil representan una tercera parte.

En ambos contextos predicativos obligatorios se observa una escasez de producciones agramaticales, por lo cual se puede concluir que ni a la niña trilingüe ni a sus símiles monolingües les resulta dificultosa la adquisición de la cópula *van*; aun así, para ambos grupos infantiles la omisión del verbo copulativo húngaro parece resultar aun más fácil. Por último, cabe añadir que en el contexto opcional la niña trilingüe muestra una clara preferencia por la realización la cópula, a diferencia de sus pares monolingües, que prefieren la omisión.

Tabla 6.31. Ocurrencias (y porcentajes) del verbo copulativo húngaro según grupos estudiados y contextos predicativos.

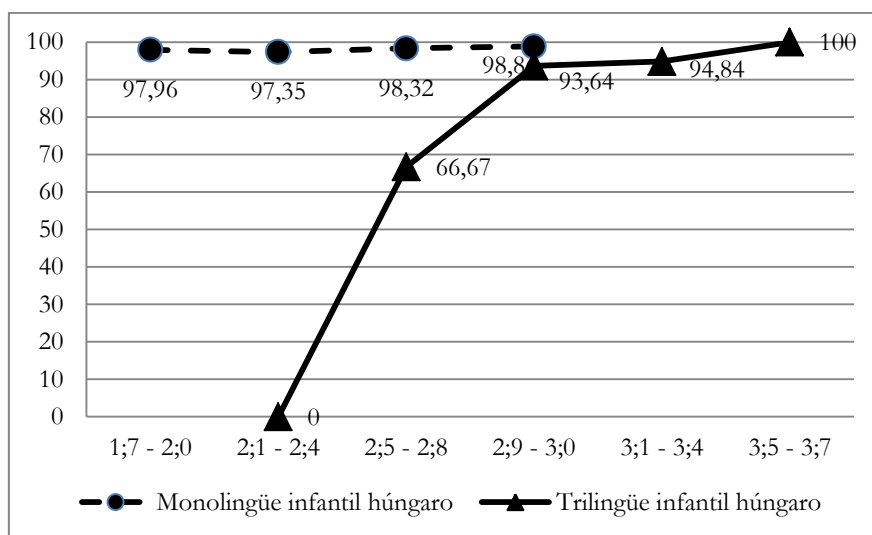
Grupo		Total ocurrencias	Realización obligatoria <b>realización</b> /total	Omisión obligatoria <b>omisión</b> /total	Realización opcional <b>realización</b> /total
Monolingüe infantil	total (%)	1317 (100)	<b>497/506</b> (98,22/100)	<b>345/346</b> (99,71/100)	<b>135/465</b> (29,03/100)
Monolingüe adulto	total (%)	599 (100)			<b>258/599</b> (43,07/100)
Trilingüe infantil	total (%)	1402 (100)	<b>474/502</b> (94,42/100)	<b>781/791</b> (98,74/100)	<b>98/109</b> (89,91/100)

Como se ha hecho en los apartados anteriores, con el fin de comparar los datos evolutivos se mostrarán los resultados agrupados según los contextos predicativos estudiados, analizando primero los datos relativos al contexto predicativo de realización obligatoria, luego los pertenecientes al contexto de omisión obligatoria y, por último, aquellos referidos a la realización opcional.

### *Contexto predicativo de realización obligatoria*

Los datos evolutivos presentados en la figura 6.1 muestran que, en la adquisición monolingüe, desde el primer período se observa una tasa muy alta de realización, superior al 97%, lo que representa un uso gramatical del verbo copulativo húngaro en este contexto predicativo desde una edad muy temprana y que se mantiene hasta los 3;0 años de edad. Los datos monolingües no muestran evolución, mostrando, así, un comportamiento similar al del adulto desde las primeras edades estudiadas (1;7-2;0). Por otro lado, en las producciones trilingües se documenta un desarrollo distinto al observado en los datos monolingües. En las edades comprendidas entre los 2;1 y los 2;4 años, no se produjo ninguna realización de la cópula pero sí se documentó una omisión (véase tabla 6.24). En la siguiente franja estudiada, el porcentaje de las cópulas realizadas asciende a un 66,67%, mientras que en las siguientes tres franjas, entre los 2,9 y los 3,7 años de edad, la tasa del verbo copulativo húngaro realizado oscila entre un 93,64% y un 100%. Los datos trilingües sí muestran un desarrollo, alcanzándose el nivel adulto en torno a los 3;0 años de edad. A grandes rasgos, se constata que los niños monolingües muestran un uso gramatical de la cópula *van* con escasas omisiones desde una edad temprana (1;7 años), mientras que en las producciones trilingües se observa un desarrollo de la omisión a la realización de la cópula. Ambos grupos estudiados muestran una clara tendencia del uso gramatical de la cópula húngara en el contexto predicativo de realización obligatoria que la niña trilingüe tan solo alcanza a partir de la tercera franja de edad, en torno a los tres años, es decir, más de un año más tarde que sus pares monolingües. Observamos, pues, aquí, un efecto de retraso que comentaremos en la discusión a la luz de nuestras preguntas de investigación.

Figura 6.1. Realizaciones en porcentaje de la cópula húngara en el contexto predicativo de realización obligatoria, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.



A fin de confirmar esta distribución, sometemos los datos a estadística inferencial. Para el cómputo de los resultados se tienen en cuenta los datos de las columnas ‘realización’ y ‘omisión’ de los grupos monolingüe (tabla 6.10) y trilingüe infantil (tabla 6.24). A partir de un Test de Chi-cuadrado se evalúa la asociación entre la variable ‘grupo’ y la variable ‘cópula’. En este punto cabe señalar que, a pesar de que los datos trilingües pertenecen a una sola niña y no a un grupo de personas, optaremos por referirnos a dicha variable también como ‘grupo’. Se trata de variables dicotómicas, es decir, de dos variables cualitativas con dos valores posibles en cada una de ellas. La variable ‘grupo’ puede ser: monolingüe infantil o trilingüe infantil y, la variable ‘cópula’, realizada u omitida. El resultado obtenido sobre los datos totales es significativo ( $\chi^2=10,2858$ ,  $df=1$ ,  $p= 0,001341$ ), lo que sugiere que la variable ‘grupo’ parece condicionar la realización/omisión de la cópula húngara en el contexto predicativo de realización obligatoria. A continuación realizamos pruebas no paramétricas para evaluar la relación entre el tipo de realización de la cópula para cada franja de edad. Debido al reducido número de ocurrencias (inferior a 5) en algunas categorías y franjas de edad, se ha empleado el Test Exacto de Fisher<sup>25</sup>. El cálculo de dicho test proporciona los siguientes valores de

<sup>25</sup> El Test exacto de Fisher se emplea para muestras de tamaño pequeño, cuando el número de ocurrencias es inferior o igual a 5.

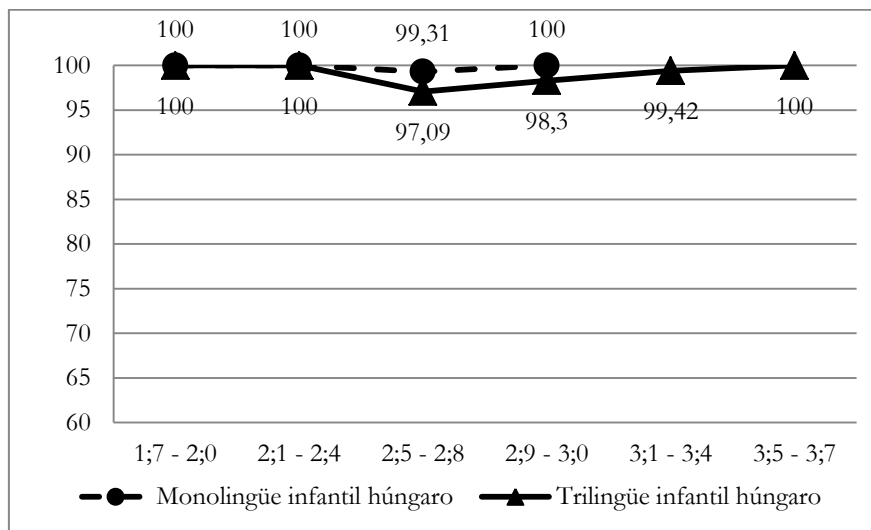


significación de  $p$  para las edades de los 2;1 y los 2;4 años, de los 2;5 y los 2;8 años y de los 2;9 y los 3;0 años:  $p=0,0351$ ,  $p=0,0001$ ,  $p=0,0091$ ; dichos valores confirman la existencia de diferencias significativas en las tres franjas de edad entre los datos monolingües y los trilingües en lo que a la realización/omisión de la cópula *van* se refiere; esto nos permite sugerir que la niña trilingüe omite significativamente más que los niños monolingües y que, por lo tanto, le cuesta más alcanzar el nivel adulto que a estos, confirmándose la demora evolutiva mencionada anteriormente.

#### *Contexto predicativo de omisión obligatoria*

En la figura 6.2 se pueden apreciar las tasas de las producciones omitidas, presentadas por períodos de edad. En las producciones de ambos grupos se documenta una tendencia uniforme de omisión bastante acorde en ambos casos con el modelo adulto. Desde el primer período, se produce un alto porcentaje de omisiones gramaticales de la cópula *van*. En este sentido, se observa un paralelismo entre los datos monolingües y los trilingües, por lo que se constata que el uso ilícito de la cópula es casi inexistente en ambos grupos; que los datos, tanto monolingües como trilingües, no muestran evolución; y que, en definitiva, el comportamiento de los grupos infantiles es como el de los adultos desde las primeras edades estudiadas. A partir de la edad de 3;1 años, solo se dispone de datos trilingües. En esta franja de edad se observa una ascensión (99,42%) en el uso gramatical del verbo copulativo, dado que en la siguiente franja la tasa de las omisiones gramaticales de la cópula húngara asciende de nuevo y alcanza el 100%. En definitiva, en ambos grupos se observa la misma tendencia a omitir el verbo copulativo húngaro en el contexto predicativo de omisión obligatoria desde una edad temprana (1;7 años) y se documentan escasas realizaciones ilícitas.

Figura 6.2. Omisiones en porcentaje de la *cópula húngara* en el contexto predicativo de omisión obligatoria, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.

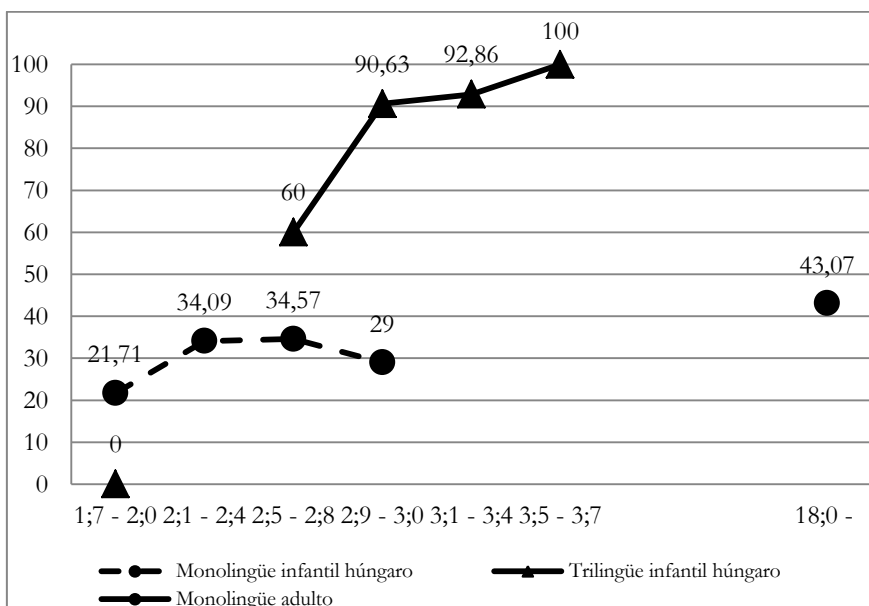


Para confirmar las observaciones descriptivas, los datos se someten a un análisis estadístico inferencial. Para el cálculo de los resultados se han tenido en cuenta los datos de las columnas ‘realización’ y ‘omisión’ de los grupos monolingüe (tabla 6.11) y trilingüe (tabla 6.25) infantil. Puesto que se tienen ocurrencias inferiores a 5, se ha empleado un Test exacto de Fisher con los datos globales y el resultado ( $p=0,188403$ ) revela que la realización/omisión de la *cópula van* en el contexto de omisión obligatoria no parece estar condicionada por la variable ‘grupo’. Para ahondar más en los datos, se ha realizado un Test exacto de Fisher para los datos evolutivos en las cuatro franjas de edad de las que se dispone de datos en ambos grupos estudiados, es decir, entre las edades de 1;7 y 3;0 años. Los resultados para las edades comprendidas entre los 1;7 y los 2;0; los 2;1 y los 2;4; los 2;5 y los 2;8 y, por último, entre los 2;9 y los 3;0 son  $p=1$ ,  $p=1$ ,  $p=0,310285$  y  $p=0,596611$ , respectivamente lo que muestra que no hay diferencias significativas entre los datos monolingües y los trilingües; por tanto, se puede decir que el comportamiento de la niña trilingüe en cuanto a la omisión de la *cópula* en contextos de elisión obligatoria es paralelo al de los monolingües: el contacto con las otras dos lenguas, o el hecho de manejar tres lenguas en su desarrollo lingüístico no parece afectar negativamente el uso de la *cópula* en este contexto caracterizado por la omisión en la gramática adulta. La omisión, por lo tanto, no parece resultar particularmente compleja.

*Contexto predicativo de realización opcional*

La figura 6.3 muestra evolutivamente las realizaciones del verbo copulativo húngaro en el contexto predicativo opcional. Se dispone de datos de niños y adultos monolingües, además de los datos trilingües infantiles por las razones que hemos comentado anteriormente (apartado 6.6.1.1). A grandes rasgos, se observa que los datos monolingües infantiles evolutivos están por debajo de la tasa adulta, en cambio, los datos trilingües se sitúan por encima; cabe indicar que los datos de referencia adultos se sitúan en a la derecha de la figura y solo mediante en un punto, ya que constituyen un corte transversal. En cuanto a las producciones trilingües, se ve una clara preferencia por la realización del verbo copulativo en el contexto opcional en casi el 100% de las ocasiones. Los datos evolutivos confirman que los niños monolingües húngaros tienen más tendencia a omitir la cópula en el contexto opcional, mientras que la niña trilingüe, al contrario de sus paralelos monolingües, muestra una preferencia por la realización de la cópula. Se observan, en consecuencia, rutas distintas en ambos grupos hacia la gramática adulta.

*Figura 6.3. Realizaciones en porcentaje de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.*



Para confirmar esta observación, cuya representación gráfica se puede apreciar claramente en la figura 6.3, de nuevo se someten los datos generales a estadística inferencial, cuyos resultados se calculan a partir de las variables ‘realización’ y ‘omisión’ de los grupos monolingüe (tabla 6.12) y trilingüe (tabla 6.26) infantil. Se realiza un Test de chi-cuadrado, y se evalúa la relación entre la variable ‘grupo’ y la variable ‘cópula’. Se obtiene una diferencia significativa ( $\chi=135,6979$ ,  $df=1$ ,  $p=0,00001$ ), lo que refleja la existencia de un comportamiento distinto según el grupo en la realización del verbo copulativo. Disponemos de datos evolutivos en ambos grupos infantiles en tres franjas de edad, concretamente, entre los 1;7 y los 2;0 años, entre los 2;5 y los 2;8 años, y entre las edades comprendidas de los 2;9 a los 3;0 años. Los resultados ( $p=1$  y  $p=0,346127$ ) no revelan un efecto significativo de la variable ‘grupo’. Para los siguientes períodos, como el número de ocurrencias es algo más, se usa el Test de chi-cuadrado que da para el período de los 2;9 y 3;0 años y se halla un resultado ( $\chi=59,5015$ ,  $df=1$ ,  $p=1,0996e-15$ ) significativo, que evidencia diferencias significativas en esta franja de edad entre los datos monolingües y trilingües en lo que a la realización/omisión de la cópula *van* se refiere. Esto nos permite observar que, quizás debido a la situación de trilingüismo en que está inmersa la niña, el recurso empleado es distinto al de los monolingües ya parece preferir el exceso de realización al exceso de omisión, en relación con el habla adulta, en este contexto opcional en que ambas alternativas son posibles. Volveremos sobre esta cuestión en el apartado de discusión.

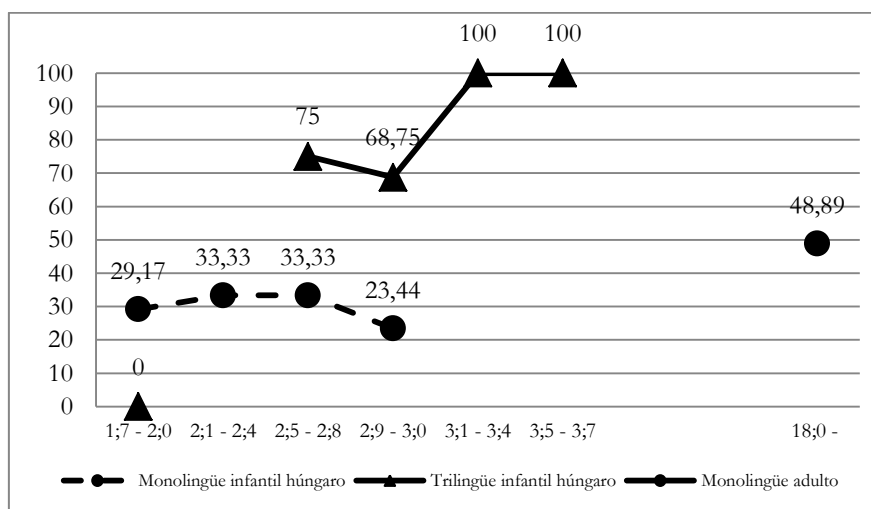
Debido a la diferencia significativa observada en los datos generales y en una de las franjas de edad entre los datos monolingües y trilingües, a continuación se mostrarán los datos evolutivos del contexto predicativo opcional con más detalle. Se presentan los resultados globales y evolutivos del verbo copulativo húngaro en el contexto predicativo opcional con los adverbios *itt/aquí*, *ott/allí* y *hol?/¿dónde?*, respectivamente que, como hemos indicado, son los elementos más frecuentes en el habla infantil creadores del contexto copulativo de realización opcional.

*Contexto predicativo opcional: adverbio locativo itt/aquí*

En la figura 6.4 se observan las realizaciones de la cópula húngara con el adverbio locativo *itt/aquí* en el contexto predicativo opcional. De modo global, en los datos monolingües infantiles se muestra una

tendencia similar a la observada en el gráfico general del mismo contexto (figura 6.3). Es decir, se aprecia una tendencia a omitir la cópula en todos los períodos estudiados y los porcentajes son inferiores al de los adultos. Por otro lado, se mantiene la preferencia por la realización de la cópula húngara por parte de la niña trilingüe, cuyos porcentajes se sitúan muy por encima de la tasa adulta. No obstante, en comparación con los datos evolutivos globales del mismo contexto, presentados en la figura 6.3, se observa que en las realizaciones de la cópula húngara con el adverbio *itt/aquí* los niños monolingües en la última franja estudiada (2;9-3;0) tienden a omitir más la cópula; también la niña trilingüe muestra un descenso en las realizaciones, en concreto en un 68,75%. En otras palabras, en la última franja estudiada, los niños monolingües tienden a omitir más la cópula con el adverbio *itt/aquí* en el contexto predicativo opcional, fenómeno que se observó en los datos globales del mismo contexto. Por otro lado, en los últimos dos períodos estudiados de los datos trilingües (3;1-3;7), la niña trilingüe realiza la cópula con el adverbio *itt/aquí* en un 100%, que es un porcentaje más alto del documentado en los datos globales.

Figura 6.4. Realizaciones en porcentaje de la cópula húngara con el adverbio 'itt/aquí' en el contexto predicativo opcional, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.



Para confirmar las observaciones descriptivas, de nuevo se realiza una Prueba de chi-cuadrado para evaluar la relación entre las variables 'grupo' y 'cópula'. Para ello se han tenido en cuenta las frecuencias de las columnas 'realización' y 'omisión' de los grupos monolingüe (tabla

6.16) y trilingüe (tabla 6.28) infantil. Los resultados totales ponen de manifiesto una diferencia significativa ( $p=0,00001$ ), lo que significa que en el contexto predicativo opcional la variable ‘grupo’ parece tener un efecto en la realización de la cópula *van* con el adverbio *itt/aquí*. En cuanto a los datos evolutivos, entre las edades de los 1;7 y los 2;0 y entre los 2;5 y los 2;8 años, los resultados ( $p=1$ ,  $p=0,2760$ ) no evidencian un efecto de la variable ‘grupo’, mientras que en el período de entre los 2;9 y los 3;0 años, el resultado ( $p=0,0010$ ) muestra que la variable ‘grupo’ parece tener un efecto significativo en la realización de la cópula *van* en el contexto predicativo opcional.

*Contexto predicativo opcional: adverbio locativo ott/allí*

Por lo que al adverbio locativo *ott/allí* se refiere, en los datos evolutivos se documenta una tendencia similar a la de la cópula con el adverbio *itt/aquí* en el contexto predicativo opcional. En los datos monolingües infantiles se muestra una tendencia a la omisión de la cópula mientras que, en las 12 ocurrencias de que se dispone en los datos trilingües, se observa realización. Según los datos monolingües, documentados en el último período de este contexto (2;9-3;0), los niños monolingües realizan muy poco la cópula y tienden a omitirla cada vez más. En cambio, los datos trilingües muestran cierta variabilidad según las franjas de edad. Según la tendencia observada, tanto los datos monolingües como los trilingües se alejan del habla adulta (51,32%), aunque en direcciones opuestas. Debido al número limitado de ocurrencias documentadas en los datos trilingües, tan solo 12, optamos por no realizar estadística inferencial. Se recopilan a continuación los datos de los grupos monolingüe y trilingüe infantil en las tablas 6.18 y 6.29, respectivamente.

Tabla 6.18. Ocurrencias (y porcentajes) de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con 'ott/allí' en la adquisición monolingüe.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	Realización opcional <i>ott/allí</i>		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0	tokens	74	10	84
	(%)	(88,10)	(11,90)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	26	13	39
	(%)	(66,67)	(33,33)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	19	9	28
	(%)	(67,86)	(32,14)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	15	3	18
	(%)	(83,33)	(16,67)	(100)
3;1 - 3;4				
3;5 - 3;7				
Total	tokens	134	35	169
	(%)	(79,29)	(20,71)	(100)

Tabla 6.29. Ocurrencias y porcentajes de la cópula húngara en el contexto predicativo opcional con 'ott/allí' en la adquisición trilingüe

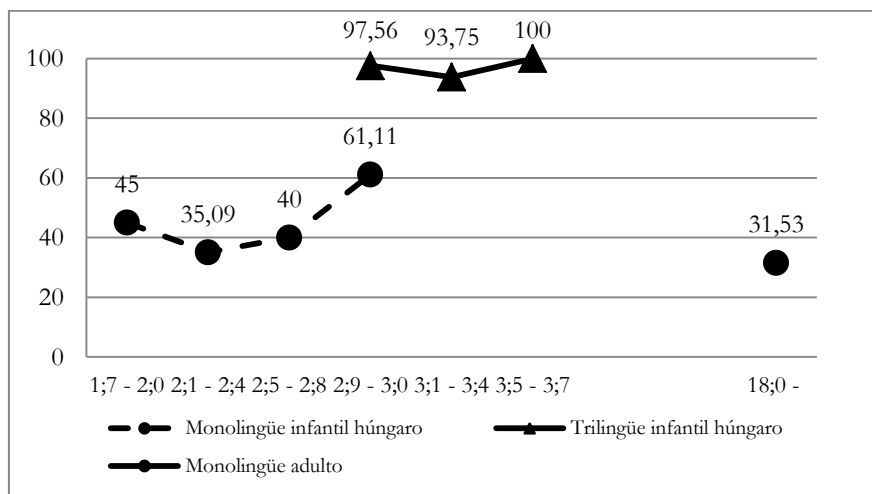
Edad	Grupo: Trilingüe	Realización opcional: <i>ott/allí</i>		Total
		Omisión	Realización	
1;7 - 2;0				
2;1 - 2;4				
2;5 - 2;8	tokens	1	0	1
	(%)	(100)	(0)	(100)
2;9 - 3;0	tokens	0	7	7
	(%)	(0)	(100)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	1	2	3
	(%)	(33,33)	(66,67)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	0	1	1
	(%)	(0)	(100)	(100)
Total	tokens	2	10	12
	(%)	(16,67)	(83,33)	(100)

*Contexto predicativo opcional: adverbio interrogativo hol?/¿dónde?*

En cuanto a la cópula húngara *van* acompañada por el adverbio interrogativo *hol?/¿dónde?*, en la figura 6.5 se reflejan los datos reagrupados por períodos. A partir de la tendencia observada en los datos globales, se confirma una tasa mayor de realizaciones en los datos monolingües infantiles, destacando la franja de edad de entre los 2;9 y los 3;0 años con un porcentaje que supera el 61%. En los datos de los monolingües adultos se documenta la tasa más baja de cópulas

realizadas (31,53%) en comparación con los otros adverbios del mismo contexto. Por último, los datos trilingües no muestran ningún desarrollo ya que la niña trilingüe tiene una clara preferencia por realizar la cópula, casi siempre en un 100% de los casos, en todas las franjas estudiadas.

Figura 6.5. Realizaciones en porcentaje de la cópula húngara con el adverbio 'hol?'/¿dónde? en el contexto predicativo opcional, resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.



Se analiza la relación entre las variables 'grupo' y 'cópula' y, debido al número limitado de frecuencias en los datos trilingües, se emplea el Test exacto de Fisher. Para calcular los resultados se han tomado los datos de las columnas 'realización' y 'omisión' de los grupos monolingüe (tabla 6.20) y trilingüe (tabla 6.30) infantil. Se comparan los números de ocurrencias para las variables 'grupo' y 'cópula', y se obtiene una diferencia significativa ( $p=1,5443e-13$ ). Los resultados reflejan que el 'grupo' parece condicionar la realización de la cópula húngara con el adverbio interrogativo *hol?/¿dónde?* en el contexto predicativo opcional. Se emplea el Test exacto de Fisher a la única franja de edad en la que se dispone de datos comparativos, entre los 2;9 y los 3;0 años, y se obtiene un resultado ( $p=0,0006$ ) significativo, lo que nuevamente parece confirmar que la variable 'grupo' parece determinar la elección de la realización/omisión de la cópula *van* en el contexto predicativo opcional con el adverbio interrogativo *hol?/¿dónde?*



Para futuras investigaciones, un año después del último período estudiado en esta tesis doctoral, se grabaron dos sesiones más de vídeo de la niña trilingüe a las edades de 4;8.8 y 4;8.22 años. Una vez analizados los datos obtenidos, se confirma de modo orientativo la realización absoluta (es decir, un 100%) del verbo copulativo húngaro en el contexto predicativo opcional en los datos trilingües. Es decir, que la niña trilingüe sigue sobrealizando la cópula en relación con los adultos que se sitúan en torno al 50%, y más de un año después aun no llega al nivel adulto.

En definitiva, excepto en el caso del locativo *ott/allí*, del que la niña trilingüe tiene pocas producciones, el estudio parcial de los otros dos elementos locativos –el adverbio locativo *itt/aquí* y el interrogativo *hol/¿dónde*– sigue los mismos patrones detectados en los datos generales relativos a los contextos de realización opcional. Existe una clara divergencia entre los datos monolingües y los trilingües en el proceso hacia el habla adulta puesto que, en este contexto, la proporción de realizaciones se sitúa en torno al 50%, y es totalmente opcional. Hasta las edades estudiadas en esta tesis, los niños no alcanzan ese grado de alternancia, sino que los monolingües muestran una mayor omisión y la niña trilingüe una mayor realización.

#### 6.6.1.4 Síntesis

##### *Contexto predicativo de realización obligatoria*

En resumen, los niños monolingües húngaros y la niña trilingüe produjeron proporciones semejantes de la cópula húngara *van* en el contexto predicativo de realización obligatoria: un 38,42% y un 35,81%, respectivamente. En ambos grupos, la tasa de enunciados gramaticales en este contexto es muy alta, aunque en los datos monolingües el porcentaje de producciones gramaticales (98,22%) supera a las trilingües (94,42%) (tabla 6.31). Más concretamente, se observó que este porcentaje de usos gramaticales se produjo desde la primera franja (1;7-2;0) en los datos monolingües; en cambio, en las producciones evolutivas trilingües, se documentó una evolución paulatina desde la omisión de la cópula hasta su realización total (figura 6.1). En otras palabras, los niños monolingües alcanzan la tasa adulta a la edad de 1;7 años, mientras que la niña trilingüe lo hace en el período entre los 2;9 y los 3;0 años de edad. Aunque las diferencias entre las tasas de las producciones gramaticales puedan parecer

intrascendentes, en comparación con los monolingües hay una diferencia significativa en relación con el comportamiento de la niña trilingüe tanto en el nivel de los totales como en el período entre los 2;1 y los 3;0 años.

#### *Contexto predicativo de omisión obligatoria*

En los datos monolingües se documentó un porcentaje proporcionalmente inferior de enunciados (26,27%) en comparación con los trilingües (56,42%) del contexto predicativo de omisión obligatoria. La tasa de omisiones gramaticales es muy alta tanto en las producciones monolingües (99,71%) como en las trilingües (98,74%); aun así, los niños monolingües realizaron ligeramente más enunciados gramaticales (tabla 6.31). En los datos evolutivos se documentó que, desde una edad muy temprana (1;7 años), ambos grupos mostraron una tendencia clara a la omisión de la cópula (figura 6.2) y alcanzaron la tasa adulta. Así pues, según los resultados obtenidos, el hecho de ser monolingüe o trilingüe parece no condicionar las realizaciones/omisiones de la cópula en el contexto de omisión obligatoria.

