Universidad de Valladolid

Escuela de Doctorado Universidad de Valladolid

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESPAÑOL: LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN

TESIS DOCTORAL

LA ELIPSIS GRAMATICAL EN LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

Presentada por
Leticia Castañeda San Cirilo
para optar al grado de
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dra. Mª de las Nieves Mendizábal de la Cruz

Valladolid, 2023

A los que siempre están…

…y a los que ya nunca podrán.

Existe un lenguaje que va más

allá de las palabras…

Pablo Coelho

AGRADECIMIENTOS

Sin duda mis primeras palabras de agradecimiento tienen que ser para mi tutora, Dña. Mª Nieves Mendizábal, porque sin ella nada de esto hubiera sido posible. Gracias por el apoyo, por aguantar mis agobios, por sus ánimos, y por haberme dejado siempre elegir.

En segundo lugar, quiero agradecérselo también a D. César Hernández Alonso, el que fuera tutor de mi primer proyecto de tesis, por todo lo que me enseñó.

Tampoco puedo olvidarme de reconocer la gran ayuda mostrada, en este caso económica, por la Junta de Castilla y León, ya que esta tesis ha sido concluida con la financiación de una licencia por estudios (Orden EDU/542/2022, de 23 de mayo).

Asimismo, dentro del campo académico, quiero agradecer y dedicar este trabajo a todos los grandes profesionales que, de alguna manera, han marcado mi rumbo desde la época escolar, despertando en mí las inquietudes filológicas. Y ya en los años universitarios, a los que dejaron su impronta tanto en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, como en los estudios de Lingüística en la Universidad de León y, especialmente, a mis profesores de Logopedia (Valladolid), porque suscitaron mi segunda vocación. Más en particular, a Ángel, a Mª Jesús, a Beatriz, otra vez a Nieves, a Belén, a Lola, etc.

En lo estrictamente personal, quiero dar las gracias a mis padres, por supuesto, y al resto de mi familia. Entre ellos quiero hacerlo de forma especial a mi hermana Marta porque ha sido un faro esencial en todo este mar de dudas.

También quiero agradecérselo a todos mis amigos, por entender mis ausencias. Y, de modo especial, a Isa y a *mis Rebes*, por aguantar mis desvelos. Pero, sobre todo, claro es, a Felipe… básicamente, por todo.

Dejo para el final el reconocimiento a todas las personas que han contribuido en mayor o menor medida de modo activo a esta tesis como han sido Nines, Esther o Jorge, y, especialmente, aquellos que me abrieron las puertas de sus centros y familias. Me refiero, en primer lugar, a Miguel Andreu y Teresa, los cuales desde el primer momento mostraron todo su interés por mi investigación, permitiéndome conocer de primera mano la gran labor que Aidemar desarrolla con sus usuarios en la zona del Mar Menor. En segundo lugar, quiero mencionar a Luci y a su familia, por la cercanía y cariño con la que me trataron y toda la ayuda que me dispensaron. Gracias a ellos conocí a David y a Ramón, en tercer lugar, dos profesionales fabulosos que no dudaron en dejarme formar parte de sus centros (CPrEE El Pino de Obregón y CDA Dos Pinos) durante unos días inolvidables. En cuarto lugar, he de hacer lo propio con Mar y Ana, gracias a las cuales pude trabajar con unos estupendos jóvenes de la Escuela de Danza de Valladolid. Sinceramente, no tengo palabras para describir la amabilidad y cercanía de estas dos grandes mujeres. Y, por último, tengo que añadir al CRA Ribera del Duero, por hacerme sentir como en casa.

Pero, sobre todo, el mayor de mis agradecimientos es para ellos, para mis pequeños y grandes colaboradores, los auténticos autores de este trabajo, los niños y las personas con síndrome de Down (y sus familias) que quisieron contribuir al estudio y lo hicieron siempre con la mejor de sus sonrisas. A todos ellos, gracias porque, con vuestras respuestas, me disteis mucho más que palabras.