#### *Contexto predicativo de realización opcional*

En cuanto al contexto predicativo de realización opcional, los monolingües tuvieron proporcionalmente más producciones copulativas (35,31%) que la niña trilingüe (7,77%). En este contexto, la omisión o, al contrario, la realización de la cópula, son gramaticales si la cópula *van* está en tercera persona del singular y va precedida por uno de los adverbios *itt/aquí*, *ott/allí* o *hol?/¿dónde?*. Los niños monolingües mostraron una tendencia clara por omitir la cópula, mientras que la niña trilingüe optó más frecuentemente por realizarla (figura 6.3). La tasa de las realizaciones en los datos monolingües es de un 29,03%, mientras que en los trilingües es de un 89,91% (tabla 6.31). A causa de esta llamativa diferencia entre los datos de los dos grupos, se decidió ahondar más en las producciones.

Para saber si tales diferencias guardan relación con el uso de los distintos adverbios en este contexto predicativo, se aislaron las producciones según el adverbio utilizado. Para tener una referencia, primero se calculó la distribución de las cópulas con cada adverbio en los datos de los adultos monolingües (tabla 6.15) y, luego, el

porcentaje de las realizaciones de la cópula con cada adverbio (tablas 6.17, 6.19 y 6.21). Se decidió calcular la distribución de las cópulas acompañadas por cada uno de los adverbios para descartar que la diferencia entre los datos monolingües infantiles y trilingües infantiles no se debiera a una supuesta desproporción.

*Contexto predicativo opcional: adverbio locativo itt/aquí*

En primer lugar, se aislaron las producciones con el adverbio *itt/aquí* y se documentó una distribución de la cópula bastante similar, de aproximadamente una tercera parte en los tres grupos; los monolingües superando ligeramente el tercio y la niña trilingüe produciendo un poco menos del tercio del total (tablas 6.14, 6.15 y 6.27). En cuanto a las realizaciones copulativas con el adverbio *itt/aquí* (figura 6.4), se documenta la misma tendencia que en los resultados sin aislar los adverbios (figura 6.3), esto es, que los monolingües prefieren omitir la cópula mientras que la niña trilingüe muestra una clara preferencia por realizarla.

*Contexto predicativo opcional: adverbio locativo ott/allí*

Los resultados obtenidos en el mismo contexto opcional con el adverbio *ott/allí* indican una distribución distinta (tabla 6.14, tabla 6.15 y tabla 6.27): en las producciones monolingües se registró que aproximadamente otra tercera parte de los enunciados se produjo en el contexto opcional con el adverbio *ott/allí*, mientras que en los datos trilingües esta tasa desciende aproximadamente hasta un 11%. La tendencia omisión/realización de la cópula no cambia en ninguno de los grupos infantiles: los niños monolingües prefieren omitir la cópula, la niña trilingüe tiende a realizarla. Por su parte, y los adultos monolingües prefieren realizarla en un 51,32%.

*Contexto predicativo opcional: adverbio locativo hol?/¿dónde?*

Por último, se aislaron las producciones con el adverbio *hol?/¿dónde?* y, en cuanto a la distribución de los datos, se observó que los monolingües produjeron aproximadamente un tercio de los datos, mientras que la niña trilingüe realizó más de la mitad (56,88%) de sus enunciados en este contexto (tablas 6.14, 6.15 y 6.27). En los datos infantiles, se muestra un aumento en las realizaciones. En el caso de los niños monolingües, esta tasa es la más alta (41,74%) (tabla 6.20) en

comparación con los otros dos adverbios. Las realizaciones de la cópula con el adverbio *hol?/¿dónde?* de la niña trilingüe (96,77%) superan la tasa global del contexto opcional (89,91%), alcanzando un 100% en la última franja estudiada (figura 6.5). Las realizaciones de la cópula en los datos adultos monolingües es inferior (31,53%) a la tasa global (43,07%). En los datos de la niña trilingüe no se observa una evolución puesto que ya desde la primera franja se documenta una realización casi completa; en cambio, sus símiles monolingües sí muestran una tendencia creciente a la realización. Por otra parte, el porcentaje de realizaciones de ambos grupos infantiles es superior al de la tasa adulta en todas las franjas estudiadas.

Después de aislar y estudiar los tres contextos opcionales con los tres distintos adverbios se descarta que la diferencia entre los datos monolingües infantiles y los trilingües infantiles sea por unos desajustes en las proporciones a la hora de realizar la cópula con los diferentes adverbios. Se documenta que los monolingües, ya sean niños o adultos, prefieren la omisión de la cópula aunque en distintas proporciones, a diferencia de la niña trilingüe, que muestra una tendencia clara en realizarla. Los resultados globales obtenidos para el contexto predicativo opcional, además de los resultados evolutivos para la franja de edad entre los 2;9 y los 3;0 años, indican una diferencia significativa. También se documenta una diferencia significativa con los adverbios *itt/aquí*, *ott/allí* y *hol?/¿dónde?* tanto para los resultados globales como para la etapa que abarca las edades entre los 2;9 y los 3;0 años. Los resultados obtenidos reflejan que la realización/omisión de la cópula húngara *van* parece estar condicionada por ser hablante monolingüe o trilingüe.

Como conclusión de este apartado, los hallazgos más relevantes indican que de los tres contextos predicativos hay dos que parecen resultar de rápida adquisición tanto para monolingües como trilingües, y son, como quizás cabía esperar, los de realización única, o no opcional; en otras palabras, los de realización obligatoria, o categórica, bien sea esta la omisión o la realización. No parece resultar una tarea muy compleja para los niños entresacar del input, o distinguir, los contextos precisos a los que cabe asignar una u otra solución, y parecen ser capaces de aislar las propiedades sintácticas y semánticas que las regulan, a saber, la persona, el tiempo, etc.

Por otro lado, y como era de esperar, los contextos de alternancia libre de la cópula, u opcionales, se muestran más escurridizos ya que a los niños parece costarles más descubrir cuáles son exactamente. La tarea a la que se enfrenta el sujeto es más compleja que en el caso anterior. Y es aquí precisamente donde emergen las diferencias más claras entre monolingües y trilingües. La niña trilingüe parece recurrir a una mayor explicitación. Se volverá sobre esta cuestión en la discusión (apartado 6.7 del capítulo 6), donde se intentará aportar respuestas desde distintas perspectivas.

En resumen, por un lado hay diferencias intrasujetos según que el contexto copulativo conlleve una única solución (bien sea presencia o ausencia de la cópula) o una solución variable u opcional. Por otro lado, se descubren diferencias intersujetos, entre los niños monolingües y la trilingüe, pero, y esto es lo interesante, solo en este segundo caso de expresión libre o variable de la cópula.

## **6.6.2 La cópula española en la adquisición infantil**

En este apartado se analizarán los datos relacionados con la adquisición de las cópulas españolas *ser* y *estar*. En la sección 6.6.2.1, se mostrarán los resultados que hacen referencia a la adquisición monolingüe infantil; a continuación, en la sección 6.6.2.2, los resultados que guardan relación con la adquisición trilingüe, la sección 6.6.2.3 ofrecerá los resultados comparativos de la cópula española en la adquisición monolingüe infantil y trilingüe infantil; y, por último, en 6.6.2.4, se hará una síntesis de todo el apartado.

### **6.6.2.1 En la adquisición monolingüe infantil**

En este subapartado primero se expondrán los resultados globales y a continuación los resultados evolutivos de los verbos copulativos españoles *ser* y *estar* en la adquisición monolingüe infantil. En el caso del español no creímos necesario contar con un corpus adulto de comparación. La comparación de los usos de la cópula en español infantil se hace en relación con sus propiedades gramaticales. En el caso del húngaro se recurrió a la comparación con el habla adulta para el contexto de realización opcional, ya que la proporción de uso no depende de constricciones gramaticales sino de frecuencia; en este caso, el input, y no solo las propiedades gramaticales, puede influir en

el habla infantil; de ahí la necesidad de contar en este caso con un corpus adulto de referencia.

### *Resultados globales*

Del total de 10.623 enunciados, se aislaron 728 enunciados con verbos copulativos, lo que representa un 6,85% del total. En la tabla 6.32 se puede apreciar la distribución de los verbos *ser* y *estar* en la adquisición monolingüe infantil, que queda representada de la siguiente manera: es mucho más frecuente en la producción espontánea infantil las oraciones copulativas con *ser* que con *estar*, ya que las primeras casi doblan a las segundas. Así que, nuestros resultados están en armonía con los hallazgos de Sera (1992), Bel (2013) y Holtheuer (2013).

*Tabla 6.32. Ocurrencias totales (y porcentajes) de ser y estar en español en la adquisición monolingüe infantil.*

Grupo:	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>	Total
Monolingüe infantil			
tokens	456	272	728
(%)	(62,64)	(37,36)	(100)

De modo descriptivo, se analiza la distribución de las producciones lícitas e ilícitas y a primera vista se observa una realización casi completa de *ser* y *estar* (tabla 6.33). Los datos analizados se agrupan por realizado y omitido, y además se presentan según el verbo copulativo. Por un lado, los datos realizados son gramaticales o lícitos y, por el otro, los omitidos son agramaticales o ilícitos. Destaca una casi completa proporción de usos gramaticales; el porcentaje de usos agramaticales es en ambos casos inferior al 2%; cabe indicar que los únicos usos agramaticales detectados corresponden a la omisión de la cópula, que no es una opción posible en español. No se han detectado usos ilícitos de intercambio de una cópula por otra, es decir, comisiones.

Tabla 6.33. Ocurrencias totales (y porcentajes) de *ser* y *estar* según realizaciones y omisiones en la adquisición monolingüe infantil español.

Grupo:	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>	Total
Monolingüe infantil			
Realizado/total (%)	<b>448/456</b> (98,25/100)	<b>268/272</b> (98,53/100)	<b>716/728</b> (98,35/100)
Omitido/total (%)	<b>8/456</b> (1,75/100)	<b>4/272</b> (1,47/100)	<b>12/728</b> (1,65/100)

### Resultados evolutivos

En la tabla 6.34 se pueden apreciar las ocurrencias de los verbos *ser* y *estar* agrupadas por las seis franjas de edad estudiadas. Desde la primera franja, entre los 1;7 y los 2;0 años de edad, se observa una tasa muy alta de producciones gramaticales de *ser*. A excepción de una sola omisión entre los 2;5 y los 2;8 años, en los siguientes cinco períodos no se documenta ninguna producción agramatical. En otras palabras, no se documenta ningún desarrollo en el período estudiado de las producciones gramaticales, ya que desde una edad muy temprana los niños monolingües españoles producen el verbo copulativo *ser* de manera lícita y alcanzan la tasa adulta.

En lo que a la cópula *estar* se refiere, se observa la misma tendencia que en el caso del verbo *ser*, es decir, hay una tasa alta de producciones gramaticales, a excepción de algunas omisiones agramaticales, entre las edades de los 2;5 y los 2;8 años. En las otras franjas de edad estudiadas, solo se documentan producciones gramaticales. Al igual que con la cópula *ser*, desde el primer período se observa una tasa alta de usos lícitos de la cópula. También se constata que los niños monolingües llegan a producir el porcentaje adulto a los 1;7 años de edad. Así pues, teniendo en cuenta que producen porcentajes similares a los adultos desde una edad muy temprana y que en la mayoría de los casos estos son gramaticales, se puede concluir que para los niños monolingües españoles ambas cópulas resultan de fácil adquisición ya que desde una edad muy temprana producen porcentajes como los adultos.

Tabla 6.34. Ocurrencias (y porcentajes) de *ser* y *estar* en español según franjas de edad en la adquisición monolingüe infantil.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	<i>Ser</i>		<i>Estar</i>		Total	
		Omisión	Realización	Omisión	Realización	Omisión	Realización
1;7 - 2;0	tokens	7	85	0	53	7	138
	(%)	(7,61)	(92,39)	(0)	(100)	(4,83)	(95,17)
2;1 - 2;4	tokens	0	101	0	62	0	163
	(%)	(0)	(100)	(0)	(100)	(0)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	1	123	4	84	5	207
	(%)	(0,81)	(99,19)	(4,55)	(95,45)	(2,36)	(97,64)
2;9 - 3;0	tokens	0	46	0	34	0	80
	(%)	(0)	(100)	(0)	(100)	(0)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	0	71	0	12	0	83
	(%)	(0)	(100)	(0)	(100)	(0)	(100)
3;5 - 3;7	tokens	0	22	0	23	0	45
	(%)	(0)	(100)	(0)	(100)	(0)	(100)
Total	tokens	8	448	4	268	12	716
	(%)	(1,75)	(98,25)	(1,47)	(98,53)	(1,65)	(98,35)

A continuación se muestran algunos ejemplos del uso gramatical de los verbos copulativos españoles *ser* (6.65) y *estar* (6.67), organizados según los períodos estudiados. En 6.66 y 6.68 se reproducen algunas omisiones agramaticales de *ser* y *estar*, respectivamente.

Con la cópula *estar* destacan los usos locativos (6.67a y 6.67b), por un lado, y, con participio/adjetivo (6.67c y 6.67e), por el otro, estos participios y adjetivos concuerdan con el valor aspectual perfectivo de *estar*. En cuanto a los ejemplos con la cópula *ser*, algunos aparecen con adjetivos de propiedades permanentes (6.65a), otros con SNs (6.65f). Cabe señalar, también, que las omisiones, pocas, afectan casi por igual a *ser* y *estar*; no parece que, en este sentido, uno sea más difícil que el otro. En cuanto a los ejemplos agramaticales con omisión, los dos de *ser* son con atributos nominales (6.66) y el de *estar* es locativo (6.68). Cabe destacar que en el ejemplo 6.68 la omisión de la cópula no parece ser lícita porque no hay pausa entre ‘su papá’ y ‘aquí’ ya que en tal caso estaríamos ante una dislocación del constituyente ‘su papá’ y la oración sería lícita sin la expresión de la cópula.

- |                           |                |
|---------------------------|----------------|
| (6.65) a. es calvito.     | María (2;0)    |
| b. es mía.                | Eduard (2;3)   |
| c. ¿de qué color es esto? | Irene (2;8.27) |
| d. ¿de dónde es esa agua? | Eduard (2;10)  |



- e. ¿este quién es? Irene (3;1.22)  
 f. es un remolino quién daba vueltas. María (3;7)
- (6.66) a. \*este barco. Juan (1;10.21)  
 b. \*mamá psicóloga. María (2;8)
- (6.67) a. no está Peter Pan. Irene (1;7.05)  
 b. aquí está Sisebuto. Juan (2;4.25)  
 c. está mojado. Lucía (2;5.2)  
 d. está como una cabra. María (2;11)  
 e. como la voy a pedir si no está puesta en la pizarra. Irene (3;2.19)  
 f. estoy atrapada y por eso voy. María (3;7)
- (6.68) a. \*su papá aquí. Juan (2;5.29)

### 6.6.2.2 En la adquisición trilingüe infantil

Siguiendo la misma estructura del apartado 6.6.2.1, en el presente apartado, en primer lugar se mostrarán los resultados globales, seguidos por los resultados evolutivos de las cópulas españolas en la adquisición trilingüe infantil.

#### *Resultados globales*

Se destaca que, de 11.348 enunciados, se aislaron 998, es decir, un 8,79% del total. La distribución de las dos cópulas queda reflejada en la tabla 6.35, donde se puede apreciar que la niña trilingüe produjo algo más de la mitad de los enunciados con *estar* (54,41%) y el resto con la cópula *ser*.

*Tabla 6.35. Ocurrencias totales (y porcentajes) de ser y estar en español en la adquisición trilingüe infantil.*

Grupo:	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>	Total
Trilingüe infantil			
tokens	455	543	998
(%)	(45,59)	(54,41)	(100)

Tal y como se puede observar en la tabla 6.36, el porcentaje de las producciones gramaticales es muy elevado en ambas cópulas; aunque ligeramente más en el caso de *estar*. En otras palabras, la niña trilingüe muestra una tendencia clara a realizar ambas cópulas; la cópula *ser* en menor grado que el verbo *estar*, aunque en ambos casos el porcentaje de las realizaciones alcanza el 94%; dato que por otro lado representa un porcentaje bajo de omisiones. Para analizar estos datos en mayor detalle en el subapartado que sigue a continuación se estudiarán los datos evolutivos referentes a las cópulas *ser* y *estar* en la adquisición trilingüe.

Tabla 6.36. Ocurrencias de realizaciones y omisiones (y porcentajes) de *ser* y *estar* en español en la adquisición trilingüe infantil.

Grupo:	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>	Total
Trilingüe infantil			
Realizado/total (%)	431/455 (94,73/100)	526/543 (96,87/100)	957/998 (95,89/100)
Omitido/total (%)	24/455 (5,27/100)	17/543 (3,13/100)	41/998 (4,11/100)

#### Resultados evolutivos

De manera más detallada, la tabla 6.37 muestra el desarrollo de la adquisición trilingüe de la cópula *ser* y *estar*. En cuanto a *ser*, se observa que en las primeras tres franjas de edad, entre los 1;7 y los 2;8 años, la niña trilingüe omite la cópula alrededor de un 10%, mientras que en los siguientes períodos, entre los 2;9 y los 3;7 años, esta tasa de omisiones llamativamente desciende (hasta un 3%). En otras palabras, en las etapas más tempranas se observa más omisión, fenómeno que parece disminuir con la edad.

Por otro lado, también se observa un desarrollo en la adquisición de la cópula *estar*, al igual que en el caso de *ser*, a pesar de que en otras proporciones dado que se documentan menos omisiones. Estas se mantienen en el mismo porcentaje, de aproximadamente el 6%, hasta los 2;8 años de edad. En cuanto a las ocurrencias agramaticales, disminuyen a partir de los 2;9 años y en la penúltima etapa estudiada (3;1-3;4 años) ya casi no se documentan. Es decir, el porcentaje de las omisiones agramaticales disminuye con la edad de la niña trilingüe.

Tabla 6.37. Ocurrencias (y porcentajes) de *ser* y *estar* en español según franjas de edad en la adquisición trilingüe infantil.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	<i>Ser</i>		<i>Estar</i>		Total	
		Omisión	Realización	Omisión	Realización	Omisión	Realización
1;7 - 2;0	tokens	1	8	1	16	2	24
	(%)	(11,11)	(88,89)	(5,88)	(94,12)	(7,69)	(92,31)
2;1 - 2;4	tokens	2	15	3	51	5	66
	(%)	(11,76)	(88,24)	(5,56)	(94,44)	(7,04)	(92,96)
2;5 - 2;8	tokens	12	105	9	143	21	248
	(%)	(10,26)	(89,74)	(5,92)	(94,08)	(7,81)	(92,19)
2;9 - 3;0	tokens	3	79	2	53	5	132
	(%)	(3,66)	(96,34)	(3,64)	(96,36)	(3,65)	(96,35)
3;1 - 3;4	tokens	3	135	2	200	5	335
	(%)	(2,17)	(97,83)	(0,99)	(99,01)	(1,47)	(98,53)
3;5 - 3;7	tokens	3	89	0	63	3	152
	(%)	(3,26)	(96,74)	(0)	(100)	(1,94)	(98,06)
Total	tokens	24	431	17	526	41	957
	(%)	(5,27)	(94,73)	(3,13)	(96,87)	(4,11)	(95,89)

Se reproducen algunos ejemplos gramaticales (6.69 y 6.71) y otros agramaticales (6.70 y 6.72) de los verbos copulativos *ser* y *estar*, respectivamente. En los ejemplos de 6.70a-c y 6.70e se muestran algunas omisiones agramaticales de la cópula *ser*. Para entender estas elisiones como fragmentos, es decir, como respuestas a unas preguntas en las que la omisión de la cópula es lícita, la partícula negativa tendría que estar pospuesta. En 6.72a y 6.72b, de nuevo se pueden ver algunos ejemplos agramaticales con el adverbio locativo. Como entre el locativo y el nombre no hay pausa, la omisión de *estar* parece ilícita.

- (6.69) a. ¿qué es eso? Sara (1;10.29)  
 b. es mía. Sara (2;2.0)  
 c. soy elefante. Sara (2;5.8)  
 d. la Sara es pequeña. Sara (2;11.11)  
 e. no, es un helicóptero. Sara (3;1.15)  
 f. no, esa es papi, esta es Sara. Sara (3;6.8)
- (6.70) a. \*no mío. Sara (1;11.24)  
 b. \*no dedo. Sara (2;1.16)  
 c. \*ese no gato. Sara (2;6.5)  
 d. \*yo payaso también. Sara (3;0.28)  
 e. \*este no más fuerte. Sara (3;2.29)  
 f. \*sí, y esta también niña. Sara (3;7.6)

(6.71) a. Carla está aquí.	Sara (1;8.12)
b. mira, está aquí.	Sara (2;1.2)
c. aquí está la cebra.	Sara (2;5.8)
d. ¿dónde está Rayitas?	Sara (2;9.21)
e. aquí está la otra.	Sara (3;1.6)
f. no, porque ya están pintados.	Sara (3;7.19)
(6.72) a. *aquí columpio.	Sara (1;10.29)
b. *aquí papá.	Sara (2;1.29)
c. *sucía la mano.	Sara (2;6.3)
d. *aquí no calientes.	Sara (2;11.27)
e. *¿este en español?	Sara (3;4.27)

### 6.6.2.3 Resultados comparativos de la cópula española en la adquisición monolingüe infantil y trilingüe infantil

Siguiendo una estructura de análisis similar que en las secciones anteriores, primero se expondrán los resultados globales y, a continuación, los resultados evolutivos comparativos de los verbos copulativos españoles en la adquisición monolingüe y trilingüe infantil.

#### *Resultados globales*

En lo que se refiere a la distribución de las cópulas *ser* y *estar* en la adquisición monolingüe y trilingüe infantil, los niños monolingües españoles produjeron aproximadamente dos terceras partes (62,64%) de los verbos copulativos con *ser*, mientras que esta tasa es inferior a la mitad (45,59%) de las ocurrencias en las producciones trilingües. En cuanto a la cópula *estar*, los porcentajes en las producciones monolingües superan ligeramente un tercio de los datos, concretamente un 37,36%, y en los datos trilingües esta tasa asciende hasta un 54,41%. Es decir, se observa una distribución desigual de las dos cópulas en las producciones monolingües y trilingües. Los niños monolingües españoles produjeron más enunciados con la cópula *ser*, mientras que la niña trilingüe creó más contextos en los que produjo la copula *estar*.

Tal y como se puede apreciar en la tabla 6.38, la niña trilingüe omite bastante más que los monolingües: con la cópula *ser* más o menos está al 5% de omisión y los monolingües en torno al 1%. Con *estar* las

omisiones trilingües están al 4%, mientras que las monolingües se sitúan en torno al 1%. Por lo tanto, ahí sí que parece verse una diferencia sutil. Esa mayor omisión global en el caso de la niña trilingüe se verá más clara en los datos evolutivos, ya que la omisión más evidente se produce en las primeras franjas de edad y en esas primeras franjas la diferencia entre monolingües y trilingües se agudizan.

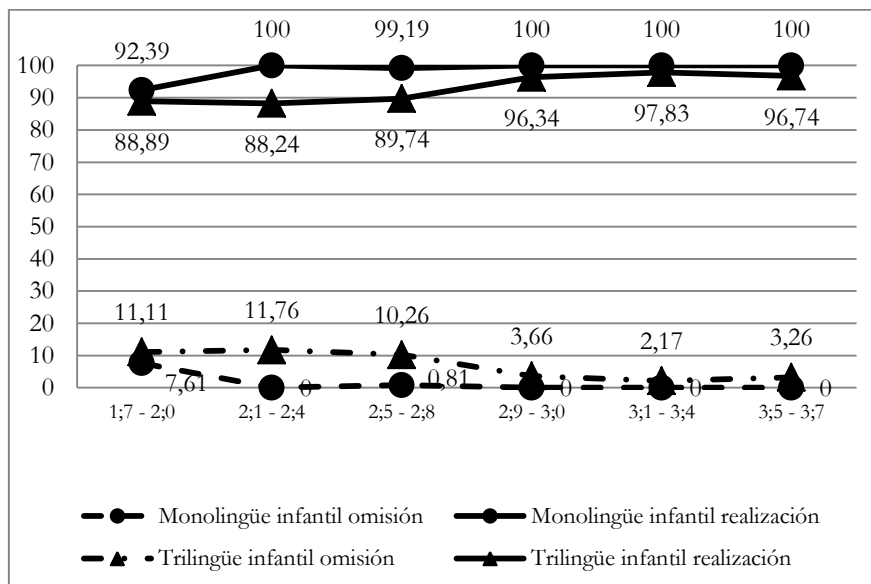
Tabla 6.38. Ocurrencias lícitas y totales (y porcentajes) de las cópulas españolas ‘ser’ y ‘estar’ en la adquisición monolingüe y trilingüe infantil.

Grupo		Total ocurrencias	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>
Monolingüe infantil	Ocurrencias lícitas/total (%)	728 (100)	<b>448</b> /456 (98,25/100)	<b>268</b> /272 (98,53/100)
Trilingüe infantil	Ocurrencias lícitas/total (%)	998 (100)	<b>431</b> /455 (94,73/100)	<b>526</b> /543 (96,87/100)

### *Resultados evolutivos*

Se dispone de datos comparativos evolutivos en todas las franjas de edad, es decir, entre los 1;7 y los 3;7 años (figura 6.6). A primera vista, el desarrollo se puede dividir en dos etapas. La primera abarca los tres primeros períodos, entre los 1;7 y los 2;8 años de edad, y en ella se observa que los porcentajes de las producciones gramaticales en los datos trilingües están por debajo de los monolingües. En otras palabras, la niña trilingüe tiene más enunciados agramaticales con la cópula *ser* que los monolingües. En un segundo período, comprendido entre los 2;9 y los 3;7 años de edad, se documenta un desarrollo más a la par, aunque las producciones lícitas de la niña trilingüe también son inferiores a las monolingües. A grandes rasgos se documenta que los niños monolingües a partir de la segunda etapa (2;1-2;4 años) tienen producciones adultas y las omisiones están ya virtualmente ausentes, en cambio la niña trilingüe omite la cópula *ser* más que los niños monolingües y dentro del período estudiado (1;7-3;7 años) no muestra comportamiento adulto en el nivel de la realización de la cópula.

Figura 6.6. Realizaciones y omisiones en porcentaje de la cópula española 'ser', resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.

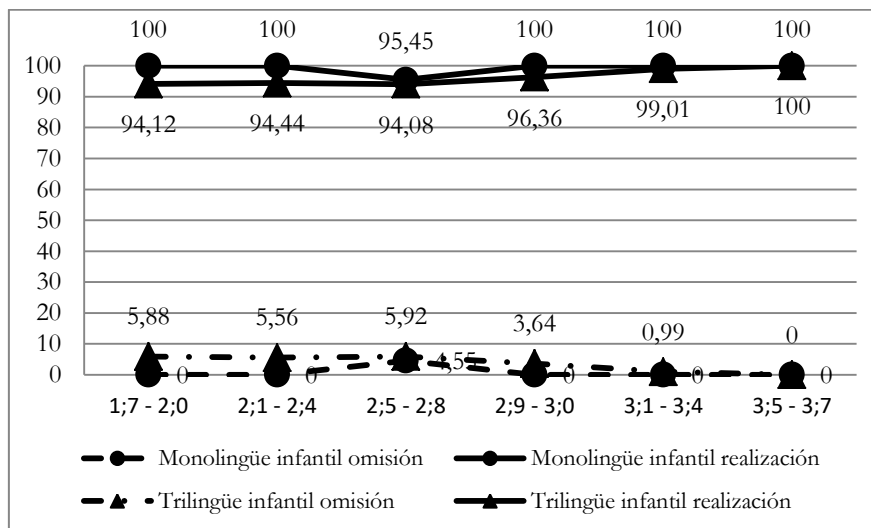


Para confirmar las observaciones descriptivas, los datos se someten a estadística inferencial. De nuevo, al igual que en la sección 6.6.1, el análisis estadístico se realizará mediante pruebas no paramétricas. Para el cálculo de los resultados se han tomado los datos de las columnas 'realización' y 'omisión' de la cópula *ser* de los grupos monolingüe (tabla 6.41) y trilingüe (tabla 6.44) infantil. Para los resultados del nivel de los totales se emplea un Test de Chi-cuadrado para evaluar la relación entre las variables dicotómicas de 'grupo' y de 'cópula'. Ambas variables son cualitativas, con dos valores posibles en cada una de ellas. La variable 'grupo' puede ser monolingüe infantil o trilingüe infantil, mientras que la variable 'cópula' puede ser realizada u omitida. El resultado obtenido para los totales ( $\chi=8,3277$ ,  $df=1$ ,  $p=0,003905$ ) revela, por un lado, diferencias significativas entre los dos grupos infantiles y, por el otro, que la niña trilingüe se comporta de modo distinto a los monolingües en este nivel. Debido a que se dispone de datos comparativos transversales en las seis franjas de edad, a continuación se realiza un test de estadística inferencial para ahondar más en los datos. Debido al número limitado de las producciones en las omisiones, se emplea un Test exacto de Fisher en cada franja de edad. Los resultados ( $p=0,019702$  y  $p=0,001075$ ) para los períodos comprendidos entre los 2;1 y los 2;4 años, y entre los 2;5 y los 2;8 años, respectivamente, nos confirman diferencias significativas en

estos niveles. Esto nos permite sugerir que la niña trilingüe omite más que los monolingües y que, por lo tanto le resulta más difícil alcanzar el nivel adulto, con lo cual hay una demora en el desarrollo durante la cual recurre a la omisión de la cópula. En cuanto a las otras cuatro franjas, el resultado es el siguiente:  $p=1$  para la etapa comprendida entre los 1;7 y los 2;0 años;  $p=0,303888$  entre las edades de los 2;9 y los 3;0 años;  $p=0,323841$  para las edades de entre los 3;1 y los 3;4 años; y, por último,  $p=1$  para la franja de edad comprendida entre los 3;5 y los 3;7 años de edad. Estos resultados revelan que en estos períodos no hay diferencias significativas entre los monolingües y la niña trilingüe; por consiguiente, parece que su comportamiento es paralelo al de los niños monolingües.

Al igual que en el caso de la cópula *ser*, también del verbo copulativo *estar* se dispone de datos evolutivos en todas las seis franjas de edad. Tal y como se puede apreciar en la figura 6.7, el desarrollo de *estar* es bastante similar en la adquisición monolingüe y trilingüe, aunque la diferencia observada entre los dos grupos infantiles es aun menor con *estar* que con *ser*. En los datos trilingües, se observa una escasa agramaticalidad que va desapareciendo paulatinamente: en efecto, primero se documenta una omisión inferior al 6% que, en una segunda etapa, disminuye hasta no producirse ningún enunciado agramatical con la cópula *estar*. Por otro lado, las producciones ilícitas en los datos monolingües son escasas: únicamente se documentan enunciados agramaticales entre los 2;5 y los 2;8 años de edad. En otras palabras, ambos grupos estudiados muestran la misma tendencia a realizar la cópula *estar* desde el primer período estudiado.

Figura 6.7. Realizaciones y omisiones en porcentaje de la cópula española 'estar', resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.



De nuevo, los datos globales y evolutivos de la cópula *estar* se someterán a estadística inferencial. Para el cómputo de los resultados se han escogido los datos de las columnas ‘realización’ y ‘omisión’ de la cópula *estar* de los grupos monolingüe (tabla 6.41) y trilingüe (tabla 6.44) infantil. Se realiza un Test exacto de Fisher, cuyo resultado ( $p=0,171068$ ) indica que en el nivel de los totales no hay una diferencia significativa entre el comportamiento de ambos grupos.

En cuanto a los datos evolutivos, se empleó un Test exacto de Fisher para cada franja de edad por separado con resultados no significativos. Más concretamente, para la franja que abarca las edades de entre los 1;7 y los 2;0 años, el resultado es  $p=0,242857$ ; para la segunda franja estudiada (2;1-2;4) es  $p=0,097862$ ; para la tercera y la cuarta ( $p=0,772966$  y  $p=0,522472$ ), respectivamente; mientras que para los últimos dos períodos, entre los 3;1 y los 3;4, además entre los 3;5 y los 3;7 años de edad es  $p=1$ , en cada una de la etapas. Los resultados obtenidos en estos niveles transversales indican que no hay diferencias significativas entre los niños monolingües y la niña trilingüe en ningún período estudiado. En otras palabras, tanto los resultados en el nivel de los totales como los evolutivos indican que no hay ninguna diferencia significativa en el desarrollo de la cópula *estar* entre los dos grupos estudiados. Cabe añadir que entre los niños monolingües apenas hay diferencia en la omisión entre *ser* y *estar*, que es casi



insignificante (datos globales); en cambio en la niña trilingüe esa omisión ya no es tan desdeñable y resulta más marcada con la cópula *ser*. Eso, que *estar* es más parecido en monolingües y trilingües, se ve claramente también evolutivamente en la figura 6.7.

#### 6.6.2.4 Síntesis

En resumen, los niños monolingües españoles realizaron más producciones con la cópula *ser* (62,64%) que con *estar* (37,36%). Sin embargo, se observó una tasa similar de producciones gramaticales con *estar* (98,53%) y con *ser* (98,25%). En cuanto a la distribución de las dos cópulas en las producciones trilingües, la niña trilingüe produjo ligeramente más enunciados copulativos con *estar* (54,41%) que con *ser* (45,59%). El porcentaje de producciones gramaticales con ambas cópulas es muy alto aunque queda por debajo de las monolingües: más concretamente, un 94,73% con la cópula *ser* y un 96,87% con *estar*. En los dos grupos se documentó la misma tendencia a realizar producciones gramaticales desde una edad muy temprana (1;7). En lo que respecta a la cópula *ser*, en los datos trilingües se registró una evolución de más a menos omisión, en cambio, los monolingües desde el principio mostraron un comportamiento casi adulto (figura 6.6), mientras que en los datos evolutivos referentes a *estar* se documentó en ambos grupos la misma tendencia a producir enunciados gramaticales desde la primera franja de edad (figura 6.7). Obtuvimos resultados significativos para el nivel de los totales de la cópula *ser*, como también, para los datos transversales en las dos franjas de edad entre los 2;1 y los 2;4, además de entre los 2;5 y los 2;8 años. Por lo tanto, se puede decir que en la omisión/realización de la cópula *ser*, el comportamiento de la niña trilingüe es distinto de sus pares monolingües. En otras palabras, en las edades comprendidas entre los 2;1 y los 2;8 años, la realización u omisión de la cópula española *ser* podría estar condicionada por el hecho de ser hablante monolingüe o trilingüe; el desarrollo de la niña trilingüe es más lento, y por eso a esas edades tempranas hay diferencias estadísticas entre los datos de *ser* entre monolingües y trilingües; esas diferencias van desapareciendo con la edad (como demuestra la desaparición de significación estadística en franjas de edad más altas) de modo que los datos trilingües alcanzan el comportamiento monolingüe a las edades indicadas (en torno a los 3 años). En pocas palabras, el análisis inferencial de los datos demuestra un retraso en la adquisición de la cópula *ser*. A propósito de la omisión/realización del verbo copulativo

*estar*, los resultados obtenidos no muestran ninguna diferencia significativa entre las producciones monolingües y las trilingües, es decir, el comportamiento de la niña trilingüe es paralelo a los niños monolingües.

### **6.6.3 La cópula catalana en la adquisición infantil**

En esta sección 6.6.3, se expondrán los resultados relacionados con la adquisición del verbo copulativo catalán. Primero, se presentarán los resultados referentes a la adquisición monolingüe infantil (apartado 6.6.3.1); luego en el se mostrarán los resultados obtenidos en los datos trilingües infantiles (apartado 6.6.3.2); a continuación, se compararán los resultados de los dos grupos estudiados (apartado 6.6.3.3); y, por último, se ofrecerá una síntesis de los resultados presentados en la sección (apartado 6.6.3.4).

#### **6.6.3.1 En la adquisición monolingüe infantil**

En el presente subapartado en primer lugar se mostrarán los resultados globales y luego los resultados evolutivos referentes a los verbos copulativos catalanes *ser* y *estar* en la adquisición monolingüe infantil. Al igual y por la misma razón que en el análisis de la cópula española, en el caso de los verbos copulativos catalanes, también se decidió estudiar solo producciones lingüísticas infantiles y no de adultas. Debido a que en las producciones adultas las cópulas *ser* y *estar* siempre se realizan, no muestran ninguna variación según el individuo estudiado.

##### *Resultados globales*

Del total de 11.977 enunciados en catalán producidos por seis niños, se aislaron 628 enunciados copulativos, lo que representa un 5,24%, y se observa que la tasa de las producciones con la cópula *ser* (64,65%) casi dobla la de las ocurrencias con *estar* (35,53%) (tabla 6.39).

Tabla 6.39. Ocurrencias totales (y porcentajes) de ser y estar en catalán en la adquisición monolingüe infantil.

Grupo:	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>	Total
Monolingüe infantil			
tokens	406	222	628
%	(64,65)	(35,35)	(100)

A primera vista, se observa una realización casi completa de ambas cópulas estudiadas y, por consiguiente, la casi inexistencia de producciones ilícitas, lo que sugiere que a los niños monolingües catalanes la realización obligatoria de las cópulas *ser* y *estar* no parece resultarles de difícil adquisición (tabla 6.40).

Tabla 6.40. Realizaciones y omisiones totales (y porcentajes) de ser y estar en catalán en la adquisición monolingüe infantil.

Grupo:	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>	Total
Monolingüe infantil			
Realizado/total	<b>404/406</b>	<b>220/222</b>	<b>624/628</b>
(%)	(99,51/100)	(99,10/100)	(99,36/100)
Omitido/total	<b>2/406</b>	<b>2/222</b>	<b>4/628</b>
(%)	(0,49/100)	(0,90/100)	(0,64/100)

### Resultados evolutivos

Para descubrir la existencia de evolución a lo largo del desarrollo, a continuación se presentan los resultados evolutivos de las cópulas catalanas *ser* y *estar*.

Se presentan datos correspondientes a seis franjas de edad, que abarcan desde los 1;7 hasta los 3;7 años (tabla 6.41). En general, las producciones agramaticales son escasas en todos los períodos. Por un lado, se detectan solo dos omisiones con la cópula *ser*. En los ejemplos de 6.74a y 6.74b se destacan dos omisiones ilícitas con las partículas negativas prepuestas cuando, para que las omisiones fueran lícitas, tendrían que ser pospuestas. Por otro lado, en el ejemplo 6.76 se muestran dos enunciados con la cópula *estar* omitida. En 6.76a, entre el *paper* y *trenca*, mientras que en 6.76b, entre *aquí* y *la Campanilla* no hay pausa por lo tanto la omisión de *estar* en este caso es agramatical. Dicho de otra manera, los niños monolingües catalanes apenas tienen producciones ilícitas, y desde la primera franja (1;7-2;0 años) alcanzan

la tasa adulta. Los resultados evolutivos también confirman que para los niños monolingües adquirir la realización obligatoria de las cópulas en catalán, parece resultarles una tarea fácil.

Tabla 6.41. Ocurrencias (y porcentajes) de *ser* y *estar* en catalán según franjas de edad en la adquisición monolingüe infantil.

Edad	Grupo: Monolingüe infantil	<i>Ser</i>		<i>Estar</i>		Total	
		Omisión	Realización	Omisión	Realización	Omisión	Realización
1;7 - 2;0	tokens	0	16	1	43	1	59
	(%)	(0)	(100)	(2,27)	(97,73)	(1,67)	(98,33)
2;1 - 2;4	tokens	1	37	0	26	1	63
	(%)	(2,63)	(97,37)	(0)	(100)	(1,56)	(98,44)
2;5 - 2;8	tokens	1	131	1	61	2	192
	(%)	(0,76)	(99,24)	(1,61)	(98,39)	(1,03)	(98,97)
2;9 - 3;0	tokens	0	115	0	46	0	161
	(%)	(0)	(100)	(0)	(100)	(0)	(100)
3;1 - 3;4	tokens	0	31	0	19	0	50
	(%)	(0)	(100)	(0)	(100)	(0)	(100)
3;5 - 3;7	tokens		74	0	25	0	99
	(%)	(0)	(100)	(0)	(100)	(0)	(100)
Total	tokens	2	404	2	220	4	624
	(%)	(0,49)	(99,51)	(0,90)	(99,10)	(0,64)	(99,36)

En (6.73) y (6.75) se ofrecen enunciados gramaticales de los verbos copulativos *ser* y *estar*, agrupados por las etapas estudiadas. En (6.74) y (6.76) se reproducen todos los enunciados agramaticales que se documentaron para las dos cópulas catalanas *ser* y *estar*.

- (6.73) a. no hi és. Laura (1;11.12)  
no - es  
b. són molt dolent. Júlia (2;4.8)  
son muy malo  
c. és una petita. Jordina (2;7.9)  
es una pequeña  
d. són així les cases. Àlvar (3;0.13)  
son así las casas  
e. és meu. Guillem (3;4.19)  
es mío  
f. era el chip i el chap. Gisela (3;5.15)  
era el chip y el chap
- (6.74) a.\* aquest no bambes. Gisela (2;4.25)

este no bambas	
b. * no vermell.	Laura (2;8.30)
no rojo	
(6.75) a. llop aquí està.	Guillem (1;11.13)
lobo aquí está	
b. no està el cuc.	Gisela (2;4.25)
no está el gusano	
c. no està la Caputxeta.	Júlia (2;6.25)
no está la Caperucita	
d. joestic apuntat al teu col·legi.	Àlvar (2;11.13)
yo estoy apuntado al tu colegio	
e. ara estem contents, vale?	Laura (3;3.21)
ahora estamos contentos vale	
f. que joestic molt cansat.	Guillem (3;7.16)
que yo estoy muy cansado	
(6.76) a. * el paper trencat.	Guillem (1;11.13)
el papel roto	
b. * i la Campanilla, aquí la Campanilla.	Jordina (2;7.9)
y la Campanilla aquí la Campanilla	

### 6.6.3.2 En la adquisición trilingüe infantil

A continuación, para presentar los resultados de los datos trilingües, se seguirá el mismo esquema que en el caso de los datos monolingües. En primer lugar se expondrán los resultados globales y, seguidamente, los resultados evolutivos referentes a las cópulas catalanas *ser* y *estar* en la adquisición trilingüe.

#### *Resultados globales*

A modo de exposición, se destaca que de los 6.093 enunciados en total se aislaron 726 con verbos copulativos, lo que representa un 11,92%. Se puede comprobar que más de la mitad de los enunciados copulativos se produjeron con *estar* y el resto con la cópula *ser* (tabla 6.42). Es decir, la niña trilingüe realizó más producciones con el verbo copulativo *estar* que con el *ser*.

Tabla 6.42. Ocurrencias totales (y porcentajes) de *ser* y *estar* en catalán en la adquisición trilingüe infantil.

Grupo:	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>	Total
Trilingüe infantil			
tokens	327	399	726
(%)	(45,04)	(54,96)	(100)

Las ocurrencias recogidas en la tabla 6.43 muestran un porcentaje muy alto de usos gramaticales que, en el caso de ambas cópulas catalanas, superan el 95%. En cuanto a las omisiones ilícitas, las de *ser* superan las de la cópula *estar*: más concretamente, representan un 3,98% y un 1,75%, respectivamente. Así pues, por un lado la niña trilingüe muestra una tendencia clara por realizar las cópulas en catalán y, por el otro, aunque tiene pocas omisiones, estas se producen más frecuentemente con el verbo copulativo *ser*.

Tabla 6.43. Realizaciones y omisiones totales (y porcentajes) de *ser* y *estar* en catalán en la adquisición trilingüe infantil.

Grupo:	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>	Total
Trilingüe infantil			
Realizado/total	<b>314/327</b>	<b>392/399</b>	<b>706/726</b>
(%)	(96,02/100)	(98,25/100)	(97,25/100)
Omitido/total	<b>13/327</b>	<b>7/399</b>	<b>20/726</b>
(%)	(3,98/100)	(1,75/100)	(2,75/100)

### Resultados evolutivos

En los datos evolutivos, en la tabla 6.44 se puede apreciar que la tasa de las producciones gramaticales supera el 93% en ambas cópulas y que la niña trilingüe alcanza la tasa adulta ya desde la primera etapa. Aun así, cabe destacar que en las primeras dos franjas (1;7-2;4) el número de las ocurrencias es muy bajo, por lo que hay que tratar los resultados con cautela. A grandes rasgos, se documentan más producciones lícitas con *estar* que con *ser*. Por un lado, con la cópula *ser*, en las dos primeras franjas de edad no se produjo ninguna omisión. En cambio, en los siguientes períodos, comprendidos entre los 2;5 y los 3;7 años, los porcentajes de usos agramaticales ascienden hasta un 6%. En las primeras dos franjas de edad no se documentaron

enunciados copulativos agramaticales; sí en etapas más tardías, lo que podría ser debido al bajo número de ocurrencias.

Se refleja una tendencia similar con la cópula *estar*, es decir, que en los dos primeros períodos solo se registran usos gramaticales pero, sin embargo, en franjas más tardías también se documentan omisiones. En resumen, se puede afirmar que la niña trilingüe tiende a realizar las cópulas catalanas *ser* y *estar* en un porcentaje muy alto, aunque con una ligera ventaja a favor de la cópula *estar*.

Tabla 6.44. Ocurrencias (y porcentajes) de *ser* y *estar* en catalán según franjas de edad en la adquisición trilingüe infantil.

Edad	Grupo: Trilingüe infantil	<i>Ser</i>		<i>Estar</i>		Total	
		Omisión	Realización	Omisión	Realización	Omisión	Realización
1;7 - 2;0	tokens	0	2	0	2	0	4
	(%)	(0)	(100)	(0)	(100)	(0)	(100)
2;1 - 2;4	tokens	0	1	0	9	0	10
	(%)	(0)	(100)	(0)	(100)	(0)	(100)
2;5 - 2;8	tokens	5	85	4	166	9	251
	(%)	(5,56)	(94,44)	(2,35)	(97,65)	(3,46)	(96,54)
2;9 - 3;0	tokens	2	31	0	15	2	46
	(%)	(6,06)	(93,94)	(0)	(100)	(4,17)	(95,83)
3;1 - 3;4	tokens	5	175	2	159	7	334
	(%)	(2,78)	(97,22)	(1,24)	(98,76)	(2,05)	(97,95)
3;5 - 3;7	tokens	1	20	1	41	2	61
	(%)	(4,76)	(95,24)	(2,38)	(97,62)	(3,17)	(96,83)
Total	tokens	13	314	7	392	20	706
	(%)	(3,98)	(96,02)	(1,75)	(98,25)	(2,75)	(97,25)

A modo de muestra, a continuación se reproducen algunos ejemplos gramaticales (6.77 y 6.79) y agramaticales (6.78 y 6.80) de las cópulas *ser* y *estar*, respectivamente, y ordenados por franjas de edad. En 6.78a y 6.78b, se pueden apreciar algunas omisiones ilícitas de *ser* con la partícula negativa prepuesta, mientras que en 6.78d se ofrece un ejemplo agramatical de *ser* omitido dado que entre el pronombre *aquest* y *la porta* no hay pausa. En 6.80, también se muestran ejemplos ilícitos en los que no hay pausa entre el nombre y el locativo, en cuyo caso la omisión de la cópula es ilícita.

- (6.77) a. era meu. Sara (1;11.11)  
           era mío  
       b. hi és. Sara (2;1.2)  
           - es

- c. així és. Sara (2;5.13)  
 así es
- d. és un cargol. Sara (2;9.16)  
 es un caracol
- e. és fort també. Sara (3;1.6)  
 es fuerte también
- f. això no és porquet. Sara (3;7.25)  
 así no es cerditos
- (6.78) a. \*aquesta no nina. Sara (2;6.7)  
 esta no muñeca
- b. \*això no una casa. Sara (3;0.19)  
 esto no una casa
- c. \*perquè la més petit. Sara (3;1.6)  
 porque la más pequeño
- d. \* no, així, perquè aquest la porta. Sara (3;5.27)  
 no así porque este la puerta
- (6.79) a. la vaca aquí està. Sara (1;11.11)  
 la vaca aquí está
- b. aquí està fora. Sara (2;1.2)  
 aquí está fuera
- c. està tot. Sara (2;5.24)  
 está todo
- d. aquí està. Sara (3;0.19)  
 aquí está
- e. estan els dos junts. Sara (3;1.6)  
 están los dos juntos
- f. ja està el gelat. Sara (3;5.13)  
 ya está el helado
- (6.80) a. \*cavall aquí. Sara (2;6.7)  
 caballo aquí
- b. \*els ocells aquí fora. Sara (3;4.11)  
 los pájaros aquí fuera
- c. \*mira, el gat també aquí. Sara (3;7.7)  
 mira el gato también aquí



### 6.6.3.3 Resultados comparativos de la cópula catalana en la adquisición monolingüe infantil y trilingüe infantil

Siguiendo el mismo esquema del apartado 6.6.2.3, en este subapartado, en primer lugar, se compararán los resultados globales y, luego, los resultados evolutivos obtenidos de las cópulas catalanas *ser* y *estar* en los dos grupos estudiados.

#### *Resultados globales*

En lo que se refiere a la distribución de las cópulas *ser* y *estar* en la adquisición monolingüe y trilingüe, por un lado, se observa que los niños monolingües catalanes produjeron más enunciados con la cópula *ser* que con *estar*, aproximadamente en una proporción de dos y un tercio, respectivamente. Por otro lado, también se documentó que, al contrario que los monolingües, la niña trilingüe tuvo más producciones copulativas con *estar* que con la cópula *ser* (tabla 6.45).

Las producciones agramaticales con ambas cópulas son errores por omisión virtualmente inexistentes en los monolingües, y existe un cierto desequilibrio en el caso de la niña trilingüe en el sentido de que se documenta algo más de omisión con *ser* que con *estar*. Aunque no muy llamativa parece que la omisión caracteriza algo más la realización de la cópula en situación de trilingüismo. Esta misma tendencia se observa con el castellano, aunque de modo más pronunciado y en ambas cópulas, es decir que la omisión era más alta en los datos trilingües. A pesar de estas pequeñas diferencias en los porcentajes, los resultados indican que ni a la niña trilingüe y ni a los niños monolingües les parece resultar difícil la adquisición de *ser* y *estar* en el nivel de la realización/omisión.

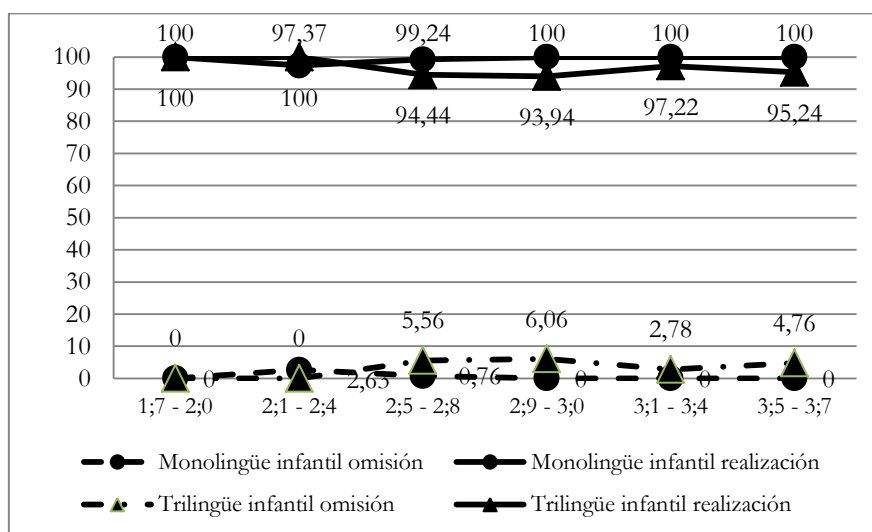
Tabla 6.45. Ocurrencias lícitas y totales (y porcentajes) de las cópulas catalanas 'ser' y 'estar' en la adquisición monolingüe y trilingüe infantil.

Grupo		Total ocurrencias	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>
Monolingüe infantil	Ocurrencias lícitas/total (%)	628 (100)	<b>404</b> /406 (99,51/100)	<b>220</b> /222 (99,10/100)
Trilingüe infantil	Ocurrencias lícitas/total (%)	726 (100)	<b>314</b> /327 (96,02/100)	<b>392</b> /399 (98,25/100)

### Resultados evolutivos

Si observamos los datos representados gráficamente en la figura 6.8, se puede apreciar que el desarrollo de la cópula *ser* se divide en dos etapas. En la primera, que dura hasta los 2;4 años de edad, se observa un solapamiento en las producciones, mientras que en la segunda etapa, que comprende desde los 2;5 hasta los 3;0 años de edad, se documenta un paralelismo entre las producciones monolingües y trilingües. En esta segunda etapa se registra una mayor diferencia entre los dos grupos y una disminución entre las diferencias registradas en las últimas dos franjas de edad. A pesar de estas diferencias documentadas en las producciones monolingües y trilingües, el desarrollo de la cópula *ser* muestra unos valores muy similares en las seis franjas de edad estudiadas.

Figura 6.8. Realizaciones y omisiones en porcentaje de la cópula catalana 'ser', resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.

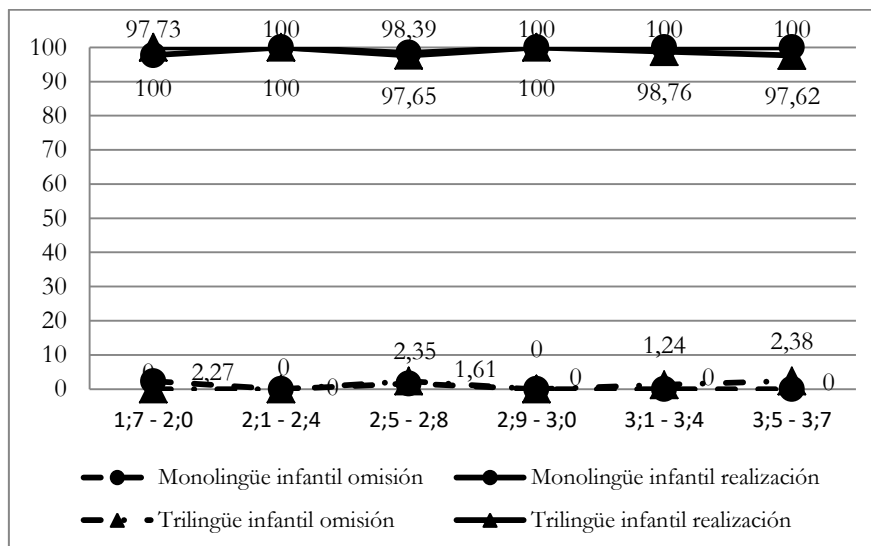


Para confirmar las observaciones, de nuevo se someten los datos a un análisis de estadística inferencial y se analiza la relación entre las variables dicotómicas 'grupo' y 'cópula'. Para el cálculo de los resultados, se han tomado los datos de la cópula *ser* de las columnas 'realización' y 'omisión' de los grupos monolingüe (tabla 6.41) y trilingüe (tabla 6.44) infantil. Para ello se emplea el Test exacto de Fisher con una diferencia ( $p=0,001028$ ) significativa para los datos

totales en el comportamiento de la niña trilingüe y de sus pares monolingües en relación con el nivel de realización/omisión de *ser*. Debido a que en ambos grupos estudiados disponemos de datos evolutivos en las seis franjas de edad, se realiza el Test exacto de Fisher para las siguientes franjas de edad: 1;7-2;0, 2;1-2;4, 2;5-2;8, 2;9-3;0, 3;1-3;4 y 3;5-3;7. Los resultados obtenidos para los distintos períodos enumerados anteriormente son los siguientes: para cada una de las primeras dos franjas es  $p=1$ ; para la tercera y cuarta franja de edad es  $p=0,041362$  y  $p=0,048538$ ; y para la quinta y sexta franja son  $p=0,605389$  y  $p=0,221053$ , respectivamente. Se observa que en las franjas de edad de los 2;5 a los 2;8 y de los 2;9 a los 3;0 años, el resultado obtenido es significativo; por tanto, se muestra que en estos períodos, a pesar de las pequeñas diferencias observadas entre los dos grupos infantiles, a la niña trilingüe parece resultarle más difícil la adquisición de *ser* en el nivel de la realización/omisión que a los monolingües. En el resto de los períodos, los resultados no revelan diferencias significativas.

En cuanto al verbo copulativo catalán *estar*, la figura 6.9 revela los porcentajes de las realizaciones y omisiones de la cópula en la adquisición monolingüe y trilingüe. Se dispone de datos comparativos en todas las franjas de edad, es decir, entre los 1;7 y los 3;7 años. Se observa un solapamiento completo de las producciones en la etapas comprendidas entre los 2;1 y los 2;4 años, como también entre los 2;9 y los 3;0 años de edad. Los otros períodos muestran un solapamiento muy alto, pero con una ligera diferencia entre las producciones de los dos grupos estudiados. No se muestra desarrollo en ninguno de los dos grupos estudiados, ya que ambos producen casi únicamente ocurrencias gramaticales y, por lo tanto, desde la primera franja alcanzan la tasa adulta.

Figura 6.9. Realizaciones y omisiones en porcentaje de la cópula catalana 'estar', resultados evolutivos monolingües y trilingües infantiles.



Debido al tamaño pequeño de las omisiones de *estar* en los datos monolingües (tabla 6.41), se realiza el Test exacto de Fisher para confirmar las observaciones y el resultado obtenido para los datos totales ( $p=0,501470$ ) no revela ninguna diferencia significativa entre los grupos de niños monolingües y el grupo trilingüe. A continuación, para los datos transversales, se emplea el Test exacto de Fisher para cada una de las seis franjas de las que se dispone de datos y, una vez más, los resultados obtenidos para cada una de las franjas ( $p=1$ ) tampoco indican una diferencia significativa entre los datos de los dos grupos estudiados. Por lo tanto, se constata que la niña trilingüe muestra un comportamiento semejante a los monolingües en el nivel de la realización/omisión del verbo copulativo catalán *estar*.

### 6.6.3.4 Síntesis

A modo de resumen, ambos grupos estudiados han tenido más corrección gramatical en las producciones en catalán con el verbo copulativo que produjeron en más proporción. Es decir, el grupo de los niños monolingües catalanes realizó más enunciados copulativos con *ser* (64,65%) y con este mismo verbo tuvo un porcentaje más alto de producciones gramaticales (99,51%) en comparación con la cópula *estar*, que se realizó en menos proporción (35,35%) y a pesar de que

obtuvo un porcentaje muy alto de enunciados gramaticales (99,10%), es inferior al de la cópula *ser*. Aun así, cabe destacar que las diferencias en los porcentajes de usos gramaticales son mínimas y que apenas hay usos ilícitos con *ser* y *estar*.

En cuanto a los resultados referentes a los datos trilingües, se observó la misma tendencia, aunque en proporciones ligeramente distintas y con los verbos copulativos inversos. En otras palabras, la niña trilingüe produjo en mayor proporción la cópula *estar* (54,96%) que *ser* (45,04%) y obtuvo un porcentaje de producciones gramaticales más alto con la primera (98,25%) que con la última (96,02%) de las cópulas. Sin embargo, a pesar de estas altas tasas de producciones lícitas, estas son inferiores a las de los monolingües.

En lo que respecta a los datos evolutivos, desde una edad muy temprana (1;7) se documentó una tasa muy alta, siempre superior al 93%, de producciones gramaticales en ambos grupos (figura 6.8 y figura 6.9). Debido a la diferencia en las producciones gramaticales con la cópula *ser* entre los grupos monolingües y el trilingüe, obtuvimos resultados significativos tanto para los datos totales como para las dos franjas de edad comprendidas entre los 2;5 y los 2;8 y entre los 2;9 y los 3;0 años. En cambio, los resultados obtenidos para *estar* no revelan ninguna diferencia significativa., En otras palabras, el hecho de si el niño omite o realiza la cópula *ser* parece depender de la condición de ser hablante monolingüe catalán o trilingüe húngaro-español-catalán en los primeros momentos del desarrollo o parece influir en un desarrollo más tardío que el experimentado por los monolingües, pero no compromete el estadio final ya que en los datos trilingües se alcanza también un comportamiento lingüístico semejante a los monolingües. Por otro lado, para la cópula *estar*, los resultados obtenidos no muestran ninguna diferencia entre los grupos monolingüe y trilingüe.

## 6.7 Discusión

Como ya se ha adelantado, el objetivo principal del estudio de la cópula en la adquisición monolingüe y trilingüe húngaro-español-catalán es analizar la explicitación, en el caso de las tres lenguas, y la distribución de las cópulas en las dos últimas lenguas. Para el estudio de la adquisición trilingüe, también es un objetivo investigar acerca de la direccionalidad de la posible influencia translingüística entre las tres

lenguas; en este sentido, pretendemos poner a prueba la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001), tal como se ha formulado en las preguntas de investigación.