De todo corazón, gracias.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS **9**
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES **21**
ÍNDICE DE IMÁGENES **23**
ÍNDICE DE FIGURAS **25**
ÍNDICE DE GRÁFICAS **27**
RESUMEN **31**
ABSTRACT **33**

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO I: PRELIMINARES **39**

I.1. OBJETO DE ESTUDIO DE LA TESIS 41
I.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN 43
I.2.1. HIPÓTESIS GENERAL 43
I.2.2. HIPÓTESIS SECUNDARIAS 43
I.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 45
I.4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 47

CAPÍTULO II: LA ELIPSIS **49**

II.1. PRESENTACIÓN 51
II.2. ¿QUÉ ES LA ELIPSIS? IDEAS GENERALES 53
II.3. LA ELIPSIS EN LA RETÓRICA 55
I.3.1. JUSTIFICACIÓN 55
I.3.2. LA RETÓRICA Y EL ESTUDIO DEL TEXTO PERSUASIVO 55
I.3.3. LA ELIPSIS Y ZEUGMA EN LA TRADICIÓN RETÓRICA 57
I.3.4. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS RETÓRICOS 62
II.4. LA ELIPSIS EN LOS COMPONENTES DE LA LENGUA 67

I.4.1. IDEAS GENERALES 67
I.4.2. COMPONENTE FONÉTICO-FONOLÓGICO 67
I.4.3. COMPONENTE MORFOLÓGICO 69
I.4.4. COMPONENTE LÉXICO 70
I.4.5. COMPONENTE SEMÁNTICO 71
I.4.6. COMPONENTE SINTÁCTICO 71
I.4.7. NIVEL SUPRAORACIONAL 72
II.5. REVISIÓN GRAMÁTICOGRÁFICA DE LA ELIPSIS 75
II.5.1. JUSTIFICACIÓN 75
II.5.2. LOS COMIENZOS GRAMATICALES (PRIMERA ETAPA) 76
II.5.3. LA ELIPSIS EN LOS SIGLOS XVIII Y XIX (SEGUNDA ETAPA) 98
II.6. LA ELIPSIS EN LA TEORÍA GRAMATICAL A PARTIR DEL S. XX 115
II.6.1. LA JUSTIFICACIÓN 115
II.6.2. LA ELIPSIS EN LOS ESTUDIOS EUROPEOS DE COMIENZOS DEL S. XX 115
II.6.3. LOS ESTUDIOS DE LA RAE DEL SIGLO XX 125
II.6.4. ANÁLISIS DESDE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS DEL S.XX 128
II.6.5. ELIPSIS EN LA GRAMÁTICA GENERATIVA 138
II.6.6. ELIPSIS EN LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO 160
II.6.7. LA ELIPSIS EN LA PRAGMÁTICA 172
II.6.8. LA ELIPSIS EN LA NUEVA GRAMÁTICA DE LA RAE 187
II.7. LA ELIPSIS VISTA DESDE DISCIPLINAS CERCANAS 191
II.7.1. LA ELIPSIS EN LA LINGÜÍSTICA COMPUTACIONAL 191
II.7.2. ELIPSIS EN LOS ESTUDIOS LITERARIOS ACTUALES 192
II.7.3. ELIPSIS EN LA LINGÜÍSTICA APLICADA 192

CAPÍTULO III: SÍNDROME DE DOWN 195

III.1. PRESENTACIÓN 197
III.2. EL SÍNDROME DE DOWN 202
III.2.1. PATOLOGÍA GENÉTICA 202
III.2.2. TIPOS DE SÍNDROME DE DOWN 203
III.2.3. EL SÍNDROME DE DOWN EN DATOS 205