Como ya hemos argumentado en la introducción de este capítulo, el interés del estudio de la adquisición de los verbos copulativos radica en que, dado que son verbos funcionales, semánticamente vacíos, que no asignan papel temático a su sujeto, son propensos a la omisión. Ya los trabajos clásicos, como Brown (1973), por citar tan solo uno, documentaban que los niños diferencian entre categorías léxicas y funcionales y que, en algunos casos, estas últimas se omiten (como los artículos, los auxiliares, las preposiciones o los clíticos).

Por otro lado, en el caso del húngaro, debido precisamente a la doble posibilidad que ofrece la cópula, es decir, la realización y la omisión, su adquisición puede ser dificultosa para un niño monolingüe pero más aun para una niña que adquiere tres lenguas simultáneamente, dos de ellas –el español y el catalán– con la cópula realizada obligatoriamente, y la tercera –el húngaro– con tres contextos predicativos, dos obligatorios (uno de realización y otro de omisión) y uno opcional. De ahí el especial interés en el estudio de la adquisición simultánea de la cópula en datos trilingües y su comparación con datos monolingües. En este contexto, intentamos contestar las tres preguntas de investigación planteadas en el apartado 6.4.

**Pregunta de investigación 6.1:** *¿Se observan diferencias evolutivas en el desarrollo trilingüe en relación con el desarrollo monolingüe?*

Trataremos cada una de las lenguas por separado y empezaremos por el húngaro, lengua que, recordemos, presenta tres contextos diferenciados en relación con la realización u omisión de la cópula. Para poder caracterizar el desarrollo trilingüe, nos referiremos primero a los niños **monolingües**. Los resultados generales indican que, en los **contextos obligatorios** –en el de realización obligatoria y en el de omisión obligatoria–, la adquisición de la cópula parece ser una tarea que no genera muchas dificultades, ya que los niños monolingües realizan la cópula cuando el contexto obligatorio lo requiere y la omiten cuando el contexto obligatorio lo exige. Efectivamente, los datos indican que los niños tienen muy pocas producciones agramaticales en los contextos de una sola opción. Aun así, observamos ciertas diferencias entre los dos contextos obligatorios ya

que el grado de acierto es casi total en el contexto predicativo de omisión obligatoria mientras que, en el de la realización obligatoria, se detectan algunos, muy pocos, casos de omisión. Es decir, parece que la omisión resulta más fácil que la explicitación, aunque no hay diferencias significativas en ninguno de estos casos. Por otro lado, no se observa evolución ya que las producciones en estos dos contextos son casi adultas desde la primera franja de edad analizada (1;7).

El contexto predicativo de **realización opcional** se muestra más variable. Mientras que los niños monolingües solo realizan la cópula en un 30% de los contextos opcionales, los adultos la producen bastante más, un 43%, con oscilaciones individuales entre los tres adultos estudiados (entre el 37% y el 47%), siendo el adulto del corpus de Biró, es decir, la madre de la niña trilingüe, la que menos las realiza. Por lo que respecta al desarrollo, se puede decir que no hay evolución ya que los porcentajes de realización son bastante estables en las cuatro etapas estudiadas (hasta 3;0). En resumen, en el habla adulta se podría decir que hay cierta preferencia, no muy marcada, hacia la omisión; en cambio, los niños sí manifiestan una clara tendencia a la elisión de la cópula en todas las franjas de edad estudiadas. Es esta una primera diferencia clara entre el habla adulta y la infantil en la que el hecho de que el input sea ambiguo quizás tenga algún papel ya que, para un mismo contexto, las realizaciones posibles son dos. Ante esta ambigüedad, los niños prefieren inclinarse por la omisión antes que por la explicitación, lo que se puede justificar apelando a explicaciones de alcance general sobre la omisión, como discutiremos más adelante.

Estudiados uno a uno los tres adverbios más frecuentes en este contexto opcional (*itt/aquí*, *ott/allí* y *boʔ/¿dónde?*), hemos observado unos patrones de realización parecidos; quizás el interrogativo genera una menor explicitación en los niños (42%) y en los adultos (31%), siendo, en este caso, también el adulto del corpus Biró quien explicita menos (solo un 22%). En todos los casos, la última etapa de desarrollo analizada todavía presenta una omisión mayor que la adulta, tanto por niño como por adverbio; desconocemos cuándo alcanzarán los niños el comportamiento adulto y tampoco sabemos cuáles son los elementos esenciales que van a conducir esa adquisición, pero es importante recalcar que las discrepancias observadas no afectan al conocimiento gramatical sino a una frecuencia de uso. Creemos que no afecta al conocimiento porque, como nos dicen nuestros datos, los niños han sabido reconocer y aislar los tres contextos y han aplicado

opciones lingüísticas coherentes; en concreto, demuestran haber descubierto cuáles son los contextos en los que la omisión es factible: el de la omisión obligatoria y el de la omisión opcional. Puede ser que, para adquirir ese valor de frecuencia adulto, en el caso de los contextos de doble opción, se requiera una exposición mayor que la que puedan haber tenido hasta el momento final estudiado aquí, como se ha observado en el desarrollo de otros elementos lingüísticos (véase, por ejemplo, el reciente trabajo panorámico de Serratrice y Allen 2015 sobre el desarrollo tardío en la adquisición de las preferencias correferenciales de los pronombres).

Acabamos de ver que la omisión es uno de los recursos de los niños y hemos adelantado que se trata de una opción más fácil que la explicitación. Nuestros resultados de los niños monolingües respaldan los hallazgos de Snyder (2007, 2011), que defiende la idea de que los niños son conservadores y que la omisión parece ser una opción más prudente que la realización. Según Snyder, las elipsis caracterizan el habla espontánea infantil, que es el tipo de habla estudiado en esta tesis, pero no se pueden aplicar a contextos experimentales en los cuales se provoca, se ‘elicita’, una estructura determinada. Observa que los errores más característicos en el habla espontánea infantil son los errores de omisión (se documentan errores de ‘comisión’ con muy poca frecuencia) lo que permite suponer que los niños producen expresiones que podrían ser parte de la gramática de sus lenguas. Desde esta perspectiva, y poniendo un ejemplo de otro elemento lingüístico, los sujetos nulos del habla infantil de los niños ingleses analizados que, de acuerdo con el trabajo clásico de Hyams (1986) serían errores gramaticales, para Snyder serían errores de omisión, de modo que los niños ingleses no estarían escogiendo o realizando un valor paramétrico equivocado, sino evitando unos elementos que aun no son capaces de ajustar a las propiedades de la gramática que van construyendo. Es en este sentido que los niños son lingüísticamente ‘cautos’ ya que los errores de omisión son, por definición, más conservadores que una realización lingüística incorrecta en un contexto gramatical inadecuado. En palabras de Snyder (2013), “children do not make productive, spontaneous use of a new syntactic structure until they have both determined that the structure is permitted in the adult language, and identified the adults’ grammatical basis for it”. La ventaja de la propuesta de Snyder es que evita la cuestión problemática de la re-fijación del parámetro (Hyams 1986): si la primera gramática del niño no es compatible con un parámetro



concreto en su lengua, tendrá que cambiarlo durante el desarrollo; en su visión, las producciones que no concuerdan con la gramática adulta no son el reflejo de una opción o de un valor de un parámetro inexistente en el sistema adulto, sino una solución intermedia, más o menos neutra, inocua o ‘conservadora’ –en pocas palabras, más económica–, mientras el niño va descubriendo los principios que rigen determinadas estructuras de su lengua y va proyectando la gramática adulta o estable. Creemos, pues, que las omisiones detectadas en el habla de los niños monolingües húngaros encuentran una explicación natural en el marco de las propuestas de Snyder (2007, 2011, 2013). Debemos resaltar, además, que en el caso del húngaro infantil la gran mayoría de esas omisiones de la cópula son ‘legales’ ya que se descubren en contextos ‘posibles’: los de omisión obligatoria y los de omisión (o realización) opcional.

Tras haber presentado los resultados monolingües, estamos en condiciones de discutir los resultados **trilingües** del húngaro comparándolos con los primeros. En lo que a los contextos obligatorios se refiere, al igual que los monolingües, la niña trilingüe omite y realiza en los **contextos obligatorios** correspondientes. Se observa algo más de omisión ilícita en la realización obligatoria (casi un 6%) que los monolingües. Desde la perspectiva del desarrollo, a diferencia de los monolingües, sí que se observa cierta evolución en la realización obligatoria: de una tercera parte de contextos en los que se omite la cópula, al principio, se pasa a una omisión de solo el 5% en la cuarta franja de edad y a una ausencia total en la última, así que, a la edad de 3;5-3;7, se puede decir que alcanza el nivel de realización adulto. Formulando en otros términos, el desarrollo de la realización obligatoria de la cópula en los datos trilingües muestra un retraso de más de año y medio con respecto de los monolingües. En cambio, en la omisión obligatoria, se puede decir que los errores, que consistirían en una explicitación ilícita, son virtualmente inexistentes en todos los momentos evolutivos. En resumen, y en cuanto a la omisión como recurso, confirmamos de nuevo que resulta una opción más simple que la de la realización: cuando hay que omitir forzosamente se omite; cuando hay que realizar, a veces también se omite y, en este segundo caso, se aprecia un desarrollo tardío en el contexto trilingüe al cual intentaremos dar respuesta más adelante.

Pasando al **contexto de realización opcional** de la cópula, observamos comportamientos claramente distintos en la situación

monolingüe y la trilingüe en su camino hacia la gramática adulta. La niña trilingüe la realiza más que la omite, y no solo mucho más que sus pares monolingües y que los adultos sino que su opción, en este caso de alternancia, parece ser de realización única ya que la expresión de la cópula se sitúa en torno al 90%, sin que destaque una clara evolución a lo largo de las franjas de edad analizadas. En la última franja estudiada (3;5-3;7), no puede decirse que haya iniciado todavía una convergencia hacia la lengua húngara adulta. Así que no sabemos si estamos ante un caso de lo que podríamos llamar ‘fossilización’, tomando prestado el término del ámbito de la L2, o si, poco a poco, irá alternando entre las dos opciones.

Los resultados evolutivos para las construcciones copulativas en el contexto opcional con cada uno de los adverbios locativos analizados (*itt/aquí* y *ott/allí*), muestran una realización casi total de la cópula en los datos trilingües, muy por encima de la tasa adulta. Con el locativo interrogativo *hol?/¿dónde?*, los datos trilingües no muestran ningún desarrollo ya que la niña trilingüe opta por la realización casi completa desde el principio. No sabemos si en este contexto opcional la niña trilingüe alcanzará una frecuencia de uso adulta, ya que al final de las etapas estudiadas los datos trilingües apenas han mostrado evolución. Aunque el comportamiento distinto de la niña trilingüe en el nivel del contexto opcional no conduce a un uso agramatical de la cópula, surge la pregunta acerca de cómo se puede explicar tal diferencia entre los monolingües y trilingües, que, por otro lado, muestra un patrón inesperado: en lugar de recurrir a la omisión, que hemos defendido que se trata de la opción por defecto, aquí recurre a la sobreexplicitación

En este estadio de la discusión, hay que tener en cuenta un dato que puede resultar relevante: el número de ocurrencias de esta construcción copulativa de realización opcional es mucho más infrecuente en el corpus trilingüe que las otras dos construcciones. Así, mientras que en el corpus trilingüe los contextos copulativos de realización obligatoria son 502 y, los de omisión obligatoria, 791, los de realización opcional son solo 109. Este contraste resulta aun más llamativo si tenemos en cuenta que, en los datos de los niños monolingües, no se da ese desequilibrio, ya que los contextos documentados son 506, 346 y 465, respectivamente. Brevemente, los dos patrones diferenciales en la realización de la cópula en el contexto

opcional son, por un lado, el exceso de explicitación y, por el otro, la poca cantidad de contextos generados.

Para intentar aportar alguna explicación a la infrecuencia de contextos de realización opcional en el corpus de la niña trilingüe, si atendemos a los rasgos que los promueven, vemos que implican la persona y, en concreto, la 3ª persona (véase la tabla resumen 6.2 en este capítulo). Es sabido que los niños producen menos oraciones referidas a la tercera que a la primera y la segunda personas (esto lo corroboraremos también con nuestros datos en el siguiente capítulo sobre la realización de los sujetos). En cambio, la realización obligatoria en este corpus ha generado una cantidad de oraciones muy superior (791). Entre las propiedades que legitiman la expresión forzosa está la persona, pero esta puede ser cualquiera de las tres; quizás eso ha causado que la niña generara más contextos. De todos modos, estas observaciones no dejan de ser especulativas ya que igualmente se podrían aplicar a los niños monolingües.

Para poder responder al exceso de explicitación en esta construcción copulativa en comparación con los adultos y los niños monolingües, podemos recurrir a dos explicaciones alternativas: (1) la influencia que puedan tener las otras lenguas, el catalán y el español, en las que no existe la cópula cero, y (2) la dificultad intrínseca que comporta la adquisición de reglas o construcciones opcionales y que el niño debe derivar de lo que se puede considerar un input variable o ambiguo.

Aunque discutiremos a fondo el papel de la influencia translingüística en las siguientes preguntas, por ahora podemos adelantar que la influencia se puede dar tanto a nivel cualitativo (Fernández Fuertes y Licerias 2008, 2010; Licerias et al. 2011) como cuantitativo, lo que puede comportar diferencias de frecuencias de uso o un retraso o una aceleración (Meisel 2001, 2007). Desde el segundo punto de vista, la adquisición de la cópula húngara en contextos opcionales experimenta un retraso. Desde el primero, nuestros hallazgos no son comparables a los de Fernández Fuertes y Licerias (2008, 2010) y Licerias et al. (2011), que han observado que la adquisición de un sistema copulativo dual (español) con la de un sistema unitario (inglés) en bilingües conduce a una ventaja en la adquisición bilingüe de la cópula inglesa en comparación con los monolingües ingleses, ya que los bilingües (inglés-español) tenían menos omisiones de la cópula inglesa que los monolingües. En nuestro caso, la niña trilingüe, a diferencia de los

niños monolingües húngaros, expresa la cópula en contextos alternantes; podríamos pensar que la explicitación obligatoria de la cópula en catalán y en castellano conlleva una extensión de esta opción a todos los contextos copulativos en húngaro si no fuera porque también omite en los contextos de omisión obligatoria. Quizás, si existe penetración en forma de influencia de la(s) otra(s) lengua(s), el español y el catalán, esta sea de forma selectiva y solo lo haga en aquellos contextos en los que la explicitación es lícita, lo que generaría sobreproducción en los contextos opcionales discutidos, pero los contextos ilícitos –es decir, los de omisión obligatoria– quedarían preservados o protegidos ante tal influencia.

En cuanto a la explicación en la línea de la dificultad que comportan las realizaciones lingüísticas opcionales, la existencia de variación en el input lingüístico al que está expuesto el niño, o input variable respecto de una determinada construcción, elemento o rasgo gramatical, supone un reto para la adquisición. ¿Cómo puede el niño reconocer un principio que regula una determinada estructura en su lengua si la realización de tal principio es variable, si hay más de una manera de expresar lo mismo en el input? En nuestro caso, las estructuras que se ajustan a lo que acabamos de exponer se corresponden con la adquisición, en húngaro, del contexto opcional de realización de la cópula. En este caso, el comportamiento lingüístico de los niños no será, pues, un error de comisión sino, en todo caso, un error de frecuencia. ¿Producen los niños ese elemento en una proporción equivalente a la adulta? Aquí planteamos dos posibles escenarios: que haya menos explicitaciones –y en este caso estaríamos ante una ruta más o menos guiada por el conservadurismo que caracteriza la omisión en la propuesta de Snyder (2007, 2011)– o que estas se produzcan en una mayor frecuencia, lo que se alejaría de esta propuesta y sería más difícilmente explicable. Parece que los niños monolingües húngaros siguen la primera ruta, lo que está de acuerdo con la propuesta de la omisión como solución más económica. Sin embargo, en los datos trilingües, la ruta parece ser la de la sobreproducción, que no se puede explicar por ese principio general de economía. Otra explicación podría ser la del reflejo del input. Pero este tampoco parece ser un argumento plausible ya que, aunque la realización de la madre de la niña trilingüe no es muy distinta a la de los otros adultos analizados, precisamente es la que omite más la cópula en esos contextos opcionales. Así que, si lo que hace la niña trilingüe no es una réplica directa del input, quizás debamos buscar

una explicación en el propio input ambiguo. Lo desarrollamos a continuación.

Hemos visto que la realización/omisión de la cópula en húngaro es un terreno muy complejo que depende de tres distintos contextos predicativos, lo que implica que el niño monolingüe o multilingüe tiene que entender y conocer el ‘funcionamiento’ de cada contexto para poder aplicar los conocimientos adquiridos a cada uno. Parece que a los niños, sean monolingües o trilingües, no les cuesta mucho entender las reglas de los dos contextos obligatorios y deducen del input cómo actuar con bastante facilidad. Sin embargo, el contexto predicativo opcional parece causar dificultades tanto a monolingües como a trilingües, ya que sus resultados se alejan del habla adulta, aunque en direcciones opuestas. Opinamos que estas tasas tan distintas a las del habla adulta podrían ser el resultado de la condición de input ambiguo que caracteriza el contexto predicativo opcional: los datos lingüísticos del contexto son variables dado que la explicitación y la omisión de la cópula es lícita; por consiguiente, para el niño es muy difícil sacar de un input ambiguo u opaco cómo tiene que actuar en este contexto opcional. Autores como Müller y Hulk (2001), Yip y Matthews (2000, 2005), Pérez-Leroux et al. (2006), Pirvulescu et al. (2014) sugieren que el input ambiguo en una sola lengua puede ser un factor de retraso y, todavía más, en la adquisición bi/trilingüe, en el sentido de que la lengua con input ambiguo (en nuestro caso, el húngaro) sería más vulnerable y proclive a una posible influencia translingüística, lo que en nuestro caso podría explicar la realización casi exhaustiva de la niña trilingüe de la cópula en el contexto opcional. Volveremos a esta cuestión sobre una posible influencia del español y del catalán en las respuestas a las preguntas de investigación 6.2a y 6.2b.

Siguiendo ahora con nuestra segunda lengua estudiada, el **español**, disponemos de datos infantiles monolingües y trilingües. Decidimos no contar con un corpus adulto de comparación ya que el uso y selección de la cópula depende de la construcción gramatical relacionada con distinciones semánticas y no de la frecuencia, como es el caso del contexto predicativo de realización opcional en húngaro. En los resultados **monolingües** infantiles no se observan errores de comisión y, ya desde muy temprano, se documenta el uso gramatical de las cópulas *ser* y *estar*. Nuestros resultados monolingües respaldan los hallazgos de Sera (1992), López Ornat (1994), y Bel (2013), según

los cuales, en general, apenas se documentan ocurrencias ilícitas. Sin embargo, se distancian de Hernández Pina (1979, 1984), que encuentra una omisión frecuente con ambas cópulas en su estudio de caso. Desde un punto de vista evolutivo, los datos monolingües infantiles revelan omisiones con *ser* solo en la primera etapa (1;7-2;0), ya que a partir del siguiente período (2;1 años) los niños monolingües muestran un comportamiento adulto. En cuanto a *estar*, no observamos desarrollo, dado que los niños monolingües tienen producciones adultas a los 1;7 años de edad sin omisiones.

Los datos **trilingües** muestran, en cambio, un mayor número de ocurrencias agramaticales (omisión pero no comisión, o intercambio inapropiado entre las dos cópulas) que los monolingües y coinciden en omitir más *ser* que *estar*. Evolutivamente, esta tendencia general se confirma ya que la niña trilingüe omite significativamente más la cópula *ser* que los monolingües en el período comprendido entre los 2;1 y los 2;8 años. En las franjas de edad posteriores, el comportamiento de la niña trilingüe, en cuanto a la realización de ambas cópulas, tampoco llega a equipararse al nivel adulto.

Tenemos, pues, dos patrones diferenciales en situación de adquisición trilingüe: por un lado, la mayor omisión de *ser* en relación con *estar* y, por el otro, el desarrollo tardío de la realización de la cópula *ser*. Empezando por el primero de estos patrones, hay que señalar que se distancia de lo documentado en Arnaus Gil (2013), quien, por el contrario, encuentra más omisiones con *estar* en datos también trilingües aunque en la combinación español-catalán-alemán. Arnaus Gil (2013) explica esta mayor omisión de *estar* en términos del aspecto léxico que divide a las dos cópulas en español. Como en el trabajo de Becker (2000) que ya hemos reseñado, se espera que *estar*, aspectualmente más complejo y que indica cualidades transitorias o temporales, se omita más. Y eso es lo que parecen confirmar sus datos en referencia al español trilingüe, pero no los nuestros. Tampoco se confirma esta tendencia de una mayor omisión de *estar* en relación con *ser* en el estudio bilingüe inglés-español de Liceras et al (2010) y Liceras y Fernández-Fuertes (2017). A pesar de partir de las predicciones de Becker (2000), no encuentran muchas menos omisiones de la cópula en el inglés monolingüe, hecho que atribuyen a un efecto facilitador de la existencia de un sistema copulativo dual en español, pero lo que nos importa ahora aquí, tampoco encuentran más omisiones de la cópula *estar* que *ser* en español, por lo que rechazan la aplicabilidad de las

hipótesis de Becker al sistema copulativo español. En resumen, nuestros datos sobre la adquisición de la cópula en el español trilingüe se asemejan más a lo hallado por Licerias y colaboradores en situación de adquisición bilingüe que a los de Arnaus en situación trilingüe. Es importante indicar que en estos tres casos, el nuestro y los de las otras autoras, la combinación lingüística bilingüe o trilingüe no es coincidente en ningún caso y, por lo tanto, esto puede tener un efecto en las diferencias observadas. En resumen, nuestros hallazgos, tanto monolingües como trilingües, parecen indicar que la adquisición de *estar* resulta más fácil para todos los niños, monolingües y trilingües, que la de *ser*. Además, en los datos trilingües se observa la misma tendencia en cuanto al orden de adquisición de las cópulas *ser* y *estar*, es decir, al igual que sus pares monolingües, la niña trilingüe tiene producciones adultas con la cópula *estar* antes que con *ser*.

Pasando al segundo patrón diferencial observado, el referido al desarrollo, en los datos trilingües se observa un retraso en el alcance del uso adulto en comparación con los monolingües, ya que la niña trilingüe omite ambas cópulas durante un tiempo más prolongado que los monolingües: en concreto, la niña trilingüe tiene producciones adultas con *estar* a los 3;5 años, mientras que no llega alcanzar la tasa adulta con *ser* dentro del tiempo estudiado, es decir, los 3;7 años. Estos resultados trilingües no concuerdan con los hallazgos de Silva-Corvalán y Montanari (2008), ya que estas autoras documentan la adquisición de *estar* con más retraso en datos bilingües inglés-español. Asimismo, se distancian de los resultados de Fernández Fuertes y Licerias et al. (2008, 2010, 2011), que, como acabamos de indicar, no señalan retraso en la adquisición de la cópula en español de los bilingües inglés-español. En este punto, cabe preguntarse a qué se debe el comportamiento de la niña trilingüe. En cuanto a que se omita más *ser* que *estar*, acabamos de señalar que en otros estudios también sucede así, incluso en el contexto de la adquisición monolingüe (Bel 2013). En lo que se refiere al retraso en desarrollo en forma de una omisión persistente de la cópula *ser*, puede ser que en las primeras etapas la niña trilingüe recurra a la opción por defecto, es decir, la omisión, la opción menos costosa. También podría ser que el húngaro, al ser una lengua en la que, como hemos visto, se omite la cópula en dos contextos predicativos, uno de omisión obligatoria y otro de omisión opcional, tuviera algún efecto en la adquisición simultánea de la cópula española haciendo que esta, en concreto, la que se ha mostrado más vulnerable –es decir, *ser*–, también se elidiera. Nuestros

hallazgos sugieren que a la niña trilingüe le resulta más difícil alcanzar el nivel adulto que a los niños monolingües con la cópula *ser* y, de nuevo, no parecen estar en armonía con Arnaus Gil (2013), quien observa que los trilingües español-catalán-alemán y los monolingües españoles muestran unos valores similares al omitir la cópula *ser*. Volveremos sobre la cuestión de la potencial influencia del sistema copulativo del húngaro en el español más adelante.

Continuando ahora con el **catalán**, nuestra tercera lengua estudiada, en esta lengua tampoco contamos con un corpus adulto de comparación por las mismas razones que en el caso del español. Nuestros resultados indican que los niños **monolingües** casi no tienen producciones ilícitas ni con *ser* ni con *estar* y, desde el primer período estudiado (1;7 años), muestran un uso adulto de ambas cópulas. De acuerdo con nuestros resultados los niños catalanes tienen mejores resultados en cuanto a la gramaticalidad del uso de las cópulas que los españoles, en el sentido de que casi no las omiten. Estos resultados se distancian de Bel (2013) ya que la autora documenta una mayor proporción de omisión de ambas cópulas en catalán que en español.

En lo que se refiere a los datos **trilingües**, la niña tiene más enunciados agramaticales –omisiones y no comisiones– con las cópulas *ser* y *estar* que los monolingües, aunque desde el principio también muestra una tendencia clara por realizarlas. Al igual que en el caso de los monolingües, la niña trilingüe también tiene más producciones gramaticales con ambas cópulas en catalán que en español, es decir, al igual que sus pares monolingües, tiene menos omisiones de la cópula en catalán que en español. En los resultados evolutivos, la niña trilingüe presenta producciones casi adultas algo tardías: con *ser* a los 3;1 años y, con *estar*, a los 2;5 años, mientras que los monolingües tienen un comportamiento adulto con ambas cópulas, *ser* y *estar*, desde el principio (1;7 años). Es decir, en catalán también se observa un retraso en el desarrollo de la cópula en los datos trilingües en relación con los monolingües, algo que tampoco observa Arnaus Gil (2013) en el catalán de los niños trilingües estudiados. Al igual que en español, en catalán los resultados confirman que la adquisición de la cópula *estar* ocurre antes que la de *ser*, ya que la niña trilingüe también omite más la cópula *ser* que *estar* en catalán. Los resultados evolutivos desvelan que la niña trilingüe muestra un comportamiento significativamente distinto al de los



monolingües entre los 2;5 y los 3;0 años de edad en el nivel de la realización/la omisión de *ser*. En cambio, se comporta de manera semejante a los niños monolingües en cuanto a los resultados referentes a la cópula *estar*.

De nuevo, surge la pregunta sobre cómo se explica que en los datos trilingües las omisiones de *ser* sean más abundantes que en los monolingües. ¿Será porque la niña recurre a la opción por defecto, es decir, a la omisión? ¿Su comportamiento es más bien causado por la adquisición simultánea de tres lenguas? ¿O es que el húngaro tiene algún efecto sobre el catalán? Para poder dar respuesta a estas preguntas y a todas las que han surgido hasta aquí, es conveniente saber si los patrones descritos en las tres lenguas se deben, o no, a la influencia de una de ellas. Para ello, formulamos las dos preguntas de investigación siguientes que discuten, en primer lugar, la existencia de transferencia (6.2a) y, en segundo lugar, si esta transferencia sigue alguna dirección concreta (6.2b).

**Pregunta de investigación 6.2a:** *¿Se pueden explicar en términos de influencia translingüística los patrones de la adquisición de la cópula observados en las tres lenguas?*

En los resultados discutidos en la respuesta de la pregunta de investigación 6.1, hemos destacado dos distintos patrones y hemos podido ver que nuestros datos muestran divergencia en dos ocasiones: 1) la omisión de *ser* en español y en catalán en las primeras etapas estudiadas por la niña trilingüe que, aunque pueda parecer no muy abundante, es significativa, o la realización de ambas cópulas en las primeras etapas estudiadas por los niños monolingües españoles y catalanes, y 2) la realización casi total de la cópula húngara en el contexto predicativo de realización opcional por la niña trilingüe o la omisión de la cópula húngara en el contexto predicativo de realización opcional por los niños monolingües húngaros. A fin de analizar una posible influencia translingüística en la adquisición trilingüe de la cópula, las lenguas estudiadas han sido divididas en dos bloques: en el primero están el español y el catalán, que son lenguas que siempre y obligatoriamente exigen la explicitación de la cópula, y el otro bloque contiene el húngaro que, como ya se ha dicho, es una lengua con tres contextos predicativos distintos, dos obligatorios y uno opcional. En el caso del primer patrón observado parece que podemos predecir una posible influencia translingüística del húngaro hacia el español y el

catalán, mientras que el segundo patrón observado podría ser una posible influencia translingüística del español y del catalán hacia el húngaro. Es decir, tenemos dos posibles rutas o direcciones de la influencia translingüística. A continuación, vamos a ver si en ambas ocasiones podemos hablar, o no, de influencia translingüística.

Para poder contestar ahora a la Pregunta de investigación 6.2a volveremos a lo que se ha dicho en la Predicción 6.2a (apartado 6.4). Tomando la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001) como marco de referencia, y de acuerdo con los resultados de Serratrice, Sorace y Paoli (2004), según los cuales la influencia translingüística es unidireccional de la lengua con menos restricciones pragmáticas hacia la más compleja. En nuestro caso se espera que el español y el catalán influyan en la adquisición de la cópula húngara.

En primer lugar, teniendo como marco de referencia la hipótesis de Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001), vamos a ver si en las lenguas estudiadas la cópula es una propiedad lingüística que permite, o no, predecir la influencia translingüística. Concretamente, nos preguntamos si la cópula: 1) es un fenómeno gramatical que se sitúa en la interfaz o, dicho de otro modo, entre dos módulos gramaticales, y 2) si esta propiedad gramatical se solapa en las lenguas analizadas.

Como hemos dicho anteriormente, el uso de la cópula tanto en húngaro como en español y en catalán está regido por la sintaxis y la semántica, es decir, se encuentra en la interfaz sintáctico-semántica. Por un lado, en húngaro, la cópula *van* tiene un campo semántico más amplio que en español y en catalán, ya que también puede expresar posesión y existencia, valores que, en las otras dos lenguas, se expresan a través de los verbos *tener o tenir* y *haber o haver*, respectivamente. Además, la realización de este único verbo copulativo depende de los distintos rasgos de persona, tiempo, etc., que intervienen en las construcciones copulativas haciendo que su realización no sea siempre obligatoria (véase sección 6.2.1.2). Recordamos que en el contexto predicativo de realización obligatoria la cópula *van* aparece como verbo posesivo o verbo existencial con partitivo/adverbio/infinitivo y se realiza en todos los tiempos y personas gramaticales. En el contexto predicativo de omisión obligatoria, las construcciones copulativas se caracterizan por estar en 3ª persona del presente de indicativo y contener un sintagma nominal o un sintagma adjetival. En el contexto

de realización/omisión opcional de la cópula, las construcciones contienen uno de los adverbios locativos *itt/aquí*, *ott/allí* y *bol?/¿dónde?* en primera posición y un sintagma nominal con el núcleo nominal en singular y con artículo. Por el contrario, la realización de la cópula en español y en catalán siempre es obligatoria; la variabilidad en estas lenguas se sitúa en el hecho de que existen dos cópulas cuya elección depende de rasgos semánticos. En concreto, se construyen con *ser* cuando los atributos designan características de los individuos y estas no son el efecto de ningún cambio, mientras que *estar* designa situaciones episódicas, transitorias o de estado. Además, existen algunas diferencias sutiles entre estas dos últimas lenguas: en catalán, ambas cópulas se utilizan en las construcciones locativas mientras que, en español, el valor locativo queda reservado a la cópula *estar*. Claramente, los rasgos implicados en la distribución de los verbos copulativos en las tres lenguas se sitúan entre dos interfaces, más concretamente, en la interfaz sintáctico-semántica, respondiendo a la hipótesis de Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001).

En lo que respecta a la segunda condición de la Hipótesis de la influencia translingüística de Hulk y Müller (2000) Müller y Hulk (2001) a la que nos hemos acogido, el fenómeno gramatical en cuestión tiene que mostrar solapamiento en las lenguas involucradas, y esa condición parece cumplirse en nuestro caso; en concreto, se solapan los contextos de explicitación de la cópula (todos en español, algunos en húngaro) mientras que los contextos de omisión en húngaro (tanto obligatoria como opcional) quedan fuera de este solapamiento. Así pues, podemos predecir que las construcciones en que interviene la cópula en las tres lenguas estudiadas (húngaro, español, catalán) constituyen un espacio lingüístico adecuado en el que se puede dar influencia translingüística.

La hipótesis de Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001) es aun más específica ya que establece que la influencia translingüística es unidireccional y va de la lengua con menos opciones a la que tiene más; en el caso que nos ocupa, la influencia sería del español/catalán al húngaro ya que, mientras que en las primeras lenguas hay una sola opción (la realización de la cópula), el húngaro ofrece dos opciones (la realización y la omisión). Además, el húngaro impone restricciones muy específicas para que la cópula pueda ser explicitada o elidida, lo que redundaría en la idea de que esta lengua es mucho más restrictiva que las otras dos; esto, claro está, en lo que respecta a la alternancia

presencia/ausencia de la cópula. Desde la perspectiva de la existencia de dos cópulas en español y catalán en comparación con una sola en húngaro, se podría argumentar que las dos primeras, al imponer más distinciones, son más restrictivas que el húngaro. Dicho de otro modo, según el parámetro que tomemos –el de la realización/omisión del húngaro o el de la selección de una entre dos cópulas de las otras lenguas– estaremos ante más o menos restricciones. Como ni en nuestros resultados ni en la bibliografía previa la adquisición de la distinción *ser/estar* en español y en catalán parece resultar especialmente problemática para los niños (al menos en datos de habla espontánea como los aquí tratados), tomamos el parámetro de la realización/omisión para caracterizar la posible influencia entre lenguas en términos de la hipótesis de los autores mencionados.

Recordemos los patrones de adquisición de la cópula observados. Hemos documentado dos que muestran divergencia, en concreto: 1) la omisión significativa de *ser* en español y en catalán en las primeras etapas estudiadas por la niña trilingüe frente a la realización de ambas cópulas en las primeras etapas estudiadas por los niños monolingües españoles y catalanes, y 2) la realización casi total de la cópula húngara en el contexto predicativo de realización opcional por la niña trilingüe frente a la omisión de la cópula húngara en ese mismo contexto por los niños monolingües húngaros. Tal como hemos dicho unas líneas más arriba, la dirección de la influencia translingüística que predice la hipótesis que hemos adoptado es del español/catalán al húngaro. Si la influencia se produce en ese sentido, la sobreexplicitación de la cópula observada en los datos de la niña trilingüe es una consecuencia directa de la extensión a ese contexto copulativo del húngaro de la expresión constante y homogénea de la cópula en español y catalán. Este es el patrón divergente que hemos señalado en el punto 2 de este párrafo pero, como se explica por direccionalidad, lo abordaremos en detalle en la siguiente pregunta 6.2b.

Detengámonos aquí en el patrón destacado en el punto 1 sobre el patrón divergente entre los datos monolingües y trilingües en lo que respecta a la omisión de *ser* en español y catalán. Una vez desestimada la opción de una posible influencia translingüística a causa de la direccionalidad, cabe preguntarnos cómo se puede explicar el comportamiento distinto de la niña trilingüe. Para responder a la cuestión, nos queda considerar la posibilidad de que la niña trilingüe recurra a la opción por defecto: la omisión. Dado que varios autores

han documentado omisiones de la cópula en las primeras etapas en datos infantiles monolingües y trilingües (Brown 1973 en inglés; Hernández Pina 1979, 1984 en español monolingüe; y Arnaus Gil 2013 en español-catalán-alemán trilingüe, Capdevila Batet y Llinàs Grau 1997 en catalán monolingüe, entre otros), parecería una respuesta razonable. Sin embargo, nuestros resultados monolingües no están en armonía con los documentados en la bibliografía. En cambio, sí, están algo más en línea con los hallazgos de Bel (2013) ya que, en sus datos, las ocurrencias agramaticales son más bien pocas. En segundo lugar, las omisiones con *ser* por parte de la niña trilingüe se producen en los primeros períodos estudiados (2;1-3;0 años), lo que parece indicar una primera etapa más prolongada caracterizada por la omisión, posiblemente fruto de la complejidad intrínseca que conlleva la adquisición simultánea de tres lenguas, motivo por el cual la niña trilingüe necesitaría más tiempo que los monolingües para alcanzar la realización adulta de la cópula. Ante esta situación, de por sí compleja, de enfrentarse a tres sistemas copulativos no coincidentes, parece que la niña trilingüe elige la opción más económica, la omisión por defecto. Tal como hemos argumentado unas líneas más arriba, según la propuesta de Snyder (2007, 2011), los errores más característicos de los niños son las omisiones, ya que es una solución menos ‘arriesgada’ que la comisión, de modo que la niña trilingüe, con la omisión, evita, en ocasiones, un elemento lingüístico que todavía no es capaz de adecuar a todas las propiedades de su gramática. En el caso del patrón discutido, el de la elipsis de *ser*, la niña trilingüe simplemente no dice algo de lo que aun no está segura, ya que tiene que entresacar distintos contextos de tres lenguas distintas, con ciertos solapamientos entre los tres sistemas, lo que puede constituir input ambiguo, como discutiremos en la siguiente pregunta. Para aclarar esa ambigüedad del input, parece se requiere más tiempo que en una situación monolingüe, en la que la ambigüedad es necesariamente menor. Este razonamiento parece confirmarse por el hecho de que hay un desarrollo documentado a partir de los 3;1 años, momento en que las elipsis desaparecen y las producciones concuerdan de la niña con la gramática adulta.

Ahora que hemos intentado dar una posible explicación para el primer patrón observado en nuestros datos, vamos a continuar y analizar si el segundo patrón observado se puede explicar como resultado de la influencia translingüística del español/catalán al húngaro.

**Pregunta de investigación 6.2b:** *¿Existe influencia translingüística del español y del catalán en la cópula infantil en húngaro, en el sentido de que la obligatoriedad en las dos primeras lenguas se extienda al húngaro infantil?*

En la respuesta a la Pregunta de investigación 6.2a, hemos visto que el segundo patrón observado en nuestros datos –la sobrerrealización de la cópula húngara en el contexto opcional en datos trilingües– cumple ambas condiciones de Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001) para que ocurra una influencia translingüística y que se explica de una manera clara por la direccionalidad de la influencia: la expresión de la cópula en español y catalán sin excepción en todos los contextos induce la sobrerrealización del verbo copulativo en los contextos opcionales (y quizás, también, algo en los contextos obligatorios de omisión). Las explicaciones de carácter general expuestas en la pregunta 6.1 más bien predecirían, por economía, una mayor omisión en estos contextos opcionales en húngaro: en general los niños tienden a omitir y así lo hacen, también, nuestros niños monolingües húngaros en el contexto predicativo opcional. Sin embargo, la niña trilingüe realiza la cópula *van* en el contexto opcional casi por completo, es decir, no acude al recurso de la omisión y muestra, así, un comportamiento completamente distinto al de los niños monolingües. Por esta razón, no podemos contar con la opción de la omisión por defecto, ya que no predice los resultados que hemos hallado en realidad. También hemos explorado la idea de que la explicitación de la cópula se podría deber a una desproporción en la distribución de las construcciones locativas en nuestros datos espontáneos –cabe recordar que el contexto predicativo de realización opcional requiere el uso de uno de los locativos *itt/aquí*, *ott/allí*, *hol?/¿dónde?* en primera posición. No obstante, nuestros resultados evolutivos, agrupados según los tres adverbios (sección 6.6.1.2), indican que la niña trilingüe tiene una clara preferencia por realizar la cópula independientemente del adverbio involucrado, así que también descartamos esta opción como posible explicación. Otra línea explorada ha sido la del reflejo del input recibido por parte de la madre de la niña trilingüe, pero si recordamos los resultados, esta era precisamente la adulta húngara estudiada que más omite en contextos opcionales con los adverbios *itt/aquí* y *hol?/¿dónde?*. Por lo tanto, hasta aquí no hemos encontrado ninguna respuesta viable para poder explicar este patrón de sobrerrealización. Parece, pues, que el español y el catalán deben de haber ejercido alguna influencia en esa sobrerrealización.

Como hemos desarrollado en la pregunta anterior, la direccionalidad propuesta deriva de modo natural de la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001) ya que se cumplen las dos condiciones definitorias: que el fenómeno que experimente influencia pertenezca a un nivel de interfaz (las propiedades de expresión de cópula se resuelven en la interfaz sintáctico-semántica) y que la dirección de la influencia translingüística se produzca de la(s) lengua(s) con menos opciones (en este caso, la realización como única posibilidad) hacia la más compleja (en nuestro trabajo, del español y el catalán al húngaro infantil).

Aunque pueda parecer contraintuitivo que la ruta seguida en la situación trilingüe sea la menos económica ya que la niña no recurre a la omisión, no debe resultar extraño si lo comparamos con otros resultados también relacionados con la adquisición de la cópula. Como hemos reseñado, los estudios realizados por Fernández Fuertes y Licerias (2008, 2010) y Licerias et al. (2011) sobre la adquisición de la cópula en el bilingüismo inglés-español muestran un efecto facilitador de la existencia de dos cópulas distintas en español –lo que, de entrada, podría parecer más complejo– en la adquisición de la cópula en inglés (aunque autores como Silva-Corvalán y Montanari 2008, concluyen que es el sistema de cópula única en inglés el que influye en el español del niño bilingüe estudiado). Y ese efecto facilitador precisamente se da en un sentido paralelo al observado aquí: el de la explicitación. Si, de acuerdo con estudios previos, el inglés monolingüe infantil se caracteriza por una omisión de la cópula (en unos contextos semánticos más que en otros; Becker 2000), la influencia de la otra lengua, en este caso el español, aunque por razones distintas, también conduce a una reducción de las omisiones (eso sí, ilícitas en el inglés adulto), aumentando la explicitación.

Existen otros factores que pueden contribuir a la expresión excesiva de la cópula en relación con la proporción adulta en la adquisición trilingüe. Además del contexto de realización opcional de la cópula, el de realización obligatoria puede colaborar a generar ambigüedad en el input y a proporcionar datos que refuercen la explicitación. En la pregunta 6.1, hemos discutido la dificultad que tiene el niño para poder aislar las propiedades de una determinada construcción ante un input variable. La consideración simultánea de los tres contextos copulativos puede constituir un factor de dificultad añadido que se sumaría a la presencia de datos de las otras lenguas cuyas realizaciones

no son coincidentes. En pocas palabras, si el input ya es ambiguo en un entorno monolingüe, aun lo es más en un entorno multilingüe; además, parece existir una relación entre la rapidez de adquisición y el carácter variable u opcional de una estructura o propiedad lingüística como el caso que estudiamos aquí, dando lugar, durante el desarrollo, a la sobregeneralización y la variación individual (Pérez-Leroux et al. 2006, Pirvulescu et al. 2014). Aunque el papel concreto que desempeña el input en el proceso de adquisición del lenguaje no está claro y su estudio es complejo (Unsworth 2016), el análisis de las soluciones adoptadas por los niños en estas situaciones en que existe más de una manera de expresar lo mismo, o distinciones sutiles, sin duda aporta información sobre los mecanismos de adquisición. Recordamos que los datos trilingües, en el contexto opcional, no muestran evolución hacia el esquema adulto: la realización de la cópula *van* sigue siendo del 100% a la edad de 3;7 años aunque cabe esperar que, con el tiempo, la niña trilingüe alcance la proporción adulta (43%). De ser así, podríamos estar simplemente ante un caso de retraso en el desarrollo de la lengua claramente no dominante (Treffers-Daller y Silva-Corvalán 2015), aunque también podría pasar que no lo alcanzara y entonces estaríamos ante un caso de lo que Montrul (2008, 2015, 2016) ha llamado la *adquisición incompleta*, típica de los hablantes de herencia, que al fin y al cabo es el caso estudiado aquí. Se entiende por *adquisición incompleta* aquella en que, por un lado, el niño aun no ha adquirido por completo determinados rasgos de su lengua de herencia –el húngaro, en nuestro caso– y, por el otro, el niño recibe un input reducido de esa lengua de herencia por la escolarización en la lengua mayoritaria de la sociedad –en nuestro caso, en catalán–. Estos procesos pueden conducir a una adquisición incompleta de la lengua de herencia (Montrul 2008, 2015, 2016; Potowski 2009; Benmamoun et al. 2013). Existen muy pocos estudios previos en relación al húngaro como lengua de herencia. Estos investigan la concordancia del paradigma definido de los verbos en datos bilingües inglés-húngaro (Bolonyai 2007) o centran su atención en el aspecto gramatical del húngaro en datos de hablantes de herencia (Fenyvesi 2000). No obstante, ningún trabajo previo estudia ni la combinación estudiada en esta tesis doctoral ni la adquisición del verbo copulativo, así que nuestros resultados aportan datos completamente nuevos, especialmente para el estudio del sistema del verbo copulativo en húngaro en la adquisición multilingüe.





---

## CAPÍTULO 7

### Discusión general y conclusiones

---

En esta tesis doctoral, hemos estudiado el desarrollo del sujeto y del sistema copulativo entre los 1;7 y los 3;7 años en la adquisición trilingüe del húngaro, el español y el catalán en comparación con el desarrollo monolingüe en cada una de esas tres lenguas y con el comportamiento adulto. Por un lado, hemos abordado el sujeto, fenómeno situado en la interfaz sintáctico-pragmática; por el otro, el sistema copulativo, fenómeno situado en la interfaz sintáctico-semántica. Para ello, se han tenido en cuenta dos contextos, el monolingüe y el trilingüe, y dos grupos de edades, el infantil y el adulto. El objetivo de esta investigación es descubrir hasta qué punto una niña que adquiere tres lenguas simultáneamente, una de las cuales (el húngaro) es tipológicamente distinta a las otras dos (el español y el catalán), muestra similitud con los monolingües en la adquisición de dos fenómenos lingüísticos, el sujeto y la cópula, que representan un reto cognitivo tanto para niños monolingües como para niños multilingües. Nuestra investigación aporta datos completamente nuevos al campo de la adquisición de estas tres lenguas ya que, hasta donde sabemos, ninguno de los dos fenómenos lingüísticos estudiados en esta tesis ha sido investigado en trabajos previos en la combinación de lenguas aquí ofrecida.

En el capítulo 3, hemos planteado tres preguntas de investigación generales que hemos especificado y precisado en los capítulos relativos al sujeto (capítulo 5) y a la cópula (capítulo 6), y hemos intentado responderlas en sus respectivas discusiones (secciones 5.7 y 6.7). Las preguntas de investigación generales tienen como objetivos: 1) desvelar la (di)similitud del desarrollo del sujeto y de la cópula en la adquisición monolingüe y la adquisición trilingüe húngaro-español-catalán entre los 1;7 y los 3;7 años; 2) determinar si las diferencias documentadas en los contextos monolingüe y trilingüe se pueden explicar por la influencia translingüística; y 3) de ser así, precisar de qué lengua(s) a qué lengua(s) se da la influencia translingüística. Para poder dar respuesta a estas preguntas de investigación generales, hemos estudiado el sujeto en tres niveles distintos: la distribución de

los sujetos omitidos y realizados en húngaro, en español y en catalán; la distribución de las categorías nominal y pronominal; y la posición de los sujetos realizados. En lo que se refiere a la cópula, hemos analizado la explicitación de esta en las tres lenguas, así como su distribución en español y en catalán.

A continuación, retomamos las preguntas de investigación generales presentadas en el capítulo 3 y discutimos globalmente los resultados más relevantes.

**Pregunta de investigación 3.1:** *¿Hasta qué punto son similares en la adquisición monolingüe y la adquisición trilingüe los fenómenos lingüísticos de la realización del sujeto y de la cópula, que implican distintos módulos cognitivos y se sitúan, por tanto, en los niveles de interfaz? ¿Existen distintos ritmos evolutivos en la adquisición trilingüe y en la adquisición monolingüe?*

Para empezar, abordamos de modo sucinto los resultados más significativos para el sujeto, fenómeno situado en la interfaz sintáctico-pragmática, y, a continuación, los hallazgos más importantes relativos a la cópula, fenómeno situado en la interfaz sintáctico-semántica.

En lo que respecta al **sujeto**, los resultados obtenidos muestran divergencia entre la niña trilingüe y los niños monolingües en dos de los niveles estudiados: el de la explicitación/omisión y el de la posición. En la discusión referente al sujeto (apartado 5.7 del capítulo 5), hemos debatido en detalle los resultados y hemos destacado los dos patrones que muestran divergencia entre los resultados trilingües y los monolingües en el nivel de la explicitación/omisión del sujeto, que son los siguientes: 1) un comportamiento casi adulto en la explicitación del sujeto en húngaro desde la primera franja por parte de la niña trilingüe frente a un desarrollo paulatino de la explicitación del sujeto por parte de los niños monolingües hasta alcanzar la producción adulta; y 2) una explicitación significativamente más alta del sujeto en español y en catalán por parte de la niña trilingüe en relación con los niños monolingües.

Tomando los resultados globales del sujeto como punto de partida, presentados en detalle en el capítulo 5, indican que, como era de esperar, en las tres lenguas estudiadas todos los niños (monolingües y trilingües) muestran un comportamiento conforme con la característica principal de las lenguas *pro-drop* (el español y el catalán) y

*topic-drop* (el húngaro), es decir, todos producen más sujetos elididos que realizados. Pormenorizando los resultados, se observa una mayor explicitación del sujeto en húngaro por parte de los niños monolingües (26%) y los adultos (34%) y más aun en la niña trilingüe (40%) que en las otras dos lenguas *pro-drop*. En efecto, en español, los niños monolingües explicitan un 25%; los adultos, un 23%; y la niña trilingüe, un 33%. En catalán, la proporción de realización de los niños monolingües es del 23%, la de los adultos es del 16% y la de la niña trilingüe, del 21%. Además, los datos evolutivos revelan que los niños monolingües españoles y catalanes, en lo que a la proporción de realización se refiere, alcanzan el habla adulta antes (a los 1;7 y los 2;1 años, respectivamente) que los húngaros (2;9), de modo que estos resultados muestran más de un año de diferencia entre los niños monolingües españoles y húngaros en este nivel. Es un dato muy llamativo ya que indica que los niños monolingües también muestran ritmos evolutivos distintos en función de su primera lengua. En lo que se refiere a la explicitación del sujeto, según nuestros resultados, parece que a los niños húngaros les es más difícil entresacar la información necesaria de un input que muestra variabilidad para descubrir las condiciones que permiten la realización del sujeto y alcanzar la misma proporción adulta que los españoles y catalanes. Tal como predecíamos y hemos indicado en la discusión correspondiente, seguramente se debe al hecho de que las restricciones que rigen el uso del sujeto oracional en húngaro son más numerosas y complejas que en las otras dos lenguas. En cuanto a la niña trilingüe, a pesar de que en húngaro presenta una proporción de realización como los adultos desde el principio (1;7), se aleja cada vez más de la tasa adulta ya que, con el tiempo, va explicitando más el sujeto, mientras que en español y en catalán dentro del intervalo de tiempo estudiado (1;7-3;7) se sitúa siempre por debajo de la tasa adulta. Teniendo en cuenta que los niños monolingües húngaros tienen producciones adultas (2;9) más de un año más tarde que la niña trilingüe (1;7), este resulta un dato interesante que apunta a la sobreexplicitación detectada, que discutiremos más adelante. Como acabamos de señalar, parece que, a diferencia de los otros niños monolingües, para los niños monolingües húngaros es más difícil entender en base a qué reglas se explicita o se omite el sujeto, puesto que alcanzan la tasa adulta más tarde que los españoles o los catalanes. Por otro lado, para la niña trilingüe parece un reto aun más difícil sacar de un input que aun resulta más variable y en competencia de condiciones –teniendo en cuenta las condiciones de realización del sujeto en las tres lenguas– en qué proporciones y

bajo qué condiciones pragmáticas producir el sujeto en las tres lenguas, ya que opta por un comportamiento lingüístico distinto a los monolingües que se traduce en la sobreexplicitación del sujeto. Dado que ese esquema se reproduce en las tres lenguas, creemos que se trata de una estrategia generalizada o global. Esta estrategia, que parece ser una respuesta a la propia situación de trilingüismo de la niña ya que esta tiene que distribuir sus recursos atencionales entre tres lenguas, se puede ver reforzada por la influencia del húngaro hacia las otras dos lenguas, lo que abordaremos en la siguiente pregunta de investigación. Apuntamos esta idea ya que hemos visto que la proporción de realización en húngaro es mayor que en las otras dos lenguas y esto puede derivar en una mayor realización en todas ellas.

En relación a la posición del sujeto (el otro nivel en que el comportamiento de la niña trilingüe diverge del monolingüe), al comparar las tendencias de los niños monolingües y de la niña trilingüe vemos que la niña trilingüe tiene una preferencia significativamente mayor por la posición preverbal en las tres lenguas. En el caso del húngaro, aunque los niños monolingües también muestran una preferencia por la posición preverbal, la niña trilingüe muestra una tendencia significativamente mayor por esta posición; en español y en catalán, tanto los adultos como los niños prefieren colocar el sujeto detrás del verbo, mientras que la niña trilingüe sigue manteniendo la elección por la posición delante del verbo también en estas lenguas. Tampoco los ritmos evolutivos de los niños monolingües son los mismos: si bien los españoles tienen producciones adultas ya desde la primera etapa estudiada (1;7), los niños húngaros se demoran más a la hora de producir enunciados adultos (2;9) pero no tanto como los niños catalanes, que no muestran un comportamiento adulto hasta los 3;1 años de edad. Con respecto a la niña trilingüe, desde el principio manifiesta una clara preferencia por la posición preverbal en las tres lenguas estudiadas, alejándose así, cada vez más, del comportamiento adulto, sobre todo en español y catalán, y, por consiguiente, la posición relativa del sujeto y el verbo no llega a ser semejante a la adulta dentro del intervalo de tiempo analizado (1;7-3;7). Como hemos explicado en el capítulo correspondiente, las tres lenguas estudiadas presentan diferencias en la estructura informativa del enunciado ya que, en húngaro, tanto la información conocida (tópico) como la información destacada y nueva (foco) aparecen delante del verbo; además, el tipo del verbo (transitivo o intransitivo) no influye en la posición del sujeto. En cambio, en español y en

catalán, tal como se ha presentado en las secciones 5.2.3 y 5.2.4, la posición del sujeto depende de un conjunto de factores, como el carácter determinado o no determinado del sintagma nominal que ejerce de sujeto o el tipo de verbo, entre otros; por ejemplo, los verbos inacusativos favorecen la posición posverbal del sujeto en contextos neutros. De ahí que, a las condiciones de tipo pragmático, cabe sumar las de tipo léxico en la distribución posicional de los sujetos. Aunque no hemos ahondado en los distintos tipos de verbos ni en su estructura informativa para ver hasta qué punto influyen en la colocación del sujeto –asumiendo que los contextos informativos se reparten de modo similar en las tres lenguas dado que el tipo de interacciones son bastante semejantes entre todos los niños–, de nuevo parece clara la existencia de una estrategia general según la cual la niña trilingüe coloca el sujeto en posición preverbal en las tres lenguas de manera generalizada. Por supuesto, se trata de una sugerencia más bien especulativa porque, como acabamos de indicar, no hemos podido acometer el estudio de los distintos contextos informativos por separado; queda para el futuro como posible desarrollo de una de las líneas de esta tesis. De todos modos, cabe preguntarse si esa estrategia detectada también puede obedecer, como en el caso de la sobreexplicitación del sujeto que hemos discutido anteriormente, a algún tipo de influencia ejercida por el húngaro, lengua con una mayor representación de sujetos preverbiales, sobre el español y el catalán, lenguas en las que, en general, no parece documentarse un número tan elevado de sujetos en esa posición. Volveremos sobre esta cuestión en la siguiente pregunta de investigación, en la que, precisamente, abordamos la existencia de transferencia entre lenguas.

Lo documentado en nuestros datos trilingües está en armonía con Serratrice (2008) ya que la autora encuentra la misma estrategia de la sobrealización por defecto en el caso de los sujetos plenos y pronominales por parte de niños bilingües anglo-italianos. Por otro lado, esta estrategia generalizada de mayor explicitación, sumada a la del uso mayoritario de la posición preverbal de los sujetos por defecto, encaja dentro de la visión de la opcionalidad prevista en la Hipótesis de la interfaz de Sorace (2011). Según su propuesta, la opcionalidad residual en la producción es un resultado esperado en el desarrollo lingüístico de los niños bilingües y esa variabilidad se predice, precisamente, en dominios lingüísticos como los presentes, en los que la realización de los elementos lingüísticos es variable por naturaleza,

aunque sujeta a restricciones. Lo que no predice exactamente es el valor adoptado por ese comportamiento variable que, en nuestro caso, hemos visto que se produce en una sobreexplicitación, por un lado, y en una posición preverbal, por el otro, de los sujetos oracionales.

En lo que al ritmo evolutivo se refiere, la niña trilingüe tiene un ritmo evolutivo más lento que los niños monolingües en el proceso de adquisición de la explicitación/omisión del sujeto en español y en catalán pero, en cambio, en húngaro, parece saltarse la primera etapa de omisión del sujeto en el proceso de adquisición, a diferencia del contexto monolingüe, tal como lo documentan Repetto y Müller (2009) con niños bilingües italo-alemanes.

Pasando ahora a la **cópula**, fenómeno relacionado con los módulos sintáctico y semántico del lenguaje, nuestros hallazgos revelan dos diferencias significativas entre el comportamiento de la niña trilingüe y el de los niños monolingües: 1) cierta omisión de *ser* en español y en catalán en las primeras etapas estudiadas por parte de la niña trilingüe (2;1-2;8) frente a la realización de ambas cópulas, en el mismo período, por parte de los niños monolingües españoles y catalanes; y 2) la realización casi total de la cópula húngara en el contexto predicativo de realización opcional por la niña trilingüe frente a la omisión de la cópula húngara en el contexto predicativo de realización opcional por los niños monolingües húngaros.

En cuanto al primer patrón observado, los niños monolingües españoles y catalanes muestran un comportamiento adulto desde muy temprano (1;7), mientras que, en español, la niña trilingüe no llega al nivel adulto dentro del período estudiado (1;7-3;7) y, en catalán, tiene producciones adultas con *ser* bastante más tarde que los monolingües, a los 3;1 años. Es decir, nuestros resultados confirman que, en español y en catalán, la niña trilingüe tiene una etapa extendida (2;1-2;8) en la que omite significativamente más la cópula *ser* respecto de los niños monolingües españoles y catalanes. Como hemos discutido en el capítulo 6, la omisión de la cópula *ser* parece ajustarse al mecanismo de adquisición más económico defendido por Snyder (2007, 2011), aunque no se ajusta al tipo de omisión esperado siguiendo la propuesta de Becker (2000), para quien la omisión, por razones de estructura aspectual, debiera documentarse más con el verbo *estar*. En cualquier caso, la elisión de *ser* en lugar de *estar* encaja mejor con las propuestas y hallazgos de Fernández Fuertes y Licerias (2010) en el caso de la

adquisición bilingüe inglés-español. También podría ser que el húngaro, al ser una lengua en la que se elide la cópula en dos contextos predicativos, uno de omisión obligatoria y otro de omisión opcional, tuviera algún efecto en la adquisición simultánea de la cópula en español y en catalán haciendo que *ser* se omitiera. En la respuesta a la pregunta de investigación 3.2a retornaremos a esta cuestión.

En cuanto al segundo patrón observado, la realización casi total de la cópula húngara en el contexto predicativo de realización opcional por la niña trilingüe (90% de realización) y la omisión que los niños monolingües húngaros hacen de la cópula húngara en ese mismo contexto (30% de realización), de nuevo observamos la estrategia de la sobreexplicitación por defecto que también hemos documentado en los resultados del sujeto. Tal como hemos discutido en detalle anteriormente (en la sección 6.7 del capítulo 6), la variación en el input lingüístico (Pérez-Leroux et al. 2006) al que está expuesta la niña en el contexto predicativo opcional en húngaro supone un desafío para la adquisición que no tiene como resultado un comportamiento lingüístico erróneo, sino un error de frecuencia. Ese desajuste de frecuencia se puede explicar por la exposición al input: si, en el contexto monolingüe, la exposición a ese input variable es reducido en el caso de la producción opcional de la cópula, en el contexto de la adquisición multilingüe, la exposición es necesariamente menor, lo que puede resultar en un enlentecimiento del desarrollo en relación con los niños monolingües (Pirvulescu et al. 2014), como comprobamos en nuestro caso.