III.2.4. DESCUBRIMIENTO E HISTORIA DEL SÍNDROME DE DOWN 208
III.3. FENOTIPO DEL SÍNDROME DE DOWN 211
III.3.1. ASPECTOS EXTERNOS Y SUS REPERCUSIONES 211
III.3.2. ASPECTOS INTERNOS DE LA SALUD DEL SD 217
III.4. DESARROLLO PSICOLÓGICO EN SÍNDROME DE DOWN 225
III.4.1.PROCESAMIENTO SENSORIAL EN SUJETOS CON SÍNDROME DE DOWN 225
III.4.2. HABILIDADES MOTORAS EN SUJETOS CON SD 227
III.4.3. COGNICIÓN Y APRENDIZAJE EN SD 229
III.4.4. PERSONALIDAD Y DESARROLLO SOCIAL 245
III.5. LENGUAJE EN EL SÍNDROME DE DOWN 247
III.5.1. INTRODUCCIÓN 247
III.5.2. EL LENGUAJE EN LA ETAPA PRELINGÜÍSTICA 248
III.5.3. EL LENGUAJE EN LA ETAPA LINGÜÍSTICA 261

PARTE EXPERIMENTAL

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 313

IV.1. PRESENTACIÓN 315
IV.2. PRIMERAS CONSIDERACIONES 319
IV.2.1. PRIMERA DECISIÓN 319
IV.2.2. SEGUNDA DECISIÓN 319
IV.3. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LA ELIPSIS 321
IV.3.1. DELIMITACIÓN DEL FENÓMENO 321
IV.3.2. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DEL FENÓMENO 346
IV.4. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LA ELIPSIS 353
IV.4.1. PRIMERAS REFLEXIONES 353
IV.4.2. BÚSQUEDA DE REFERENCIAS 354
IV.4.3. PRESENTACIÓN DE LA PRUEBA INICIAL 358
IV.4.4. PRESENTACIÓN DE LA PRUEBA DEFINITIVA 395

IV.5. ESCALA DE ESTUDIO DEL USO INFORMATIVO DEL LENGUAJE 411
IV.5.1. PLANTEAMIENTO 411
IV.5.2. PROPUESTA DE ESCALA INFORMATIVA 411

CAPÍTULO V: RECOPILACIÓN DE DATOS Y MÉTODO DE ANÁLISIS 419

V.1. PRESENTACIÓN 421
V.2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN 425
V.2.1. ASPECTOS GENERALES 425
V.2.2. CRITERIOS DE ADMISIÓN Y EXCLUSIÓN DE INFORMANTES 426
V.2.3. PARTICIPANTES DE LAS DISTINTAS ASOCIACIONES (…) 430
V.3. TRATAMIENTO DE LOS DATOS 441
V.3.1. ETIQUETAS EMPLEADAS EN LA TABLA DE DATOS 441
V.3.2. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS EN TABLAS 451

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 453

VI.1. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 455
VI.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS 459
VI.2.1. INTERROGANTE SEGUNDO 459
VI.2.2. INTERROGANTE TERCERO 473
VI.2.3. INTERROGANTE SEXTO 480
VI.2.4. INTERROGANTE SÉPTIMO 487
VI.2.5. INTERROGANTE OCTAVO 501
VI.2.6. INTERROGANTE NOVENO 512
VI.2.7. INTERROGANTE QUINTO 526
VI.2.8. INTERROGANTE DÉCIMO 538
VI.2.9. INTERROGANTE CUARTO 543
VI.2.10.INTERROGANTE UNDÉCIMO 550
VI.2.11.INTERROGANTE DUODÉCIMO 565
VI.2.12. INTERROGANTE PRIMERO 576
VI.2.13. INTERROGANTE DECIMOTERCERO 583

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 587

VII.1. CONCLUSIONES GENERALES 589
VII.2. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS 593
VII.3. CONCLUSIONES RESPECTO A LAS HIPÓTESIS DE PARTIDA 601
VII.4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO 603

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 607

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Hipótesis general de la investigación 43

Tabla 2. Hipótesis secundarias de la investigación 43

Tabla 3. Objetivos de la investigación 45 / 316

Tabla 4. Clasificación de tropos y figuras por el Grupo μ 58

Tabla 5. Resumen de las principales interpretaciones de la elipsis y el zeugma por los retóricos del siglo XX 59

Tabla 6. Esquema comparativa concepto zeugma/elipsis 61

Tabla 7. Análisis de los fenómenos cercanos a la elipsis 64

Tabla 8. Tabla resumen de las reglas de elipsis según El Brocense 87

Tabla 9. Comparativa elipsis y zeugma en Jiménez Patón, Correas y Villar 90

Tabla 10. Tabla sobre la acepción de gramática en los GRAE 92

Tabla 11.Comparativa de figuras de construcción en los principales manuales del XVII y XIX 97