Aunando los dos fenómenos analizados, podemos decir que el estudio de la realización de la cópula y del sujeto en la niña trilingüe nos ha permitido observar un patrón recurrente: el de la sobreexplicitación. En base a la bibliografía más influyente sobre la adquisición de primeras lenguas, hemos destacado que las dos estrategias más generalizadas para alcanzar la gramática adulta son la omisión (Snyder 2007, 2011) y la sobreexplicitación (Serratrice 2008). También hemos asumido y comprobado en los datos que los fenómenos y contextos de realización única son menos complejos que los de realización variable, como son los fenómenos de interfaz aquí estudiados. Pues bien, parece que, ante un doble input o input variable, la niña escoge la sobrerealización. Por lo tanto, ahora estamos en condiciones de afirmar que, tal como apuntábamos, la sobreexplicitación es, en efecto, una estrategia general. Esa sobrerealización atraviesa (1) fenómenos



lingüísticos de origen diverso (semánticos y pragmáticos) y (2) lenguas distintas (húngaro vs. español/catalán). Lo que tienen en común estas construcciones lingüísticas analizadas no es solo que pertenecen a niveles de interfaz sino que –y esto es lo crucial– son opcionales y en su ejecución interviene una multiplicidad de rasgos que hacen más compleja la construcción de la gramática correspondiente. Se trata de contextos variables, de realización no categórica, que se muestran más vulnerables y más sensibles al input opaco, por lo que responden a la línea argumentativa destacada por Pirvulescu et al. (2014). Parece que es solo en estos contextos opcionales, cuya realización, además, no conlleva una distinción inequívoca entre lo correcto y lo incorrecto, donde el comportamiento lingüístico en situación de adquisición multilingüe se muestra más titubeante y se manifiesta mediante un patrón concreto, determinado y recurrente: la sobreexplicitación del elemento lingüístico en cuestión.

Fijémonos que el patrón de la sobreexpresión no penetra en ámbitos lingüísticos no opcionales en un contexto de adquisición trilingüe. En el caso de esta tesis, el test para comprobar la generalización que acabamos de formular lo constituyen las construcciones copulativas obligatorias del húngaro, bien sean las de omisión o las de realización obligatoria: la niña trilingüe omite la cópula en el primer caso y la realiza extensivamente en el segundo, tal como corresponde, sin dar lugar a vacilación.

En esta tesis nos preguntábamos, de una manera indirecta, si los fenómenos de las interfaces externas –en nuestro caso, las propiedades de realización de los sujetos oracionales–, podían resultar más vulnerables que los de las interfaces internas –en nuestro trabajo, los rasgos que intervienen en las distinciones de la cópula (Sorace 2011). En este sentido, hemos encontrado paralelismos de comportamiento entre los dos niveles en la realización trilingüe, como acabamos de discutir, por lo que podemos adherirnos a las propuestas de White (2011), quien sugiere que la ineficiencia que mostrarían los bilingües (o trilingües) a la hora de procesar e integrar información proveniente de distintos niveles afectaría por igual a los distintos niveles de interfaz, tanto externos como internos.

Para acabar nuestros razonamientos a esta pregunta, cabe añadir que no podemos descartar que, dado que los fenómenos de interfaz estudiados parecen ser más sensibles al input, los patrones de uso

lingüístico en la casa puedan tener algún efecto en la producción infantil y que estén, por ello, sujetos a variación individual. La respuesta a esta sugerencia debería venir de un mayor estudio de casos en los que las lenguas implicadas, aunque no fueran las mismas, sí fueran de características tipológicas similares. Esta es una línea de trabajo futura que puede derivar de los hallazgos de la presente tesis.

Tampoco podemos descartar, de entrada, que las producciones observadas sean fruto de la influencia entre lenguas. Por ello, en esta tesis nos hemos preguntado por la existencia de la influencia translingüística, que intentamos responder a continuación.

**Pregunta de investigación 3.2a:** *¿Los fenómenos lingüísticos situados en la interfaz sintáctico-semántica y en la sintáctico-pragmática se muestran particularmente afectados en la adquisición trilingüe en comparación con la adquisición monolingüe? Y, si es así, ¿se pueden explicar por la influencia translingüística?*

La Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001) defiende que las propiedades lingüísticas que se encuentran entre dos módulos, en concreto, en la interfaz sintáctico-pragmática, como es el caso del sujeto oracional, son un desafío en el proceso de adquisición ya que, al requerir poner en funcionamiento información de distintos niveles lingüísticos y cognitivos a la vez, implican una mayor complejidad que los fenómenos estrictamente computacionales o sintácticos. Sin embargo, también se ha señalado que, según el nivel de interfaz, la dificultad puede ser disímil (White 2011) ya que la interfaz sintáctico-semántica, donde se sitúa la cópula, es una interfaz interna y no se considera tan problemática (Sorace y Serratrice 2009) como una interfaz externa, como es el caso de las condiciones de realización del sujeto oracional. En este mismo sentido, autores como Roberts et al. (2008) afirman que las interfaces externas, como la sintáctico-pragmática, son generalmente dificultosas. White (2011) también se pregunta si todos los elementos lingüísticos situados en la interfaz sintáctico-pragmática o sintáctico-discursiva son igual de problemáticos o más bien dependen de los fenómenos lingüísticos estudiados.

A continuación, retomamos los argumentos presentados en las discusiones parciales referentes al sujeto, fenómeno situado en una interfaz externa (capítulo 5, apartado 5.7) y a la cópula elemento

lingüístico situado en una interfaz interna (capítulo 6, apartado 6.7), para ver si las diferencias documentadas entre hablantes monolingües en húngaro, español y catalán y la niña trilingüe se pueden explicar por la influencia translingüística. Hemos tomado como marco de referencia la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001) y, aunque los autores la sitúan en la interfaz sintaxis-pragmática, en esta tesis la hemos ampliado a los dos fenómenos de interfaz abordados. En el caso del sujeto oracional, nos encontramos entre los módulos de la sintaxis y la pragmática ya que, por un lado, la explicitación y la omisión del sujeto están reguladas por propiedades pragmáticas y, por el otro, el orden de los elementos oracionales, cuya posición está gobernada por rasgos léxicos y por otros de tipo pragmático, permite cierta flexibilidad en el nivel sintáctico. Por otra parte, en lo que se refiere a la cópula, la distribución entre cópula cero y cópula realizada, en húngaro, o entre las cópulas *ser* y *estar*, en catalán y español, que son siempre de realización obligatoria, está determinada por rasgos de tipo semántico.

Como también hemos detallado, la hipótesis de Hulk y Müller impone una segunda condición y es que, para que se de influencia entre lenguas, debe haber solapamiento de estructuras en relación con el fenómeno estudiado. En el caso de la realización/omisión del sujeto, hay que tener en cuenta que las lenguas *topic-drop*, como el húngaro, son lenguas que permiten la elipsis del sujeto, además del objeto, y que en las lenguas *pro-drop*, como el español o el catalán, se puede omitir el sujeto, podemos hablar de solapamiento. En lo que se refiere a la cópula, la cosa es más compleja ya que las tres lenguas se solapan en múltiples niveles. Desde el punto de vista de la obligatoriedad, el húngaro sería una especie de subconjunto del español y catalán puesto que, en estas dos lenguas, la realización de la cópula es siempre obligatoria y, en húngaro, solo lo es en ciertos contextos predicativos muy delimitados por constricciones sintácticas y semánticas. En otros contextos también claramente delimitados, se omite obligatoriamente o bien se puede omitir opcionalmente. Por otro lado, el español y el catalán lexicalizan algunas distinciones semánticas (entre predicados de individuo y de nivel), de modo que se reparten los contextos copulativos entre las dos cópulas *ser* y *estar* (con ciertas distinciones entre las dos lenguas), mientras que el húngaro, allí donde se realiza (bien sea opcional u obligatoriamente), solo tiene una única cópula, *van*.

Acabamos de razonar que ambos fenómenos lingüísticos estudiados en esta tesis cumplen las dos condiciones de la Hipótesis de la influencia translingüística de Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001). Por parte de la niña trilingüe, una vez reagrupados los patrones relevantes en la respuesta 3.1, hemos destacado: 1) una explicitación significativamente más alta del sujeto que en el caso de los niños monolingües en las tres lenguas estudiadas; 2) una preferencia significativamente mayor por la posición preverbal de los sujetos, también en las tres lenguas; 3) una omisión significativamente más alta de la cópula *ser* en español y en catalán en las primeras etapas estudiadas (2;1-2;8) que en el caso de los niños monolingües; y 4) la realización casi total de la cópula húngara *van* en el contexto predicativo de realización opcional (junto a una realización adecuada en los contextos obligatorios, que no es relevante en este punto de la discusión).

Para poder analizar una posible influencia translingüística, hemos agrupado las lenguas estudiadas en dos bloques: el español y el catalán, por un lado, y el húngaro, por el otro. En el caso del primer patrón (explicitación significativamente más alta del sujeto por parte de la niña trilingüe), podríamos considerar una posible influencia translingüística del húngaro hacia el español y el catalán ya que, por un lado, en húngaro adulto se realiza más el sujeto (34%) que en español (23%) o en catalán (13%) y, por el otro, en estas dos últimas lenguas la niña trilingüe explicita significativamente más el sujeto que los monolingües. En cuanto al segundo patrón (preferencia por la posición preverbal en las tres lenguas por parte de la niña trilingüe), esperaríamos que, de nuevo, el húngaro tuviera influencia sobre el español/catalán, ya que en húngaro, en general, los sujetos se colocan mayoritariamente antes del verbo. Además, nuestros monolingües, niños (54%) y adultos (60%), muestran una preferencia por la posición preverbal; eso sí, la niña trilingüe (>90%) opta por la posición preverbal significativamente más que los monolingües húngaros. Asimismo, las lenguas romances (español y catalán) imponen más restricciones que el húngaro a las propiedades discursivas que determinan la posición de los sujetos. Sin embargo, tal como hemos argumentado en la discusión parcial (apartado 5.7 del capítulo 5), en el caso del sujeto, los dos patrones destacados muestran un comportamiento generalizado en las tres lenguas estudiadas por parte de la niña trilingüe, razón por la cual hemos descartado una posible influencia translingüística entre ellas.

En lo que a la cópula se refiere, se mantiene la división de las lenguas estudiadas igual que en el caso del sujeto: en el primer bloque están el español y el catalán, que son lenguas que siempre y obligatoriamente exigen la explicitación de la cópula, y en el segundo bloque está el húngaro, que es una lengua con tres contextos predicativos distintos, dos obligatorios y uno opcional. Dado que en este caso, a diferencia del sujeto, no descubrimos un patrón generalizado que se manifieste entre las tres lenguas, podemos pensar en la existencia de influencia entre las lenguas. Así, la omisión significativamente más alta de la cópula *ser* en español y en catalán por parte de la niña trilingüe da pie a pensar en el papel que puede ejercer la transferencia de la cópula nula existente en húngaro. Fijémonos que, tanto el español los niños monolingües (Bel 2003) como el de los niños bilingües (Fernández Fuertes y Liceras 2010), se caracteriza por la ausencia de tal opción, así que queda la puerta abierta a la influencia del húngaro en las lenguas románicas de la combinación lingüística analizada. Yendo a los resultados de la cópula en el húngaro trilingüe, la realización casi total de la cópula húngara *van* en el contexto opcional también puede interpretarse como un efecto de la influencia de la obligatoriedad de la cópula en español y en catalán en este contexto copulativo específico en húngaro. Recordemos, no obstante, que en el capítulo correspondiente también hemos señalado una potencial influencia intralingüística, es decir, una extensión de los contextos de cópula obligatoria a los opcionales. En resumen, no solo las estrategias que podríamos entender como propias o derivadas del manejo simultáneo de tres lenguas, propio de la situación específica estudiada, esclarecen algunos de los comportamientos que hemos descubierto, sino que otros quedan abiertos a la explicación derivada de la penetración entre lenguas, también propia de los contextos de adquisición bilingües y multilingües. Ambas explicaciones, en definitiva, no son excluyentes sino que se apoyan una a otra.

Resumiendo, hemos visto que, en algunos de los comportamientos lingüísticos relacionados tanto con la adquisición de la cópula como del sujeto oracional en contexto trilingüe, tiene un efecto la influencia translingüística. Dicha influencia puede adoptar distintas direcciones, que es lo que discutimos en la siguiente pregunta de investigación.

**Pregunta de investigación 3.2b:** *Si existe influencia translingüística, ¿en qué dirección se da?*

Tal como hemos especificado en ambas discusiones parciales referentes al sujeto oracional (apartado 5.7 del capítulo 5) y a la cópula (apartado 6.7 del capítulo 6), la hipótesis de Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001) establece que la influencia translingüística es unidireccional y va de la lengua con menos opciones a la que tiene más. Del mismo modo, Serratrice, Sorace y Paoli (2004) indican que la influencia translingüística es unidireccional de la lengua con menos restricciones pragmáticas hacia la más compleja. Si aplicamos estos parámetros a la cópula en la combinación estudiada en esta tesis, la dirección más plausible es la del español/catalán hacia el húngaro ya que, en las primeras dos lenguas, solo existe la opción de la realización obligatoria mientras que, en húngaro, hay dos opciones (la realización y la omisión). De este modo, el húngaro impone restricciones más específicas que las otras dos lenguas para que la cópula pueda ser realizada u omitida. Aplicando estos parámetros al sujeto en el caso de las lenguas aquí estudiadas, la dirección más lógica parece ser la del español/catalán hacia el húngaro ya que en húngaro hay más condiciones pragmáticas (es decir, más restricciones) que en español y en catalán para explicitar u omitir el sujeto.

Si recordamos brevemente los resultados en relación con la cópula, vemos que 1) en español y en catalán la niña trilingüe omite significativamente más la cópula *ser* que sus pares monolingües, y 2) se produce una realización casi total de la cópula húngara *van* en el contexto predicativo de realización opcional. En cuanto al sujeto oracional, lo más relevante en el comportamiento trilingüe es la estrategia de sobrealización en las tres lenguas y la posición, bastante generalizada, del sujeto en posición preverbal. Este comportamiento, que no podemos explicar por influencia entre lenguas ya que, de ser así, el resultado sería el opuesto del encontrado (es decir, menor proporción de sujetos en húngaro dada la potencial influencia del catalán y del español, menos restrictivos en este nivel), lo hemos explicado al margen de la influencia translingüística y, por eso, no lo abordamos específicamente en esta pregunta.

Llegados a este punto, podemos decir que, en el caso del sujeto oracional, situado en la interfaz sintáctico-pragmática, no hemos encontrado influencia translingüística entre el húngaro, el español y el

catalán, ya que los dos patrones destacados en la respuesta 3.2a (la sobreexplicitación del sujeto y la preferencia por la posición preverbal del sujeto en las tres lenguas estudiadas) muestran una estrategia general a la que recurre la niña trilingüe. En cambio, en cuanto a la cópula, fenómeno lingüístico situado en la interfaz sintáctico-semántica, hemos argumentado que, en el caso de la sobrealización de la cópula húngara en el contexto opcional en datos trilingües, el patrón cumple las dos condiciones de la hipótesis de Hulk y Müller (2000) para que ocurra una influencia translingüística, además de la direccionalidad (del español/catalán hacia el húngaro). Por lo tanto, parece que, en este caso, sí se trata de una influencia translingüística en esa dirección concreta. Aun así, cabe añadir que no solo contamos con la posibilidad de una influencia entre las tres lenguas estudiadas, de forma translingüística, sino que hemos defendido que también existe una ambigüedad dentro del propio húngaro, es decir, de modo intralingüístico, ya que en esta lengua contamos con un contexto predicativo de realización obligatoria y con otro de realización opcional. Eso puede tener como resultado, según hemos argumentado, una sobrealización en el único contexto en el que el resultado no es agramatical e ilícito, es decir, en el contexto copulativo opcional en húngaro. Este resultado coincide, por otro lado, con la estrategia general de sobreexplicitación que hemos señalado como típica del comportamiento trilingüe, de modo que se produce una suma de estos factores externos e internos que convergen en un mismo resultado.

Hemos descubierto, pues, un comportamiento común, unas estrategias de sobreexplicitación, tanto en el caso del sujeto como en el caso de la cópula que, aunque puedan tener un origen diverso en parte, convergen en lo que podemos llamar una estrategia generalizada. Sabiendo que la sobreexplicitación solo afecta a contextos en los que no causa agramaticalidad (Serratrice 2008), nuestros resultados confirman que la sobreexplicitación solo influye en contextos opcionales, bien sea en el caso del sujeto o de la cópula. Allí donde se descubren contextos obligatorios –por ejemplo, el de la cópula nula–, no observamos sobreexplicitación porque se incurriría en agramaticalidad; por otro lado, en el contexto de la realización obligatoria, la sobreexplicitación no es observable. Resumiendo, ya sea por extensión de otros contextos dentro de la misma lengua (es decir, por influencia intralingüística), por penetración de opciones de la(s) otra(s) lengua(s) (es decir, por influencia translingüística) o por la

puesta en marcha de una estrategia general de tipo cognitivo-lingüístico, la opción preferida por la niña parece ser adecuada lingüísticamente.

Dicho con otras palabras, podemos sugerir que la sobreexplicitación es selectiva y penetra en aquellas estructuras cuyo resultado no genera agramaticalidad. Tal como acabamos de ver en estas páginas, la sobreexplicitación puede manifestarse en distintos contextos dentro de la misma lengua: de manera intralingüística, como es el caso de la cópula en húngaro, o entre varias lenguas, de modo interlingüístico, como es el caso del sujeto en la adquisición trilingüe húngaro-español-catalán. Nuestros resultados parecen confirmar lo sugerido por White (2011) sobre el hecho de que la influencia translingüística parece depender de fenómenos lingüísticos particulares y no del nivel externo o interno de la interfaz en la que se encuentra. Acabamos de ver cómo la cópula, fenómeno situado en una interfaz interna y, por lo tanto, menos proclive a una posible influencia translingüística en una versión más restrictiva de la Hipótesis de la Interfaz (Sorace 2011), también puede experimentar influencia entre sistemas lingüísticos; en cambio hemos argumentado que la sobrealización de los sujetos, que se explicaría de manera natural por influencia dentro de dicha hipótesis, no parece explicarse en nuestro caso por transferencia, sino que más bien parece depender de un procedimiento conductual usual. También hemos argumentado que, junto a factores interlingüísticos (realización obligatoria de la cópula en español y en catalán), la sobreexplicitación de la cópula en el contexto predicativo opcional en húngaro es el resultado de factores intralingüísticos (la existencia de los contextos obligatorios para la cópula en húngaro).

Nuestros hallazgos en relación con los sujetos oracionales parecen no confirmar lo indicado por Roberts et al. (2008) y Sorace y Serratrice (2009), que consideran que los fenómenos lingüísticos que se sitúan en una interfaz externa son inherentemente más problemáticos y, por lo tanto más propensos, para una posible influencia entre lenguas. No solo acabamos de ver que esto no es así en nuestros datos, sino que, en el caso de la cópula, fenómeno situado en una interfaz interna y, por lo tanto, aparentemente menos proclive a una posible influencia translingüística, la sobreexplicitación de la cópula *van* en el contexto predicativo opcional se puede explicar también como efecto de la transferencia del español/catalán hacia el húngaro.



Nuestro estudio sobre el desarrollo del sujeto y de la cópula en un contexto de adquisición trilingüe húngaro-español-catalán entre los 1;7 y los 3;7 años, en comparación con datos monolingües infantiles y adultos, ha revelado diferencias entre la adquisición monolingüe y la adquisición trilingüe, esencialmente en las estrategias elegidas y también en relación con el tipo de input. En efecto, ante un input variable (necesariamente más opaco), para poder descubrir las propiedades específicas que regulan las distintas alternativas, la opción elegida en el contexto trilingüe parece ser aquella que no provoca agramaticalidad ni enunciados ilícitos, sino una opción que resulta más infrecuente o inadecuada en el uso adulto. Esa estrategia de sobreexplicitación seleccionada por la niña trilingüe parece ser el comportamiento más simple o menos costoso para asegurar los significados en contextos opcionales. Además, esa elección parece permitirle atenuar un proceso lingüístico de producción en el que sus mecanismos atencionales deben repartirse necesariamente entre tres lenguas. Nuestros resultados parecen confirmar que los fenómenos lingüísticos que pueden aparecer en un contexto opcional y se encuentran en la interfaz, como son el sujeto y la cópula, no solo son vulnerables ante una posible influencia translingüística, como propone la Hipótesis de la influencia translingüística (Hulk y Müller 2000; Müller y Hulk 2001), sino que también son propicios para que se produzca un comportamiento lingüístico redundante, caracterizado por la sobreexplicitación de elementos lingüísticos como una estrategia por defecto, tal como lo propone Serratrice (2008), siempre que no genere agramaticalidad.

Además de los hallazgos lingüísticos reseñados, pensamos que las contribuciones de esta investigación son relevantes ya que no tenemos constancia de ningún trabajo anterior que haya estudiado la evolución de los aspectos lingüísticos seleccionados en la combinación lingüística aquí presentada. Aun así, también somos conscientes de que el presente trabajo tiene limitaciones, sobre todo en lo que a la situación de la adquisición trilingüe se refiere, puesto que contamos con datos trilingües de un solo caso. Por este motivo, hay que tomar con cautela las generalizaciones observadas.

Nuestros resultados referentes al sujeto oracional han revelado que la niña trilingüe recurre a la sobreexplicitación del sujeto y hemos defendido que se trata de una estrategia generalizada en respuesta, en parte, a un input variable. Para poder confirmar que, en la adquisición

trilingüe de tres lenguas de sujeto nulo, ese input variable juega un papel clave, el estudio del sujeto oracional se debería complementar con el estudio de datos espontáneos, o no, de más niños trilingües, tanto en las lenguas aquí estudiadas como en otras combinaciones de lenguas *pro-drop* y lenguas *topic-drop*. En este último caso, podrían analizarse otras combinaciones lingüísticas de lenguas *pro-drop*, o parcialmente *pro-drop* (como, por ejemplo, el finés o el estonio), con lenguas *topic-drop* (como el coreano, el japonés, el chino o el turco), con ciertas distinciones entre sí. Por otro lado, el estudio de la adquisición del sujeto en una lengua *topic-drop* como el húngaro, lengua poco estudiada y aun menos en un contexto multilingüe, con otras lenguas *pro-drop*, fuera del español y el catalán, nos permitiría confirmar si se mantiene la estrategia de sobreexplicitación del sujeto oracional como recurso ante un input complejo, dada la opacidad de condiciones pragmáticas que legitiman su uso en las distintas lenguas. La inclusión de lenguas no *pro-drop* nos permitiría discernir entre la sobreexplicitación –si la hubiera– como estrategia o como resultado de influencia entre lenguas.

Esta estrategia de sobreexplicitación, también observada en la realización de la cópula en contextos opcionales, podría ser puesta a prueba en el estudio de la adquisición multilingüe con el húngaro como una de las lenguas pero con diseños de corte experimental, controlando los contextos de realización, o incluso en lenguas en las que en determinadas condiciones sintáctico-semánticas tampoco se realiza la cópula (como, por ejemplo, en ruso). Es esta una línea de investigación futura muy prometedora.

Desde el punto de vista de las implicaciones teóricas, sería interesante estudiar el desarrollo de aspectos estrictamente sintácticos, como el desarrollo de la concordancia oracional, o dentro del sintagma nominal, o la realización de los argumentos verbales, por poner algunos ejemplos, con el fin de corroborar si en el desarrollo trilingüe se confirma que estos aspectos no son tan sensibles a la variabilidad del input, es decir, no son tan vulnerables como se ha propuesto en el marco teórico adoptado en esta tesis y se aprecia, por tanto, una asimetría entre esos aspectos más estrictamente computacionales y otros situados en las interfaces.



## Bibliografía

- Aguado-Orea, J. & Pine, J. M. (2015). Comparing different models of the development of verb inflection in early child Spanish. *PLoS ONE* 10(3): e0119613.doi:10.1371/journal.pone.0119613
- Alarcos Llorach, E. (1980). Grupos nominales con de. *Estudios de Gramática Funcional*, 249-59.
- Allen, S., Skarabela, B. & Hughes, M. (2008). Using corpora to examine discourse effects in syntax. *Corpora in language acquisition research: Finding structure in data*, 99-137.
- Alonqueo, P. & Soto, P. (2011). ¿Es despistado o está despistado?: Infiriendo la estabilidad de los rasgos psicológicos. *Psyche (Santiago)*, 20(2), 87-100.
- Álvarez de la Fuente, E. (2007). *Análisis lingüístico de la traducción natural: datos de producción de dos niños gemelos bilingües inglés/español*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Arencibia Guerra, L. (2008). *Sprachdominanz bei bilingualen Kindern mit Deutsch und Französisch, Italienisch oder Spanisch als Erstsprachen*. Tesis doctoral no publicada, Bergische Universität Wuppertal.
- Arnaus Gil, L. (2013). *La selección copulativa y auxiliar: las lenguas romances (español—italiano—catalán—francés) y el alemán en contacto. Su adquisición en niños bilingües y trilingües*. Tübingen: Narr Verlag
- Auer, P. (1998). *Bilingual conversation revisited* (pp. 1-24). Routledge.
- Austin, J., Blume, M., Parkinson, D., del Prado, Z. N. & Lust, B. (1997). The status of pro-drop in the initial state: results from new analyses of Spanish. *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*, 1, 37-54.
- Avrutin, S. (1999). *Development of the syntax-discourse interface* (Vol. 23). Springer Science & Business Media.
- Babarczy, A. (2006). Negation and word order in Hungarian child language. *Lingua*, 116(3), 377-392.
- Baker, C. L., & McCarthy, J. J. (1981). The logical problem of language acquisition.
- Bakró-Nagy M. (2006). Az uráli nyelvek tipológiai jellemzése In: *Magyar nyelv* (Ed. Kiefer F), Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 267-287.
- Barbosa, P. (2011). Partial pro-drop as null NP-anaphora. *Unpublished ms.: University of Minbo*. [As online as <http://ling.auf.net/lingbuzz/001717>].

- Barreña, A. (1994). 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*, Frankfurt am MAin, Vervuert, 231-84.
- Barreña, A. (1997). Desarrollo diferenciado de sistemas gramaticales en un niño vasco-español bilingüe. *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*, 1, 55-74.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics* (Vol. 13). New York: Academic Press.
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1987). Competition, variation, and language learning. *Mechanisms of language acquisition*, 157-193.
- Becker, M. (2000). The acquisition of the English copula. *WCCFL 19 Proceedings*, Cascadilla Press: Somerville, Mass.
- Bel, A. & Albert, M. (2016). The Development of Referential Choice in Spanish Narratives Among School-Age Children and Adolescents. In *Written and Spoken Language Development across the Lifespan* (pp. 251-269). Springer International Publishing.
- Bel, A. (1999). *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà*. Ph.D. Dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona. [Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2001].
- Bel, A. (2001). *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà*. Institut d'Estudis Catalans, Barcelona.
- Bel, A. (2002). Les funcions sintàctiques. En Solà, J., Lloret, M. R., Mascaró, J., & Pérez Saldanya, M. (Eds.) *Gramàtica del català contemporani*, vol. 3. Barcelona Ed. Empúries..
- Bel, A. (2003). The Syntax of Subjects in the Acquisition of Spanish and Catalan. *Probus*. 15 (1) 1-26.
- Bel, A. (2005). Aspectos de la adquisición del orden de palabras: la posición del sujeto en castellano y catalán. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, (4), 36-48.
- Bel, A. (2013). Omisión y selección de la cópula en el desarrollo del lenguaje. *Revista Española de Lingüística*, 43(2), 63-90.
- Benmamoun, E., Montrul, S. & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 129-181.
- Berman, R. A. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Bernardini, P. & Schlyter, S. (2004). Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy Hypothesis. *Bilingualism* 7 (1), 49-69.
- Bloom, L. (1970). *Language Development: Form Anf Function in Emerging Grammars*. MIT Press.
- Bloom, L. (1971). Why not pivot grammar?. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36(1), 40-50.
- Bodor, P. & Barcza, V. (2007). Acquisition of diminutives in Hungarian. In *The acquisition of diminutives: A cross-linguistic perspective*. Amsterdam: Benjamins, pp. 231-263.
- Bodor, P. (2004). On emotions: A developmental social constructionist account. Budapest: L'Harmattan.
- Bolonyai, A. (1998). In-between languages: Language shift/maintenance in childhood bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 2(1), 21-43.
- Bonet, E. (1990). Subjects in Catalan. *MIT working papers in linguistics*, 13(1), 26.
- Borbély, A. (2000). The process and factors of language shift and maintenance: A sociolinguistic research in the Romanians minority community in Hungary. Retrieved august, 19, 2012.
- Bosque, I. (2009). Nueva gramática de la lengua española: Morfología, Sintaxis I, Sintaxis II. Madrid, Ed. Espasa.
- Bowerman, M. (1973). Structural relationships in children's utterances: Semantic or syntactic?. In *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 197-213). Academic Press.
- Bowerman, M. (1982). 11. Reorganizational processes in lexical and syntactic development. *Language acquisition: The state of the art*, 319.
- Bowerman, M. (1988). The 'no negative evidence' problem: How do children avoid constructing an overly general grammar?. In *Explaining language universals* (pp. 73-101). Basil Blackwell.
- Braine, M. D. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phase. *Language*, 1-13.
- Bromberg, H. & Wexler, K. (1995). Null subjects in child wh-questions. *MIT Working Papers in Linguistics*, 26, 221-247.
- Brown, R. (1973). *A first language. The early stages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brown, R. (1973): *A First Language: the Early Stages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1979). *El desarrollo del niño*. Ed. Morata, Madrid.

- Budwig, N. (1995). *A developmental-functionalist approach to child language*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Bunta, F., Davidovich, I. & Ingram, D. (2006). The relationship between the phonological complexity of a bilingual child's words and those of the target languages. *International Journal of Bilingualism*, 10(1), 71-86.
- Cabré Sans, Y. & Gavarró, A. (2007). Subject Distribution and Verb Classes in Child Catalan. In *2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)* (pp. 51-60). Cascadilla Proceedings Project.
- Cantone, K. F. (2007). *Code-switching in bilingual children* (Vol. 296). Dordrecht: Springer.
- Capdevila i Batet, M. & i Llinàs Grau, M.(1997). La pobresa gramatical del primer estadi de l'adquisició lingüística: raons i evidència. *Llengua i literatura*, 269-287.
- Carlson, G. (1977). Reference to kinds in English. PhD diss., University of Massachusetts, Amherst.
- Carvalho, A. M., Orozco R. & Lapidus Shin, N. (2015). *Subject pronoun expression in Spanish: A cross-dialectal perspective*. Georgetown University Press.
- Chomsky, N. (1957). Syntactic structures. *Language*, 33(3 Part 1), 375-408.
- Chomsky, N. (1968). *Remarks on nominalization*. Linguistics Club, Indiana University.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic inquiry*, 36(1), 1-22.
- Chomsky, N. A. & Fodor, J. A. (1980). The inductivist fallacy. In *Language and Learning*, ed. M. Piattelli-Palmarini. Harvard University Press.
- Clark, H. H. & E. V. Clark. (1977). Psychology and language. 366-382.
- Comeau, L., Genesee, F., Cenoz, J. & Genesee, F. (2001). Bilingual children's repair strategies during dyadic communication. *Trends in bilingual acquisition*, 1.
- Contreras, H. (1991). On the position of subjects. *Syntax and semantics*, 25, 63-79.
- Crain, S. & Lillo-Martin, D. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. Wiley-Blackwell.

- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective*. Oxford University Press on Demand.
- Crystal, D. (1998). *Language play*. University of Chicago Press.
- Dasinger, L. (1997). Issues in the Acquisition of Estonian, Finnish, and Hungarian: A Crosslinguistic Comparison. en: SLOBIN, D. I. (Ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* Volume 4. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum. pp.:1-87.
- De Groot, C. (1989). *Predicate Structure in a Functional Grammar of Hungarian*. Foris, Dordrecht.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (1995), "Bilingual Language Acquisition", en: Fletcher, P. y B. MacWhinney, *The handbook of child language*, Londres, Blackwell.
- De Houwer, A. (2008). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol Buffalo Toronto, Multilingual Matters.
- Delval, J. & Gómez, J.C. (1988). Dietrich Tiedemann: la psicología del niño hace doscientos años. *Infancia y Aprendizaje*, 41. pp.: 9-30.
- Deuchar, M. & Quay, S. (1998): One vs. two systems in early bilingual syntax: two versions of this question. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 231-243.
- Deuchar, M. & Quay, S. (2000). *Bilingual acquisition. Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: Oxford University Press.
- Duff, P. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. New York London, Routledge Taylor & Francis Group.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language learning*, 24(1), 37-53.
- É. Kiss, K. (2006). In: *Magyar nyelv* (Ed. Kiefer F), Akadémiai Kiadó, Budapest.
- É. Kiss, K. (2002). *The syntax of Hungarian*. Cambridge University Press.
- É. Kiss, K. (2003). In É. Kiss–Kiefer–Siptár (Eds), *Új magyar nyelvtan*. Budapest, Libri.
- Edwards, D. (1973). Sensory-motor intelligence and semantic relations in early child grammar. *Cognition*, 2(4), 395-434.
- Enríquez, E. V. (1984). *El pronombre personal sujeto en la lengua española hablada en Madrid* (Vol. 4). Editorial CSIC-CSIC Press.
- Española, R. A. (2010). *Diccionario de la Real Academia Española* [en línea].
- Ezeizabarrena, M. J. (1996). *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*, Vitoria: Servicio Editorial de la



- Universidad del País Vasco [Ph.D. dissertation Hamburg University].
- Ezeizabarrena, M. J. (2000). Aditz-finitotasuna haur elebidunen euskaran eta gaztelanian. *Ikastaria: cuadernos de educación*, (12), 31-46.
- Ezeizabarrena, M. J. (2013). Overt subjects in early Basque and other null subject languages. *International Journal of Bilingualism*, 17(3), 309-336.
- Fabra, P. (1956). *Gramàtica catalana*. Barcelona, Teide.
- Fantini, A. E. (1985). *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Perspective (To Age Ten)*. *Multilingual Matters 17*. Multilingual Matters Ltd., Bank House, 8a Hill Road, Clevedon, Avon BS21 7HH, England, United Kingdom (hardcover: ISBN-0-905028-40-6; paperback: ISBN-0-905028-39-2).
- Felix, S. (1980). Cognition and language development: A German child's acquisition of question words. *Studies in language acquisition*, 91-109.
- Fenyvesi, A. (Ed.). (2005). *Hungarian language contact outside Hungary: Studies on Hungarian as a minority language* (Vol. 20). John Benjamins Publishing.
- Fernández Fuertes, R. & Liceras, J. M. (2010). Copula omission in the English developing grammar of English/Spanish bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(5), 525-551.
- Fernández Leborans, M. J. (1995). Las construcciones con el verbo estar: aspectos sintácticos y semánticos. *Verba*, 22, 253-284.
- Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. In *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2357-2460). Espasa Calpe.
- Fernández Soriano, O. M. (1989). *Rección y Ligamiento en español: Aspectos del Parámetro del Sujeto Nulo* (Doctoral dissertation, PhD. Thesis. Universidad Autónoma de Madrid).
- Fernández Soriano, O. M. (1999). El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1209-1274). Espasa Calpe.
- Fillmore, C. J. (1977). The case for case reopened. *Syntax and semantics*, 8, 59-82.
- Finnegan, R. (2005). *Communicating: The multiple modes of human interconnection*. London: Routledge.

- Firbas, J. (1964). On defining the theme in functional sentence analysis. *Travaux linguistiques de Prague*, 1, 267-280.
- Fraser, C., Bellugi, U. & Brown, R. (1963). Control of grammar in imitation, comprehension, and production. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 2(2), 121-135.
- Gábor, B. & Lukács, Á. (2012). Early morphological productivity in Hungarian: evidence from sentence repetition and elicited production. *Journal of child language*, 39(02), 411-442.
- Gal, S. (1991). Between speech and silence. *Gender at the crossroads of knowledge: Feminist anthropology in the postmodern era*, 175-203.
- Gal, S. (2005). Language ideologies compared. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 23-37.
- Gavarró, A. & Cabré-Sans, Y. (2009). Subjects, verb classes and word order in child Catalan. *Perspectives on Typical and Atypical Hispanic Language Development, Language Acquisition and Language Disorders*, 50, 175-194.
- Gawlitczek-Maiwald, I. & Tracy, R. (1996): Bilingual bootstrapping. *Linguistics* 34, 901-926.
- Gaya Gili S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*. México, Minerva.
- Genesee, F. (1989): Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language* 16 (1). 161-179.
- Genesee, F. (2000). Early bilingual language development: One language or two. *The bilingualism reader*, 327-343.
- Genesee, F., Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995): Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22, 611-631.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford University Press on Demand.
- Göncz, L. (2008). In *Temps, espaces, langages: La Hongrie à la croisée des disciplines, Paris: 7-9 décembre 2006, actes du colloque organisé pour le 21ème anniversaire du Centre interuniversitaire d'études hongroises* (Vol. 1, p. 87). Editions L'Harmattan.
- Göncz, L. & Kodžopeljić, J. (1991). Exposure to two languages in the preschool period: Metalinguistic development and the acquisition of reading. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 12(3), 137-163.
- Greenfield, P. M. & Smith, J. H. (1976). *Structure of communication in early language development*. Academic Press.

- Grimm, H. (2006). Sprachentwicklungsdiagnostik im Vorschulalter: Frühes Erkennen statt spätes Erfassen. Download unter: [http://www.bsgl.ch/Jahresberichte/bv2006/Grimm\\_Diagn.pdf](http://www.bsgl.ch/Jahresberichte/bv2006/Grimm_Diagn.pdf).
- Grinstead, J. & Spinner, P. (2009). The clausal left periphery in German and Spanish, *Probus*, 21, 51-82.
- Grinstead, J. (1998). *Subjects, sentential negation and imperatives in child Spanish and Catalan*. Ph.D. dissertation, UCLA, Los Angeles.
- Grinstead, J. (2000). Case, inflection and subject licensing in child Catalan and Spanish. *Journal of Child Language* 27: 119–155.
- Grinstead, J. (2004). Subjects and Interface Delay in Child Spanish and Catalan. *Language*, 80(1), 40- 72.
- Grosjean, F. (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1998): Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 131-149.
- Győri-Nagy, S. & Kelemen, J. (eds.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében*. Budapest.
- Hale, K. (1983). Warlpiri and the grammar of non-configurational languages. *Natural Language & Linguistic Theory*, 1(1), 5-47.
- Hendriks, P. & Koster, Ch. (2010). Production/Comprehension Asymmetries in Language Acquisition. *Lingua*, 120:8, 1887-1897.
- Hendriks, P. & Spenader, J. (2006). When production precedes comprehension: An optimization approach to the acquisition of pronouns. *Language Acquisition*, 13(4), 319-348.
- Hernández Pina, F. (1979). Etapas en la adquisición del lenguaje: estudio de un caso concreto. *Infancia y aprendizaje*, 2(8), 23-32.
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid, Siglo XXI.
- Hernanz, M. L. (1988). En torno a la sintaxis y la semántica de los complementos predicativos en español. *Estudi General*, (8), 7-29.
- Hetzron, R. (1970). Nonverbal Sentences and Degrees of Definiteness in Hungarian. *Language* 46/4: 899–927.
- Hoffmann, C. & Stavans, A. (2007). The evolution of trilingual codeswitching from infancy to school age: The shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *International Journal of Bilingualism*, 11(1), 55-72.
- Hoffmann, C. (1985). Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 6(6), 479-495.

- Holtheuer, C. (2013). El uso del input en la adquisición de las cópulas Ser y Estar con adjetivos en el español infantil. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51(2), 29-47.
- Holtheuer, C. & Miller, K. (2015). Genericity and the interpretation of the copulas by spanish-speaking children. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 53(1), 107-130.
- Holtheuer, C. & Rendle-Short, J. (2013). Ser and estar: Corrective input to children's errors of the Spanish copula verbs. *First Language*, 33(2), 155-167.
- Howe, M. J. (1976). *Learning in infants and young children*. Stanford University Press.
- Hsu, A. S. & Chater, N. (2010). The logical problem of language acquisition: A probabilistic perspective. *Cognitive science*, 34(6), 972-1016.
- Hulk, A & Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (3), 227-244.
- Hyams, N. & Orfitelli, R. (2015) *The Acquisition of Syntax*. En H. Cairns & E. Fernandez (eds.), *Handbook of Psycholinguistics*. Wiley/Blackwell Publishers.
- Hyams, N. (1986). *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht: Reidel.
- Hyams, N. (1992). A Reanalysis of Null Subjects in Child Language. In *Theoretical Issues in Language Acquisition. Continuity and Change in Development*, J. Weissenborn, H. Goodluck, T. Roeper (eds.), 249–267. Hove-London: Lawrence Erlbaum.
- Hyams, N. (1994). VP, Null Arguments and COMP Projections. In *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, T. Hoekstra and B.D. Schwartz (eds.), 21–55. Amsterdam: John Benjamins.
- Hyams, N. (1996). The Underspecification of Functional Categories in Early Grammars. In *Generative Perspectives on Language Acquisition. Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons*, H. Clahsen (ed.), 91–127. Amsterdam: John Benjamins.
- Hyams, N. & Wexler, K. (1993). On the grammatical basis of null subjects in child language. *Linguistic Inquiry*, 421-459.
- Ingram, E. (1971). A further note on the relationship between psychological and linguistic theories. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(4), 335-346.
- Ingram, E. (1978). *An Applied Linguistic Study of Advanced Language Learning*.

- Jaeggli, O. & Safir, K. J. (1989). The null subject parameter and parametric theory. In *The null subject parameter* (pp. 1-44). Springer Netherlands.
- Jarovinskij, A. (1979). On the lexical competence of bilingual children of kindergarten age groups. *International Journal of Psycholinguistics*.
- Juan-Garau, M. & Pérez-Vidal, C. (2000). Subject realization in the syntactic development of a bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(03), 173-191.
- Juan-Garau, M. & Pérez-Vidal, C. (2001). Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition. *Journal of child language*, 28(01), 59-86.
- Kádár, E. (2004). Hány *van* van? In Büky László szerk., *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI*. Szegedi Tudományegyetem, Általános Nyelvészeti Tanszék–Magyar Nyelvészeti Tanszék. 53–63.
- Kádár, E. (2006). *A kopula és a nominális mondat a magyarban [The copula and nominal sentences in Hungarian]* (Doctoral dissertation, PhD dissertation).
- Kádár, E. (2009). Adverbial versus adjectival constructions with *be* and the category *Adv*. *Adverbs and adverbial adjuncts at the interfaces*, edited by Katalin É. Kiss, 171-195.
- Kádár, E. (2011). *A kopula és a nominális mondatok a magyarban*. Akad. Kiadó.
- Kálmán, L. (2001). *Magyar leíró nyelvtan: mondattan* (Vol. 1). Tinta Könyvkiadó.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (ed.), *The child's construction of language*, 121-147. London: Academic Press.
- Kas, B. & Lukács, Á. (2013). Focus sensitivity in Hungarian adults and children. *Acta Linguistica Hungarica*, 60(2), 217-245.
- Kas, B. (2013). *Morfoszintaktikai képességek specifikus nyelvfejlődési zavart mutató és tipikusan fejlődő magyar gyerekeknél*. (Unpublished PhD Thesis. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem).
- Kas, B., Lőrík, J., Szabóné Vékony, A. & Komárominé Kasziba, H. (2010). A korai nyelvi fejlődés új vizsgálóeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA) bemutatása és validitási vizsgálata. *Gyógypedagógia Szemle*, 2 114-125.

- Kassai, I. (1995). Prescription and reality: the case of the interrogative particle in Hungarian. *International journal of the sociology of language*, 111(1), 21-46.
- Kenyeres, A. (1938). Comment une petite Hongroise apprend le français. *Archives de psychologie*.
- Kenyeres, E. (1938). *A gyermek beszédének fejlődése*. Budapest, Studium.
- Keszler, B. (1994). A mai magyar nyelv szófaji rendszere. In: Faluvégi Katalin et al. szerk. *Magyar leíró nyelvtani segédkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 43–51.
- Keszler, B. (2000). *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. [MGr]
- Kiefer, F. (1967). The Verb *van* 'to be' in Hungarian. In: John W. M. Verhaar, *The Verb 'be' and its Synonyms: Philosophical and Grammatical Studies* 3. (Japanese/Kashmir/Armenian/Hungarian/Sumerian/Shona). Foundations of language (supplementary series) 8. D. Reidel, Dordrecht. 53–85.
- Kiefer, F. (2006). *Magyar nyelv*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kiraly, I., Pléh, C. & Racsmány, M. (2001). The language of space in Hungarian. *Cognition in language use*, 1, 182-92.
- Kontra, M. & Saly, N. (1998). Nyelvmentés vagy nyelvvarulás. *Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*.
- Kubina, C. (2015). *Der Erwerb des Null-Subjekt Parameters durch bilinguale und trilinguale Kinder – ein Fall von Beschleunigung? Spanisch-Deutsch und Spanisch-Deutsch-Katalanisch im Vergleich*. (Unpublished M.Ed. Thesis Bergische Universität Wuppertal).
- Kubina, C. (2016). *Untersuchung des Erwerbs der Null-Subjekt Eigenschaft bei bilingualen und trilingualen Kindern vor dem Hintergrund der Kriterien zur Bestimmung des Balanciertheitsgrades*. (Unveröffentlichtes Forschungsprojekt Bergische Universität Wuppertal).
- Laczkó, T. (1995). *The Syntax of Hungarian Noun Phrases – A Lexical-Functional Approach*. *Metalinguistica* 2. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Lanstyák I. & Simon Sz. (eds.). (2002). A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata magyarszlovák kétnyelvű gyermekeknél. *Tanulmányok a kétnyelvűségről*. Pozsony: Kalligram.
- Lanstyák, I. (1993). Diglossia és kettősnyelvűség. *Erdélyi Magyar Adatbank*.

- Lengyel, K. (1999). A segédigék kérdéséhez. Válasz Uzonyi Kiss Judit és Tuba Márta cikkére. *Nyr.* 123: 116–128.
- Lengyel, K. (1989). Határozói igeneveink szófajváltásáról. In: Rácz Endre szerk., *Fejezetek a magyar leíró nyelvtan köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 181–217.
- Lengyel, K. (2002). Az állítmány. *Le prédicat*. in Keszler, B. (ed) *Magyar grammatika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lengyel, Zs. (1981). *A gyermeknyelv*. Budapest. Gondolat Kiadó.
- Lengyel, Zs. (1995). Some critical remarks on the phonological component. *The Age Factor in Second Language Acquisition*, 124–134.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59–67.
- Leopold, W. (1939-1949): *Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record I-IV*. New York: AMS Press.
- Leopold, W. (1954): A child's learning of two languages. *Report of the Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, 19–30.
- Liceras, J. M., Fernández Fuertes, R., Perales, S., Pérez-Tattam, R. & Spradlin, K. T. (2008). Gender and gender agreement in bilingual native and non-native grammars: A view from child and adult functional–lexical mixings. *Lingua*, 118(6), 827–851.
- Liceras, J. M. (2011). Beyond (or besides) interfaces?: On narrow syntax, directionality and input. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(1), 54–57.
- Liceras, J. M., Alba de la Fuente, A. & Sanz, C. M. (2010). The distribution of null subjects in non-native grammars: Syntactic markedness and interface vulnerability. In *Proceedings of the 2009 Mind/Context Divide Workshop* (pp. 84–95).
- Liceras, J. M., Fernández Fuertes, R. & Alba de la Fuente, A. (2012). Overt subjects and copula omission in the Spanish and the English grammar of English–Spanish bilinguals: On the locus and directionality of interlinguistic influence. *First Language*, 32(1-2), 88–115.
- Liceras, J.M. & Fernández Fuertes, R. (2017). Subject omission/production in child bilingual English and child bilingual Spanish: the view from linguistic theory. *Probus*, En línea.
- Lindholm, K. J. & Padilla, A. M. (1978). Language mixing in bilingual children. *Journal of Child language*, 5(02), 327–335.

- López Ornat, S. (1984). El 'contexto' y la adquisición del lenguaje. *Estudios de Psicología*, 18, 27-42.
- López Ornat, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI.
- López Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S. & Martínez M. (2005). *Inventarios de desarrollo comunicativo MacArthur: Manual técnico y cuadernillo*. Madrid: Ediciones TEA.
- Luján, M. (1980). *Sintaxis y semántica del adjetivo*. Madrid. Cátedra.
- Luján, M. (1981). The Spanish copulas as aspectual indicators. *Lingua*, 54(2-3), 165-210.
- Luján, M. (1999). Expresión y omisión del pronombre personal. In *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1275-1316). Espasa Calpe.
- MacWhinney, B. (1974). *How Hungarian children learn to speak*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- MacWhinney, B. (1975). Pragmatic patterns in child syntax. *Stanford Papers And Reports on Child Language Development*, 10, 153-165.
- MacWhinney, B. (1976). Hungarian research on the acquisition of morphology and syntax. *Journal of Child Language*, 3(03), 397-410.
- MacWhinney, B. (1987). The competition model. *Mechanisms of language acquisition*, 249-308.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES Project: Tool for Analyzing Talk*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, B. (1997). en Slobin, D. I. (Ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition: Volume 2: Theoretical issues* Chapter 14 Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, B. (2002). The gradual emergence of language. *The evolution of language out of pre-language*, 231-263.
- MacWhinney, B. & Bates, E. (1978). Sentential devices for conveying givenness and newness: A cross-cultural developmental study. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 17(5), 539-558.
- MacWhinney, B., Pléh, C. & Bates, E. (1985). The development of sentence interpretation in Hungarian. *Cognitive psychology*, 17(2), 178-209.
- McLaughlin, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. *Language learning*, 28(2), 309-332.



- Meggyes, K. S. (1971). *Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere*. R. T. Lovas (Ed.). Akadémiai kiadó.
- Meisel, J. M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*, 13-40.
- Meisel, J. M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.), *Trends in bilingual acquisition*, pp. 11–41. Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J. M. (2004). The bilingual child. *The handbook of bilingualism*, 91-113.
- Meisel, J. M. (2007). The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language?. *Applied Psycholinguistics*, 28(03), 495-514.
- Mikes, M. (1967). Acquisition des catégories grammaticales dans le langage de l'enfant. *Enfance*, 20(3), 289-298.
- Miller, W. & Ervin, S. (1964). The development of grammar in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 9-34.
- Montrul, S. A. (2004). *The Acquisition of Spanish*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, S. A. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism Re-examining the Age Factor*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Morehead, D. M. & Morehead, A. (1974). From signal to sign: A Piagetian view of thought and language during the first two years. *Language perspectives: Acquisition, retardation, and intervention*, 153-190.
- Müller, N. & Hulk, A. (2001). Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1), 1-21.
- Müller, N. & Patuto, M. (2009). Really competence-driven cross-linguistic influence in bilingual first language acquisition ? The role of language combination. en *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire* [Études Romanes de Lund 85] P. Bernardini, V. Egerland y J. Granfeld (eds.) 299-319. Lund, Lund University.
- Müller, N. & Pillunat, A. (2008). Balanced bilingual children with two weak languages. A French-German case Study. In: Guijarro-Fuentes, P. /Larrañaga, M- P. / Clibbens, J. (Hgg.): *First*

- Language Acquisition of Morphology and Syntax: Perspectives across Languages and Learners*. Amsterdam: Benjamins, 279-294.
- Müller, N. (2009). en Foster-Cohen, S. (Ed.). *Language acquisition*. Springer, 243-273.
- Murrell, M. (1966). Language Acquisition in a Trilingual Environment: Notes from a Case-study. *Studia linguistica*, 20(1), 9-34.
- Nádasdy, Á. (2006). Ott a farkal, Budapest, *Magyar Narancs* 08/03.
- Navracscics, J. (1999). *The Acquisition of Hungarian by Trilingual Children*. Tesis doctoral no publicada. Pécs, Universidad Janus Pannonius.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Oksaar, E. (1971). Code switching as an interactional strategy for developing bilingual competence. *Word*, 27(1-3), 377-385.
- Ordóñez, F. & Treviño, E. (1999). Left dislocated subjects and the pro-drop parameter: A case study of Spanish. *Lingua*, 107(1), 39-68.
- Orfitelli, R. & Hyams, N. (2012) Children's grammar of null subjects: Evidence from comprehension. *Linguistic Inquiry*, 43:2, 563-590.
- Palma Martínez, E. & Gavarró, A. (2014). *Subjectes, tòpic i focus en l'adquisició del català*. (Triball de Grau. Universitat Autònoma de Barcelona)
- Paradis, J. (2000). On the relevance of specific language impairment to understanding the role of transfer in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics* 25, 76-82.
- Paradis, J. (2001). Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems?. *International journal of bilingualism*, 5(1), 19-38.
- Paradis, J., & Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: what is the role of the input?. *Journal of child language*, 30(02), 371-393.
- Paradis, J., Nicoladis, E. & Genesee, F. (2000): Early emergence of structural constraints on code-mixing : Evidence from French-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (3), 245-261.
- Patuto, M., Repetto, V. & Müller, N. (2011). Delay and acceleration in bilingual first language acquisition. *The Development of Grammar: Language acquisition and diachronic change. In honour of Jürgen M. Meisel*, 11, 231.

- Pearson, B. Z. & Fernández, S. C. (1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language learning*, 44(4), 617-653.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language learning*, 43(1), 93-120.
- Peredy, M. (2010). Nincs van. In Zs. Gécseg & I. Kenesei (eds.), *Lingdok 9. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Pérez Vidal, C. (1996). *La adquisición del inglés de un niño bilingüe (catalán-inglés)*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona,
- Pérez-Bazán, M. J. (2002). *Predicting early bilingual development: Towards a probabilistic model of analysis* (Doctoral dissertation).
- Pérez-Leroux, A. T., Pirvulescu, M., Roberge, Y., Thomas, D. & Tieu, L. (2006). Variable input and object drop in child language. In C. Gurski & M. Radisic (eds.), *Proceedings of the Canadian Linguistics Association Conference*.
- Pérez-Rioja, J. A. (1954). *Gramática de la lengua española*, Madrid, Tecnos.
- Perlmutter, D. M. (1971). A typological difference among languages. *DM Perlmutter (Hrg.), Deep and Surface Structure Constraints in Syntax*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 99-122.
- Pesetsky, D., (1995). *Zero Syntax: Cascades and Experiencers.*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tétreault, K. & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of child language*, 28(2), 453.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*.
- Piattelli-Palmarini, M. (1980). *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Harvard University Press.
- Pillunat, A., Schmitz, K. & Müller, N. (2006). Die Schnittstelle Syntax-Pragmatik: Subjektauslassungen bei bilingual deutsch-französisch aufwachsenden Kindern. *Lili. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 36(143), 7-24.
- Pirvulescu, M., Perez-Leroux, A. T., Roberge, Y., Strik, N. & Thomas, D. (2014). Bilingual effects: Exploring object omission in pronominal languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(03), 495-510.

- Pléh, Cs. & Lukács, Á. (2002). A szabályok és a kettos disszociáció s elv a nyelv agyi reprezentációjában. *Agy és tudat. Budapest: BIP*, 153-168.
- Pléh, Cs. & Lukács, Á. (2014). *Pszicholingvisztika 1-2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pléh, Cs. (1989). A mondatmegértés és a nyelvi szerkezet összefüggései a magyarban. *A magyar nyelvi szerkezet néhány pszicholingvisztikailag érdekes jellemzője*—[Die Zusammenhänge des Satzverstehens und der Sprachstruktur in dem Ungarischen. Einige psycholinguistisch interessante Merkmale des ungarischen Sprachbaus.] In: *Nyelvtudományi Közlemények*, 90, 1-45.
- Pléh, Cs. (1992). Verbal prefixes in Hungarian children. In: I. Kenesei - Cs. Pléh (eds.) *Approaches to Hungarian 4: The structure of Hungarian*. Szeged: JATE, 296-281.
- Pléh, Cs. (1995). *Approaches to Hungarian: Levels and structures* (Vol. 5). International Specialized Book Service Incorporated.
- Pléh, Cs., Vinkler, Z. & Kálmán, L. (1997). Early morphology of spatial expressions in Hungarian children: A CHILDES study. *Acta Linguistica Hungarica*, 44(1-2), 249-260.
- Preyer, W. (1882). *Die Seele des Kindes*.
- Rácz, E. (1968). *A mai magyar nyelv*. (Ed.), Budapest Tankönyvkiadó.
- Rácz, E. (1985). A grammatika szerepe az anyanyelvi nevelésben. *MNy*. 81: 258-266.
- Radford, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammars of English*. Blackwell.
- Radford, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammars of English*. Blackwell.
- Ramos Alfarín, J. R. (2002). Sintaxi. En Solà, J., Lloret, M. R., Mascaró, J. & Pérez Saldanya, M. (Eds.) *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2. Barcelona Ed. Empúries.
- Redlinger, W. E. & Park, T. Z. (1980). Language mixing in young bilinguals. *Journal of child language*, 7(02), 337-352.
- Réger, Z. (1974). Gypsy Children's Language Problems and Their Chances to Manage at School. *The Roma Education Resource Book*.
- Repetto, V. & Müller, N. (2009). The acquisition of German V2 in bilingual Italian-German children residing in Germany and Italy: A case of acceleration. *Verb Movement. Amsterdam: Benjamins. Ms. Bergische Universität Wuppertal*.

- Requena, P. E., Román-Hernández, A. I. & Miller, K. (2015). Children's Knowledge of the Spanish Copulas *ser* and *estar* with Novel Adjectives. *Language Acquisition*, 22(2), 193-207.
- Rizzi, L. (1986): Null Objects in Italian and the Theory of *pro*. *Linguistic Inquiry* 17, 501-558.
- Rizzi, L. (1993 / 1994): Some notes on linguistic theory and language development: The case of root infinitives. *Language Acquisition* 3, 371-393.
- Rizzi, L. (1994). Early Null Subjects and Root Null Subjects. In *Syntactic Theory and First Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives. Vol. 2*, B. Lust, G. Hermon and J. Kornfilt (eds.), 249–272. Hove-Londres: Lawrence Erlbaum.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé, chez un enfant bilingue*. Paris, Champion.
- Rosselló, J. (1986). *Gramàtica, configuracions i referència: per una teoria alternativa del PRO-drop romànic: tesi* (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona. Facultat de Filologia).
- Ruiz, R. N. (1977). *Ser y estar: el sistema atributivo del español*. Almar.
- Saffran, J. R. (2003). Statistical language learning mechanisms and constraints. *Current directions in psychological science*, 12(4), 110-114.
- Schlesinger, I. M. (1971). Production of utterances and language acquisition. *The ontogenesis of grammar*, 63-101.
- Schlyter, S. (1987). Language mixing and linguistic level in three bilingual children. *Scandinavian Working Papers on Bilingualism* 7, 29-48.
- Schlyter, S. (1993). The weaker language in bilingual Swedish-French children. In: K. Hyltemstam / A. Viberg (Hgg.): *Progression and Regression in Language: Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, C. & Miller, K. (2007): «Making discourse-dependent decisions: The case of the copulas *ser* and *estar* in Spanish», *Lingua* 117, 11, pp. 1907-1929.
- Sebeok, T. A. (1943). The Equational Sentence in Hungarian. *Language* 19: 320–327.
- Seidenberg, M. S. (1997). Language acquisition and use: Learning and applying probabilistic constraints. *Science*, 275(5306), 1599-1603.
- Sera, M. (1992): «To be or to be», *Journal of memory and language* 31, pp. 408-427.