Tabla 12. Comparativa del término zeugma en los distintos *Diccionarios* de la RAE. 100

Tabla 13. Comparativa del término elipsis en *Diccionarios* de la RAE 101

Tabla 14. Ejemplos de elipsis recogidos en las GRAE 1771, GRAE 1772, GRAE 1781, GRAE 1793 y GRAE 1796 103

Tabla 15. Resumen de los modelos y submodelos gramaticales editados por la RAE en el siglo XIX 108

Tabla 16. Comparativa de los ejemplos de elipsis entre las Gramáticas del siglo XVIII y XIX 110

Tabla 17. Relación entre los distintos términos de Bühler, Bally y Catford sobre las circunstancias que influyen en los enunciados 121

Tabla 18. Síntesis de las ideas sobre la elipsis en Bühler 123

Tabla 19. Elementos del entorno según Coseriu (1955/1956) 124

Tabla 20. Listado de ejemplos elípticos clásicos que se ofrecen en el apartado de Sintaxis figurada de la GRAE 1917 127

Tabla 21. Listado de ejemplos elípticos ofrecidos por Gutiérrez Ordóñez (1997a) 131

Tabla 22. Tipos de elipsis verbal según Gallego (2011, 2016) 145

Tabla 23. Verbos que introducen anáfora de complemento nulo 152

Tabla 24.Tipología de enunciados no oracionales según Fernández y Ginzburg (2002) 153

Tabla 25. Clasificación de estructuras sin verbo 154

Tabla 26. Resumen en los cambios de la elipsis verbal de verbo finito, según las ideas de Fillmore (1996) y Mederos Martín (1988) 166

Tabla 27. Relación de posibles réplicas, según Mederos Martín (1988) 167

Tabla 28. Ejemplificación de los tipos de réplicas Mederos Martín (1988) 167

Tabla 29. Tipos de sobreentendidos, según Vicente Pérez (2006) 183

Tabla 30. Causas de los malentendidos según Bazzanella y Damiano (1999) 186

Tabla 31. Evolución de la terminología en torno a la discapacidad 199

Tabla 32. Resumen de la prevalencia de los distintos tipos de discapacidad 205

Tabla 33. Proporción de discapacidad por autonomía 206

Tabla 34. Incidencia comparativa del SD 207

Tabla 35. Incidencia en función de la edad materna 208

Tabla 36. Esquema-resumen problemas de audición en SD 215

Tabla 37. Tabla resumen del aparato circulatorio en el SD 221

Tabla 38. Tabla resumen del aparato endocrino en el SD 221

Tabla 39. Tabla resumen del aparato respiratorio en el SD 222

Tabla 40. Tabla resumen del aparato digestivo en el SD 223

Tabla 41. Tabla resumen del aparato reproductor en el SD 223

Tabla 42. Tabla resumen del sistema inmunológico en el SD 223

Tabla 43. Esquema-resumen de las alteraciones en los sentidos en el SD 226

Tabla 44. Tabla resumen de los principales hitos en el desarrollo del niño con SD 228

Tabla 45. Resumen de las primeras siete inteligencias múltiple 232

Tabla 46. Resumen de las funciones ejecutivas frías 243

Tabla 47. Resumen de las funciones ejecutivas calientes 243

Tabla 48. Frecuencia de los principales trastornos (I) 245

Tabla 49. Frecuencia de los principales trastornos (II) 245

Tabla 50. Comparativa de la producción oral en SD 259

Tabla 51. Comparativa de la producción oral en SD 260

Tabla 52. Hitos articulatorios en SD 263

Tabla 53. Comparativa de la adquisición de /s/ y /f/ en SD 265

Tabla 54. Comparativa de la adquisición de los fonemas /g/ y /d/ en SD 266

Tabla 55. Resumen de las adquisiciones fonológicas en SD según la edad 267

Tabla 56. Procesos de simplificación en el lenguaje espontáneo 270

Tabla 57. Procesos de simplificación en el discurso repetido 270

Tabla 58.Resumen de las dificultades y causas del nivel fonético-fonológico en adultos con SD 271

Tabla 59. Etapas en el desarrollo gramatical 275

Tabla 60. Descripción de la fase de dos palabras, según Kumin (2014) 276

Tabla 61. Tipos de frases de tres palabras según Kumin (2014) 278

Tabla 62. Resumen, a partir de diferentes autores, de los hitos nominales en SD 281

Tabla 63. Resumen, a partir de diferentes autores, de los hitos verbales en SD 281

Tabla 64. Resumen, a partir de diferentes autores, de los hitos oracionales en SD 282

Tabla 65. Evolución adquisitiva de vocabulario 285

Tabla 66. Organización de lexicón del niño respecto al adulto 287

Tabla 67. Evolución adquisitiva de vocabulario 289

Tabla 68. Descripción del aumento de vocabulario en SD 290

Tabla 69. Comparación vocabulario productivo/comprensivo en niños con SD 290

Tabla 70. Análisis cuantitativo del lenguaje no verbal simplificado de Galeote *et al*. (2012) 297

Tabla 71. Mayores y menores habilidades en narración oral 305

Tabla 72. Organización y desarrollo de los objetivos propuestos en la tesis 317

Tabla 73. Primer interrogante del estudio 323

Tabla 74. Primer interrogante (bis) del estudio 324

Tabla 75. Segundo interrogante del estudio 324

Tabla 76. Segundo interrogante (bis) del estudio 325

Tabla 77. Tercer interrogante del estudio 327

Tabla 78. Tercer interrogante (bis) del estudio 327

Tabla 79. Cuarto interrogante del estudio 330

Tabla 80. Quinto interrogante del estudio 334

Tabla 81. Quinto interrogante (bis) del estudio 334

Tabla 82. Sexto interrogante del estudio 334

Tabla 83. Sexto interrogante (bis) del estudio 335

Tabla 84. Clasificación de estructuras bipolares 335

Tabla 85. Séptimo interrogante del estudio 335

Tabla 86. Séptimo interrogante (bis) del estudio 336

Tabla 87. Octavo interrogante del estudio 336

Tabla 88. Octavo interrogante (bis) del estudio 336

Tabla 89. Noveno interrogante del estudio 338

Tabla 90. Noveno interrogante (bis) del estudio 338

Tabla 91. Relación fragmentos según la clasificación de Fernández y Ginzburg (2002) y nuestra tipología 340

Tabla 92. Décimo interrogante del estudio 341

Tabla 93. Décimo interrogante (bis) del estudio 341

Tabla 94. Undécimo interrogante del estudio 343

Tabla 95. Undécimo interrogante (bis) del estudio 343

Tabla 96. Duodécimo interrogante del estudio 344

Tabla 97. Duodécimo interrogante (bis) del estudio 345

Tabla 98. Decimotercer interrogante 345

Tabla 99. Decimotercer interrogante (bis) 345

Tabla 100. Orden de complejidad de los ítems de CEG que nos afectan 357

Tabla 101. Fuentes de las viñetas de *Prevel* (versión piloto) 360

Tabla 102. Organización por bloques del protocolo (*Prevel*). 361

Tabla 103. Esquema de las láminas con bis 361

Tabla 104. Organización por bloques del protocolo. 362

Tabla 105. Organización cromática de los bloques 363

Tabla 106. Distribución de las láminas en función de la dimensión lingüística analizada 363

Tabla 107. Total de láminas en función de la dimensión lingüística analizada 364

Tabla 108. Relación de láminas de la elipsis exofórica inferencial en función de la dimensión lingüística analizada 365

Tabla 109. Esquema de los ítems bloque I 373

Tabla 110. Esquema de los ítems bloque II 379

Tabla 111. Esquema de los ítems bloque III 381

Tabla 112. Esquema de los ítems bloque IV 384

Tabla 113. Esquema de los ítems bloque V 388

Tabla 114. Esquema de los ítems bloque VI 393

Tabla 115. Ítems eliminados de la versión definitiva (I) 398

Tabla 116. Ítems eliminados de la versión definitiva (II) 398

Tabla 117. Organización por bloques del protocolo 399

Tabla 118. Resumen de las fuentes empleadas para el diseño del protocolo (anexos) 400