- Sera, M., Bales, D. W. & Pintado, J. D. C. (1997). Ser helps speakers identify “real” properties. *Child Development*, 68(5), 820-831.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje* Barcelona, Ed. Ariel S.A.
- Serrat E. (1997) *El procés de gramaticalització en l'adquisició del llenguatge: la categoria formal de verb*. Tesis doctoral, Universitat de Girona.
- Serrat, E. et al. CDI MacArthur, sin publicar.
- Serrat, E., Sanz-Torrent, M., Badia, I., Aguilar, E., Olmo, R., Lara, M. F., Andreu, L. & Serra, M. (2010). La relación entre el aprendizaje léxico y el desarrollo gramatical. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 435-448.
- Serratrice, L. (2005). The role of discourse pragmatics in the acquisition of subjects in Italian. *Applied Psycholinguistics*, 26(03), 437-462.
- Serratrice, L. (2008). The role of discourse and perceptual cues in the choice of referential expressions in English preschoolers, school-age children, and adults. *Language Learning and Development*, 4(4), 309-332.
- Serratrice, L., & Allen, S. E. (Eds.). (2015). *The acquisition of reference* (Vol. 15). John Benjamins Publishing Company.
- Serratrice, L., Sorace, A. & Paoli, S. (2004). Crosslinguistic influence at the syntax–pragmatics interface: Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(03), 183-205.
- Shin, N. L. & Smith Cairns, H. (2012). The development of NP selection in school-age children: reference and Spanish subject pronouns. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics* 19(1). 3-38.
- Silva-Corvalán, C. & Montanari, S. (2008). The acquisition of ser, estar (and be) by a Spanish–English bilingual child: The early stages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(03), 341-360.
- Silva-Corvalán, C. (1982). Subject expression and placement in Mexican–American Spanish. In: Amastae J, Elías Olivares L (eds) *Spanish in the United States: Sociolinguistic aspects*. New York: Cambridge University Press, pp. 93–120
- Silva-Corvalán, C. (2014) *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the First Six Years*. New York: Cambridge UP.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. *Studies of child language development*, 1, 75-208.

- Slobin, D. I. (1978). A case study of early language awareness. In *The child's conception of language* (pp. 45-54). Springer Berlin Heidelberg.
- Slobin, D. I. (Ed.). (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition: Theoretical issues* (Vol. 2). Psychology Press.
- Snyder, W. (2011). Children's grammatical conservatism: Implications for syntactic theory. In *Proceedings of the 35th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 1-20).
- Snyder, W. (2013). Grammatical Conservatism, and the Child's Role in Language Change. Workshop on Diachronic Syntax, LSA Linguistic Institute, University of Michigan.
- Solà, J. (1992). *Agreement and subjects* (Doctoral dissertation, Univ. Autònoma de Barcelona, Facultat de Filosofia i Lletres, Departament de Filologia Catalana).
- Sorace, A. & Serratrice, L. (2009). Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 195-210.
- Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. *Linguistic Approaches to bilingualism*, 1(1), 1-33.
- Stern, C. & Stern, W. (1907). *Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes* (Vol. 1). JA Barth.
- Szabolcsi, A. (1992). *A birtokos szerkezet és az egzisztenciális mondat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Taeschner, T. (1983). The sun is feminine. *A study on language acquisition in bilingual children*. Berlin ua: Springer.
- Ticio, E. (2015). Differential object marking in Spanish-English early bilinguals. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 5(1), 62-90.
- Tiedemann, D. (1787). Observations on the mental development of a child. 1927). *Historical Readings in Developmental Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based approach to child language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomescu, V. (2015). Word Order Errors at the Discourse-Syntax Interface with Romanian-Hungarian Bilinguals. *Revue roumaine de linguistique*, 29-45, Bucuresti.
- Treffers-Daller, J. & Silva-Corvalán, C. (Eds.). (2015). *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*. Cambridge University Press.
- Unsworth, S. (2016). Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither, or both? *Journal of Child Language*, 43(03), 603-634.

- Valian, V. & Eisenberg, Z. (1996). The development of syntactic subjects in Portuguese-speaking children. *Journal of child language*, 23(01), 103-128.
- Valian, V. (1990). Null subjects: A problem for parameter-setting models of language acquisition. *Cognition*, 35(2), 105-122.
- Valian, V. (1991). Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children. *Cognition*, 40: 21–82.
- Valian, V. (1994). Children's Postulation of Null Subjects: Parameter Setting and Language Acquisition. In *Syntactic Theory and First Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives. Vol. 2*, B. Lust, G. Hermon and J. Kornfilt (eds.), 273–286. Hove-London: Lawrence Erlbaum.
- Vihman, M. M. (1982): The Acquisition of Morphology by a Bilingual Child: A Whole-Word Approach. *Applied Psycholinguistics* 3, 141-160.
- Vihman, M. M. (1985): Language Differentiation by the Bilingual Infant. *Journal of Child Language* 12, 297-324.
- Vila, I. (1985). *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida* (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona, Centre de Publicacions, Intercanvi Científic i Extensió Universitària).
- Villa-Garcia, J. & Suarez-Palma, I. (2016). Early Null and Overt Subjects in the Spanish of Simultaneous English-Spanish Bilinguals and Crosslinguistic Influence *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*. 29, 2, p. 350-395.
- Villa-García, J. (2012). *The Spanish complementizer system: Consequences for the syntax of dislocations and subjects, locality of movement, and clausal structure*. University of Connecticut.
- Villa-Garcia, J. (2013). On the Role of Children's Deterministic Learning in the 'No-Overt-Subject' Stage in the L1 Acquisition of Spanish Rn: *Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. 13 p. (Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society).
- Viszket, A. (2003). *Hányféle van?* Manuscrito.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978): The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311-326.  
westernlinguistics.ca/Publications/CLA2006/Pérez-Leroux\_etal.pdf (retrieved March 19, 2013).
- Wexler, K. (1996). The Development of Inflection in a Biologically Based Theory of Language Acquisition. In *Towards a Genetics of*



- Language*, M.L. Rice (ed.), 113–144. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- White, L. (2011). The interface hypothesis: How far does it extend?. *Linguistic approaches to bilingualism*, 1(1), 108-110.
- Yip, V. & Matthews, S. (2000). Syntactic transfer in a Cantonese–English bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 193–208.
- Yip, V. & Matthews, S. (2005). Dual input and learnability: Null objects in Cantonese–English bilingual children. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan (eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, pp. 2421–2431. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Zobl, H. (1986). A functional approach to the attainability of typological targets in L2 acquisition. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 2(1), 16-32.

**ANEXO A. Frecuencia absoluta y relativa del input de la niña trilingüe en húngaro, en español y en catalán entre las edades de los 0;0.1 y los 3;7**

Frecuencia absoluta del input de la niña trilingüe 0-43 meses (0;0.1 - 3;7)				
Edad (años;meses.días)	Descanso (horas/día)	Horas activas /día	Días para la franja	Total horas para la franja
0;0.1 - 0;3	20	4	90	360
0;4 - 0;6	18	6	90	540
0;7 - 1;0	18	6	180	1080
1;1 - 2;0	16	8	360	2880
2;1 - 2;7	12	12	210	2520
2;8 - 2;11	12	12	120	1440
3;0 - 3;7	12	12	240	2880
<b>Total</b>				<b>11700</b>

Frecuencia relativa del input de la niña trilingüe en húngaro 0 - 43 meses (0;0.1 - 3;7)				
Edad (años;meses.días)	Edad (meses)	Húngaro (horas/ 30 días al mes)	Días para la franja de edad	Frecuencia relativa del input (horas)
0;0.1 - 0;3	0 - 3	4	90	360
0;4 - 0;6	4 - 6	6	90	540
0;7 - 1;0	7 -12	6	180	1080
1;1 - 2;0	13 - 24	5	360	1800
2;1 - 2;7	25 - 31	7	210	1470
2;8 - 2;11	32 - 35	12	120	1440
3;0 - 3;7	36 - 43	5	240	1200
<b>Horas en total:</b>				<b>7890</b>

Frecuencia relativa del input de la niña trilingüe en español 0 - 43 meses (0;0.1 - 3;7)				
Edad (años;meses.días)	Edad (meses)	Español (horas/ 30 días al mes)	Días para la franja de edad	Frecuencia relativa del input (horas)
0;0.1 - 0;3	0 - 3	3	90	270
0;4 - 0;6	4 - 6	0	90	0
0;7 - 1;0	7 -12	3	180	540
1;1 - 2;0	13 - 24	5	360	1800
2;1 - 2;7	25 - 31	7	210	1470
2;8 - 2;11	32 - 35	0	120	0
3;0 - 3;7	36 - 43	6	240	1440
<b>Horas en total:</b>				<b>5520</b>

Frecuencia relativa del input de la niña trilingüe en catalán				
0 - 43 meses (0;0.1 - 3;7)				
Edad (años;meses.días)	Edad (meses)	Catalán (horas/20 días al mes)	Días en total para la franja de edad	Frecuencia relativa del input (horas)
0;0.1 - 0;3	0 - 3	0	90	0
0;4 - 0;6	4 - 6	0	90	0
0;7 - 1;0	7 - 12	4*	180	80*
1;1 - 2;0	13 - 24	4	240	960
2;1 - 2;7	25 - 31	4	140	560
2;8 - 2;11	32 - 35	0*	120	5*
3;0 - 3;7	36 - 43	9	160	1440
Horas en total:				<b>3045</b>

**ANEXO B. Lista de las sesiones de vídeo entre las edades de los 1;7 y los 3;7 de la niña trilingüe**

Sesión n°	Edad años;meses.días	Fecha	Lugar	Duración	Contenido	Adulto	Sesiones separadas por lenguas según el output de la niña		
							Es p.	Cat .	H ún .
1	1;7.28	01/10/2012	España (guardería)	0:35:18	juego	Els Vailets	✓	✓	✓
2	1;7.28	01/10/2012	España (casa)	0:33:00	comida	en casa cenando	✓	∅	✓
3	1;8.5	08/10/2012	España (guardería)	0:32:12	juego	Els Vailets	✓	✓	✓
4	1;8.5	08/10/2012	España (casa)	0:26:25	comida	en casa	✓	✓	✓
5	1;8.12	15/10/2012	España (guardería)	0:30:06	juego	Els Vailets	✓	✓	✓
6	1;8.19	22/10/2012	España (guardería)	0:36:12	juego	Els Vailets	✓	∅	✓
7	1;8.19	22/10/2012	España (casa)	0:26:48	comida	en casa cenando	✓	∅	✓
8	1;8.28	01/11/2012	España (casa)	0:30:45	comida	en casa	✓	∅	✓
9	1;9.2	05/11/2012	España (guardería)	0:30:05	juego	Els Vailets	✓	✓	✓
10	1;9.9	12/11/2012	España (guardería)	0:31:20	juego	Els Vailets	✓	✓	✓
11	1;9.21	24/11/2012	España (casa)	0:35:28	comida	en casa con su padre	✓	∅	✓
12	1;10.0	03/12/2012	España (guardería)	0:36:01	juego	Els Vailets	✓	✓	✓
13	1;10.7	10/12/2012	España (guardería)	0:26:12	juego	Els Vailets	✓	✓	✓
14	1;10.29	02/01/2013	España (casa)	0:25:14	comida	en casa con su madre	✓	∅	✓
15	1;11.11	14/01/2013	España (guardería)	0:19:53	juego	Els Vailets, con Pepi	✓	✓	✓
16	1;11.24	27/01/2013	España (casa)	0:34:51	comida	en casa con su padre	✓	✓	✓
17	2;0.1	04/02/2013	Hungría (casa)	0:27:11	comida	en Hungría, en casa con	✓	✓	✓

						su abuela			
18	2;0.17	20/02 /2013	España (casa)	0:27: 34	comi da	en casa con su padre	✓	✓	✓
19	2;1.2	05/03 /2013	España (guardería)	0:30: 10	juego	Els Vaillets con Pepi	✓	✓	✓
20	2;1.9	12/03 /2013	España (casa)	0:34: 46	comi da	en casa, comiendo a mediodía con su madre	✓	✓	✓
21	2;1.16	19/03 /2013	España (guardería)	0:22: 58	juego	Els Vaillets, con su padre	✓	✓	✓
22	2;1.29	02/04 /2013	España (casa)	0:34: 15	comi da	en casa, desayunando con su madre	✓	✓	✓
23	2;2.0	03/04 /2013	España (guardería)	0:28: 33	juego	Els Vaillets, con Pepi y con su padre	✓	✓	✓
24	2;2.13	16/04 /2013	España (casa)	0:33: 30	comi da	en casa con su madre	✓	✓	✓
25	2;2.27	30/04 /2013	España (casa)	0:29: 22	comi da	en casa con su madre	✓	✓	✓
26	2;2.29	02/05 /2013	España (guardería)	0:22: 46	juego	Els Vaillets, con Pepi	✓	✓	✓
27	2;3.12	15/05 /2013	España (casa)	0:40: 56	comi da	en casa con su padre	✓	✓	✓
28	2;3.27	30/05 /2013	España (casa)	0:30: 36	juego	en casa con su madre	✓	✓	✓
29	2;4.20	23/06 /2013	España (casa)	0:30: 28	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
30	2;5.8	11/07 /2013	España (casa)	0:34: 40	juego	en casa con su madre	✓	✓	✓
31	2;5.11	14/07 /2013	playa, España	0:31: 25	juego	en la playa con su padre	✓	✓	✓
32	2;5.13	16/07 /2013	España (casa)	0:31: 13	juego	en casa con Clara	✓	✓	✓
33	2;5.20	23/07 /2013	España (casa)	0:35: 24	juego	en casa con su madre	✓	✓	✓
34	2;5.22	25/07 /2013	España (casa)	0:26: 11	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
35	2;5.24	27/07 /2013	España (casa)	0:32: 39	juego	en casa con Clara	✓	✓	✓
36	2;6.3	06/08 /2013	España (casa)	0:32: 26	juego	en casa con su madre	✓	✓	✓

37	2;6,5	08/08 /2013	España (casa)	0:32: 09	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
38	2;6.7	10/08 /2013	España (casa)	0:31: 59	juego	en casa con Clara	✓	✓	✓
39	2;6.17	20/08 /2013	España (casa)	0:32: 22	juego	en casa con su madre	✓	✓	✓
40	2;6.20	23/08 /2013	España (casa)	0:31: 46	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
41	2;6.21	24/08 /2013	España (casa)	0:30: 19	juego	en casa con Clara	✓	✓	✓
42	2;7.0	03/09 /2013	España (casa)	0:31: 49	juego	en casa con su madre	✓	✓	✓
43	2;7.3	06/09 /2013	España (casa)	0:27: 44	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
44	2;7.7	10/09 /2013	España (casa)	0:30: 28	juego	en casa con Clara	✓	✓	✓
45	2;7.16	19/09 /2013	España (casa)	0:33: 38	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
46	2;7.18	21/09 /2013	España (casa)	0:31: 03	juego	en casa con Clara	✓	✓	✓
47	2;7.19	22/09 /2013	España (casa)	0:33: 13	juego	en casa con su madre	✓	✓	✓
48	2;8.6	09/10 /2013	Hungría (casa)	0:32: 14	juego	en Kecskemét (Hungría) con su madre	✓	✓	✓
49	2;8.8	11/10 /2013	Hungría (universid ad)	0:30: 03	juego	en Szeged (Hungría) con Laia	✓	✓	✓
50	2;8.20	23/10 /2013	Hungría (casa)	0:32: 21	juego	en Kecskemét (Hungría) con su madre	✓	✓	✓
51	2;8.22	25/10 /2013	Hungría (universid ad)	0:29: 16	juego	en Szeged (Hungría) con Laia	✓	✓	✓
52	2;9.6	09/11 /2013	Hungría (universid ad)	0:32: 01	juego	en Szeged (Hungría) con Laia	✓	✓	✓
53	2;9.8	11/11 /2013	Hungría (casa)	0:33: 36	juego	en Kecskemét (Hungría) con su madre	✓	∅	✓
54	2;9.16	19/11 /2013	Hungría (universid ad)	0:30: 46	juego	en Szeged (Hungría) con Laia	✓	✓	✓

55	2;9.21	24/11/2013	Hungría (casa)	0:34:20	juego	en Kecskemét (Hungría) con su padre	✓	∅	✓
56	2;9.23	26/11/2013	Hungría (casa)	0:24:56	juego	en Kecskemét (Hungría) con su madre	✓	∅	✓
57	2;10.0	03/12/2013	Hungría (universidad)	0:30:06	juego	en Szeged (Hungría) con Laia	✓	✓	✓
58	2;10.8	11/12/2013	Hungría (casa)	0:32:17	juego	en Kecskemét (Hungría) con su madre	✓	∅	✓
59	2;10.23	26/12/2013	Hungría (casa)	0:30:28	juego	en Kecskemét (Hungría) con su madre	✓	∅	✓
60	2;11.7	10/01/2014	España (casa)	0:31:35	juego	en casa (España) con su madre	✓	∅	✓
61	2;11.8	11/01/2014	España (casa)	0:31:05	juego	en casa (España) con Clara	∅	✓	✓
62	2;11.11	14/01/2014	España (casa)	0:31:39	juego	en casa (España) con su padre	✓	✓	✓
63	2;11.21	24/01/2014	España (casa)	0:31:49	juego	en casa (España) con su madre	∅	∅	✓
64	2;11.22	25/01/2014	España (casa)	0:28:36	juego	en casa (España) con Clara	✓	✓	✓
65	2;11.27	30/01/2014	España (casa)	0:31:02	juego	en casa (España) con su padre	✓	✓	✓
66	3;0.8	11/02/2014	España (casa)	0:30:42	juego	en casa (España) con su padre	✓	✓	✓
67	3;0.13	16/02/2014	España (casa)	0:31:36	juego	en casa (España) con su madre	✓	✓	✓

68	3;0.19	22/02 /2014	España (casa)	0:30: 19	juego	en casa (España) con Clara	✓	✓	✓
69	3;0.28	01/03 /2014	España (casa)	0:32: 43	juego	en casa (España) con su padre	✓	✓	✓
70	3;0.29	02/03 /2014	España (casa)	0:32: 03	juego	en casa (España) con su madre	✓	∅	✓
71	3;1.6	09/03 /2014	España (casa)	0:32: 11	juego	en casa (España) con Clara	✓	✓	✓
72	3;1.13	16/03 /2014	España (casa)	0:32: 42	juego	en casa (España) con su madre	✓	∅	✓
73	3;1.15	18/03 /2014	España (casa)	0:29: 47	juego	en casa (España) con su padre	✓	✓	✓
74	3;1.20	23/03 /2014	España (casa)	0:30: 10	juego	en casa (España) con Clara	✓	✓	∅
75	3;1.26	30/03 /2014	España (casa)	0:30: 15	juego	en casa (España) con su madre	✓	✓	✓
76	3;1.28	01/04 /2014	España (casa)	0:27: 28	juego	en casa (España) con su padre	✓	✓	✓
77	3;2.3	06/04 /2014	España (casa)	0:30: 50	juego	en casa (España) con Clara	✓	✓	✓
78	3;2.11	14/04 /2014	Hungría (casa)	0:31: 52	juego	con su madre en Hungría, en casa de su abuela	✓	✓	✓
79	3;2.28	01/05 /2014	España (casa)	0:30: 34	juego	en casa con su madre	✓	∅	✓
80	3;2.29	02/05 /2014	España (casa)	0:31: 10	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
81	3;3.1	04/05 /2014	España (casa)	0:30: 21	juego	en casa con Clara	✓	✓	✓
82	3;3.12	15/05 /2014	España (casa)	0:30: 06	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
83	3;3.14	17/05 /2014	España (casa)	0:32: 00	juego	en casa con su madre	✓	∅	✓
84	3;3.22	25/05	España	0:30:	juego	en casa con	✓	✓	✓



		/2014	(casa)	41		Clara			
85	3;3.28	31/05 /2014	España (casa)	0:31: 26	juego	en casa con su madre	✓	∅	✓
86	3;3.29	01/06 /2014	España (casa)	0:30: 01	juego	en casa con Clara	✓	✓	∅
87	3;3.30	02/06 /2014	España (casa)	0:30: 08	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
88	3;4.11	14/06 /2014	España (casa)	0:30: 07	juego	en casa con Clara	✓	✓	✓
89	3;4.13	16/06 /2014	España (casa)	0:30: 10	juego	en casa con su madre	✓	✓	✓
90	3;4.15	18/06 /2014	España (casa)	0:29: 35	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
91	3;4.26	29/06 /2014	España (casa)	0:30: 22	juego	en casa con su madre	✓	∅	✓
92	3;4.27	30/06 /2014	España (casa)	0:29: 25	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
93	3;4.29	02/07 /2014	España (casa)	0:32: 12	juego	en casa con Clara	✓	✓	✓
94	3;5.10	13/07 /2014	España (casa)	0:32: 55	juego	en casa con su madre	✓	∅	✓
95	3;5.11	14/07 /2014	España (casa)	0:30: 13	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
96	3;5.13	16/07 /2014	España (casa)	0:29: 26	juego	en casa con Clara	✓	✓	✓
97	3;5.24	27/07 /2014	España (casa)	0:32: 34	juego	en casa con su madre	∅	∅	✓
98	3;5.25	28/07 /2014	España (casa)	0:30: 07	juego	en casa con su padre	✓	✓	∅
99	3;5.27	30/07 /2014	España (casa)	0:30: 08	juego	en casa con Clara	✓	✓	∅
100	3;6.7	10/08 /2014	España (casa)	0:31: 50	juego	en casa con su madre	✓	∅	✓
101	3;6.8	11/08 /2014	España (casa)	0:30: 06	juego	en casa con su padre	✓	✓	✓
102	3;6.21	24/08 /2014	Hungría (casa)	0:30: 28	juego	en Hungría, con su madre	✓	✓	✓
103	3;7.4	07/09 /2014	Hungría (casa)	0:27: 54	juego	en Hungría, con su madre	∅	∅	✓
104	3;7.6	09/09 /2014	España (casa)	0:30: 06	juego	en España con su padre	✓	✓	∅
105	3;7.7	10/09 /2014	España (casa)	0:30: 29	juego	en casa con Clara	✓	✓	✓
106	3;7.18	21/09 /2014	España (casa)	0:31: 52	juego	en casa con su madre	∅	✓	✓
107	3;7.19	22/09	España	0:30:	juego	en casa con	✓	✓	✓

		/2014	(casa)	32		su padre			
108	3;7.25	28/09 /2014	España (casa)	0:30: 36	juego	en casa con Clara	✓	✓	✓
<b>To tal</b>							<b>103</b>	<b>85</b>	<b>10 3</b>



**ANEXO C. Resultados del CDI de la niña trilingüe a la edad de 21, 24, 27 y 30 meses. Orden y porcentaje de las categorías preestablecidas en el CDI**

Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur (CDI)			
21 meses			
	Húngaro	Español	Catalán
	tokens	%	
Interjecciones y sonidos de animales y cosas	18	35,29%	
Personas	7	13,73%	
Alimentos y bebidas	5	9,80%	
Cuantificadores y artículos	5	9,80%	
Animales, de verdad o de juguete	3	5,88%	
Vehículos	2	3,92%	
Juguetes	2	3,92%	
Partes del cuerpo	2	3,92%	
Juegos	2	3,92%	
Acciones	2	3,92%	
Ropa	1	1,96%	
Objetos domésticos y personales	1	1,96%	
Cualidades	1	1,96%	
Muebles, habitaciones y lugares de la casa	0	0,00%	
Objetos fuera de la casa	0	0,00%	
Lugares donde ir	0	0,00%	
Tiempo	0	0,00%	
Preguntas	0	0,00%	
Pronombres y determinantes	0	0,00%	
Preposiciones y locativos	0	0,00%	
Auxiliares y perífrasis	0	0,00%	
Conectivas	0	0,00%	
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100,00%</b>	

Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur (CDI)						
24 meses						
Húngaro			Español			Catalán
	tokens	%		tokens	%	
Interjecciones	17	20,00%	Interjecciones	12	12,00%	
Alimentos y bebidas	12	14,12%	Juegos	11	11,00%	
Personas	11	12,94%	Alimentos y bebidas	10	10,00%	
Animales, de verdad o de juguete	9	10,59%	Animales, de verdad o de juguete	10	10,00%	
Partes del cuerpo	5	5,88%	Acciones	10	10,00%	
Juegos	5	5,88%	Partes del cuerpo	9	9,00%	
Cuantificadores y artículos	5	5,88%	Personas	8	8,00%	
Vehículos	4	4,71%	Objetos fuera de la casa	5	5,00%	
Juguetes	4	4,71%	Pronombres y determinantes	5	5,00%	
Objetos domésticos y personales	4	4,71%	Cuantificadores y artículos	4	4,00%	
Lugares donde ir	4	4,71%	Ropa	4	4,00%	
Ropa	2	2,35%	Vehículos	3	3,00%	

Cualidades	2	2,35%	Juguetes	3	3,00%
Preposiciones y locativos	1	1,18%	Cualidades	3	3,00%
Muebles	0	0,00%	Lugares donde ir	2	2,00%
Objetos fuera de la casa	0	0,00%	Preposiciones y locativos	1	1,00%
Acciones	0	0,00%	Objetos domésticos y personales	0	0,00%
Tiempo	0	0,00%	Muebles	0	0,00%
Preguntas	0	0,00%	Tiempo	0	0,00%
Pronombres y determinantes	0	0,00%	Preguntas	0	0,00%
Auxiliares y perífrasis	0	0,00%	Auxiliares y perífrasis	0	0,00%
Conectivas	0	0,00%	Conectivas	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100,00%</b>		<b>100</b>	<b>100,00%</b>

Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur (CDI)  
27 meses

Húngaro			Español			Catalán		
	tokens	%		tokens	%		tokens	%
Animales	18	13,14%	Acciones	33	16,84%	Acciones	35	19,66%
Alimentos	18	13,14%	Juegos	22	11,22%	Animales	16	8,99%
Interjecciones	17	12,41%	Alimentos	20	10,20%	Juegos	14	7,87%
Personas	13	9,49%	Animales	18	9,18%	Partes del cuerpo	14	7,87%
Cualidades	11	8,03%	Interjecciones	16	8,16%	Ropa	13	7,30%
Ropa	8	5,84%	Cualidades	13	6,63%	Cualidades	12	6,74%
Objetos domésticos	8	5,84%	Juguetes	11	5,61%	Objetos fuera de casa	12	6,74%
Vehículos	7	5,11%	Objetos fuera de la casa	11	5,61%	Alimentos y bebidas	9	5,06%
Partes del cuerpo	7	5,11%	Partes del cuerpo	10	5,10%	Objetos domésticos	8	4,49%
Cuantificadores	7	5,11%	Vehículos	9	4,59%	Juguetes	7	3,93%
Juguetes	6	4,38%	Pronombres y determinantes	8	4,08%	Preposiciones y locativos	7	3,93%
Lugares	6	4,38%	Personas	7	3,57%	Muebles	6	3,37%
Juegos	5	3,65%	Ropa	7	3,57%	Pronombres y determinantes	5	2,81%
Acciones	3	2,19%	Cuantificadores	4	2,04%	Interjecciones	4	2,25%
Muebles	2	1,46%	Lugares	4	2,04%	Lugares	4	2,25%
Preposiciones y locativos	1	0,73%	Preposiciones y locativos	2	1,02%	Vehículos	3	1,69%
Objetos fuera de la casa	0	0,00%	Tiempo	1	0,51%	Personas	3	1,69%
Tiempo	0	0,00%	Objetos domésticos	0	0,00%	Cuantificadores y artículos	3	1,69%
Preguntas	0	0,00%	Muebles	0	0,00%	Tiempo	2	1,12%
Pronombres y determinantes	0	0,00%	Preguntas	0	0,00%	Preguntas	1	0,56%
Auxiliares y perífrasis	0	0,00%	Auxiliares y perífrasis	0	0,00%	Auxiliares y perífrasis	0	0,00%
Conectivas	0	0,00%	Conectivas	0	0,00%	Conectivas	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>137</b>	<b>100,00%</b>	<b>Total</b>	<b>196</b>	<b>100,00%</b>	<b>Total</b>	<b>178</b>	<b>100,00%</b>

Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur (CDI)  
30 meses

Húngaro			Español			Catalán		
	tokens	%		tokens	%		tokens	%
Animales	27	14,36%	Acciones	28	12,90%	Juegos	22	18,80%
Alimentos	26	13,83%	Animales	23	10,60%	Animales	19	16,24%
Interjecciones	18	9,57%	Juegos	22	10,14%	Acciones	14	11,97%
Partes del cuerpo	15	7,98%	Interjecciones	18	8,29%	Partes del cuerpo	12	10,26%
Personas	14	7,45%	Alimentos	17	7,83%	Interjecciones	7	5,98%
Vehículos	12	6,38%	Cualidades	16	7,37%	Personas	7	5,98%
Ropa	12	6,38%	Partes del cuerpo	15	6,91%	Juguetes	6	5,13%
Cualidades	11	5,85%	Objetos fuera de la casa	11	5,07%	Objetos fuera de la casa	4	3,42%
Objetos domésticos	10	5,32%	Pronombres y determinantes	11	5,07%	Pronombres y determinantes	4	3,42%
Objetos fuera de la casa	10	5,32%	Ropa	10	4,61%	Ropa	4	3,42%
Juegos	8	4,26%	Vehículos	9	4,15%	Vehículos	4	3,42%
Acciones	7	3,72%	Personas	8	3,69%	Muebles	4	3,42%
Juguetes	6	3,19%	Objetos domésticos	8	3,69%	Alimentos y bebidas	3	2,56%
Muebles	6	3,19%	Juguetes	8	3,69%	Objetos domésticos	3	2,56%
Cuantificadores	5	2,66%	Cuantificadores	5	2,30%	Cualidades	1	0,85%
Preposiciones y locativos	1	0,53%	Preposiciones y locativos	4	1,84%	Cuantificadores y artículos	1	0,85%
Lugares donde ir	0	0,00%	Tiempo	2	0,92%	Preposiciones y locativos	1	0,85%
Tiempo	0	0,00%	Auxiliares y perífrasis	1	0,46%	Lugares donde ir	1	0,85%
Preguntas	0	0,00%	Conectivas	1	0,46%	Tiempo	0	0,00%
Pronombres y determinantes	0	0,00%	Muebles	0	0,00%	Auxiliares y perífrasis	0	0,00%
Auxiliares y perífrasis	0	0,00%	Lugares donde ir	0	0,00%	Conectivas	0	0,00%
Conectivas	0	0,00%	Preguntas	0	0,00%	Preguntas	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>188</b>	<b>100,00%</b>		<b>217</b>	<b>100,00%</b>		<b>117</b>	<b>100,00%</b>