Tabla 119. Distribución de las láminas en función de la dimensión lingüística analizada 401

Tabla 120. Total de láminas en función de la dimensión lingüística analizada 402

Tabla 121. Cambio en el número de láminas en el protocolo de producción, comprensión y ambas respecto a la versión inicial 402

Tabla 122. Esquema de los ítems bloque I 403

Tabla 123. Esquema de los ítems bloque II 406

Tabla 124. Esquema de los ítems bloque III 407

Tabla 125. Esquema de los ítems bloque IV 408

Tabla 126. Esquema de los ítems bloque V 409

Tabla 127. Esquema de los ítems bloque VI 410

Tabla 128. Fragmento de la tabla 3 411

Tabla 129. Esquema de la escala de información de los mensajes 417

Tabla 130. Duración de las estancias en los centros colaboradores 425

Tabla 131. Selección de ítems empleados para la exclusión de participantes 427

Tabla 132. Clasificación de la etiqueta ‘ANCE’, según la Instrucción de 24 de 428

agosto de 2017

Tabla 133. Clasificación de la etiqueta ‘ACNEE’, según la Instrucción de 24 de agosto de 2017 429

Tabla 134. Datos de los participantes del grupo de control (1º Ciclo de Primaria) 431

Tabla 135. Datos de los participantes del grupo de control (2º Ciclo de Primaria) 431

Tabla 136. Datos de los participantes del grupo de control (3º Ciclo de Primaria) 432

Tabla 137. Datos de los informantes de CDA San Pedro del Pinatar (Aidemar, Murcia). 434

Tabla 138. Datos de los informantes de CPrEE El Pino del Obregón (Valladolid) 435

Tabla 139. Datos de los informantes de CDA Dos Pinos (Valladolid) 436

Tabla 140. Datos de los informantes del taller de la Escuela de Danza de Valladolid 437

Tabla 141 Distribución de los sujetos de control por ciclos y sexo 438

Tabla 142. Distribución de los sujetos con SD por ciclos y sexo 438

Tabla 143. Distribución de los participantes SD por niveles gramaticales 440

Tabla 144. Opciones pregunta tipo 1 441

Tabla 145. Opciones pregunta tipo 2 442

Tabla 146. Opciones pregunta tipo 3 443

Tabla 147. Opciones pregunta tipo 4 443

Tabla 148. Opciones pregunta tipo 5 444

Tabla 149. Opciones pregunta tipo 6 444

Tabla 150. Opciones pregunta tipo 7 446

Tabla 151. Opciones pregunta tipo 8 446

Tabla 152. Opciones pregunta tipo 9 447

Tabla 153. Opciones pregunta tipo 10 448

Tabla 154. Opciones pregunta tipo 11 449

Tabla 155. Opciones pregunta tipo 12 450

Tabla 156. Organización de los interrogantes en el estudio de los resultados 455

Tabla 157. Interrogante 2 y 2 (b). (Fusión de la tabla 76 y 77) 459

Tabla 158. Ítems implicados (número) en el estudio del interrogante segundo 460

Tabla 159. Ítems (oraciones) del interrogante segundo 460

Tabla 160. Etiquetas utilizadas en los ítems productivos del interrogante 2 461

Tabla 161. Etiquetas utilizadas en los ítems comprensivos del interrogante 2 461

Tabla 162. Frecuencias del ítem 1 en sujetos de control 462

Tabla 163. Frecuencias del ítem 1 en sujetos de control distribuidos por edades 462

Tabla 164. Frecuencias del ítem 1 en sujetos con SD 463

Tabla 165. Frecuencias absolutas del ítem 2.1 en SC 465

Tabla 166. Frecuencias del ítem 1.2 y 2.2 en SC 466

Tabla 167. Respuestas inválidas del ítem 1.1 y 2.1 en SD 468

Tabla 168. Frecuencia absoluta de elipsis incorrecta o respuestas nulas en los ítems 12.1 y 13.1 en SD por niveles 471

Tabla 169. Interrogante 3 y 3 (b). 473

Tabla 170. Ítems implicados (números) en el estudio del interrogante tercero 474

Tabla 171. Ítems (oraciones) del interrogante tercero 474

Tabla 172. Etiquetas utilizadas en los ítems productivos del interrogante 2 475

Tabla 173. Frecuencias ítem 8 en SC 476

Tabla 174. Frecuencias ítem 7 en SC 477

Tabla 175. Interrogantes 6 y 6 (b) 480

Tabla. 176. Ítems implicados (números)en el estudio del interrogante sexto 481

Tabla 177. Ítems (oraciones) del interrogante tercero 481

Tabla 178. Etiquetas utilizadas en los ítems productivos del interrogante 2 481

Tabla 179. Frecuencias absolutas de errores y no válidas en el ítem 3 de SC 483

Tabla 180 Frecuencias absolutas de errores y no válidas en ítem 3 de SD 483

Tabla 181. Resultados válidos en el ítem 3 de SC y SD 485

Tabla 182. Resultados ítem 4 en SC 485

Tabla 183. Resultados ítem 4 en SD 486

Tabla 184. Interrogantes 7 y 7 (b) 487

Tabla 185. Ítems implicados (números) en los interrogantes 7 y 7 (b). 488

Tabla 186. Ítems (oraciones) en el interrogante séptimo 488

Tabla 187. Etiquetas implicadas en el interrogante 7 489

Tabla 188. Errores en los ítems del interrogante 7 en SC 490

Tabla 189. Errores en los ítems del interrogante 7 en SD 492

Tabla 190. Ítems del interrogante 7 organizados por dificultad mostrada en el SD 494

Tabla 191: Representación de la menor a mayor complejidad de la polaridad en SD 495/594

Tabla 192. Frecuencia porcentual en los ítems de la pregunta 7 en función del nivel gramatical de SD 496

Tabla 193. Frecuencias absolutas de los usos elípticos y no elípticos en los ítems del interrogante 7 (SC) 496

Tabla 194. Frecuencias absolutas de los usos elípticos y no elípticos en los ítems del interrogante 7 (SD) 498

Tabla 195. Interrogantes 8 y 8 (b) 501

Tabla 196. Ítems implicados (números) en los interrogantes 8 y 8 (b). 501

Tabla 197. Ítems (oraciones) del interrogante octavo 502

Tabla 198. Relación correcta/incorrecta de los ítems comparativos (producción) 502

Tabla 199. Comparativa del uso elíptico por niveles gramaticales en todos los ítems productivos de comparación 505

Tabla 200. Relación de sujetos con bajo nivel gramatical que emitieron los ítems comparativos correctamente 506

Tabla 201. Comparativa uso elíptico por niveles gramaticales en todos los ítems productivos de comparación 506

Tabla 202. Relación correcta/incorrecta de los ítems comparativos (comprensión) 508

Tabla 203. Interrogantes 9 y 9 (b) 512

Tabla 204. Ítems implicados (números) en el interrogante 9 y 9 (b). 513

Tabla 205. Ítems (oraciones) del interrogante noveno 513

Tabla 206. Etiquetas implicadas en el interrogante 9 y 9 (b). 514

Tabla 207. Frecuencias ítem 26 en sujetos de control (en general) 515

Tabla 208. Frecuencias ítem 26 en sujetos de control por ciclos 515

Tabla 209. Frecuencias ítem 26 en SD 516

Tabla 210. Frecuencia porcentual del ítem 26 en sujetos con SD clasificados por el nivel gramatical 517

Tabla 211. Frecuencias ítem 27 en sujetos de control (en general) 519

Tabla 212. Frecuencias ítem 26 en SD 519

Tabla 213. Frecuencias porcentuales ítem 26-29 en sujetos de control (en general) 521

Tabla 214. Frecuencias porcentuales ítem 26-29 en SD (en general) 522

Tabla 215. Interrogantes 5 y 5 (b) 526

Tabla 216. Ítems implicados (números) en el interrogante 5 y 5 (b) 527

Tabla 217. Etiquetas implicadas en el interrogante 5 y 5 (b) 527

Tabla 218. Ítems (oraciones) del interrogante séptimo. 530

Tabla 219 Frecuencia absoluta del 24 (SC) 532

Tabla 220. Frecuencia absoluta del ítem 24 (SD) 533

Tabla 221. Respuestas de los ítems 24 y 25 de SD 534

Tabla 222. Interrogante 10 y 10 (b) 538

Tabla 223. Ítems (oraciones) del interrogante décimo 538

Tabla 224 Etiquetas implicadas en el interrogante 10 y 10 (b) 539

Tabla 225. Frecuencias porcentuales ítem 39 (SC) 539

Tabla 226. Frecuencias porcentuales ítem 39 (SD) 542

Tabla 227. Interrogante 4 y 4 (b) 543

Tabla 228. Ítems implicados (números) en el interrogante 3 y 3 (b) 544

Tabla 229. Ítems (oraciones) del interrogante tercero 545

Tabla 230. Etiquetas implicadas en el interrogante 3 y 3 (b) 545

Tabla 231. Aparición de la elipsis de sujeto en los ítems 3, 26, 27, 28 y 29 en SC 545

Tabla 232. Resultados de la omisión de sujeto en el ítem 50 (SC) 546

Tabla 233. Elipsis de sujeto en los distintos ítems (SC) 547

Tabla 234. Resultados de la omisión de sujeto en el ítem 50 (SC) 548

Tabla 235. Interrogante 1 y 11 (b) 550

Tabla 236. Ítems implicados (números) en el interrogante 11 y 11 (b) 551

Tabla 237. Ítems (oraciones) del interrogante undécimo 551

Tabla 238. Resumen de etiquetas empleadas en el interrogante once (comprensivas) 552

Tabla 239. Resumen de etiquetas empleadas en el interrogante once (productivas) 552

Tabla 240. Aciertos de las elipsis inferenciales en SC 554

Tabla 241. Aciertos de las elipsis inferenciales en SD 556

Tabla 242. Respuestas ítems 41, 42 y 43 en SD 557

Tabla 243. Respuestas de los ítems de elipsis inferencial en SD 562

Tabla 244. Interrogante 12 y 12 (b) 565

Tabla 245. Ítems implicados (números) en el interrogante 12 y 12 (b) 566

Tabla 246. Ítems (oraciones) del interrogante 12 y 12 (b) 566

Tabla 247. Etiquetas implicadas en el interrogante 12 y 12 (b) a nivel comprensivo 567

Tabla 248. Etiquetas implicadas en el interrogante 12 y 12 (b) a nivel productivo 567

Tabla 249. Comprensión en los ítems situacionales en SC y SD 568

Tabla 250. Comprensión en los ítems estructurales en SC y SD 569

Tabla 251. Respuesta NO.EL. en el ítem 32 (SC) 572

Tabla 252. Porcentajes media de los ítems exofóricos (comprensión) en SC 574

Tabla 253. Porcentajes media de los ítems exofóricos (comprensión) en SD 575

Tabla 254. Interrogante 1 y 1 (b) 576

Tabla 255. Porcentajes media de los ítems endofóricos (producción) SC 578

Tabla 256. Porcentajes media de los ítems exofóricos (producción) SC 578

Tabla 257. Porcentajes media de los ítems endofóricos (producción) SD 579

Tabla 258. Porcentajes media de los ítems exofóricos (producción) SD 579

Tabla 259. Porcentajes media de los ítems endofóricos (comprensión) SC 581

Tabla 260. Porcentajes media de los ítems exofóricos (comprensión) SC 581

Tabla 261. Porcentajes media de los ítems endofóricos (comprensión) SD 582

Tabla 262. Porcentajes media de los ítems exofóricos (comprensión) SD 582

Tabla 263. Interrogante 13 y 13 (b) 583

Tabla 264. Frecuencia media de la producción 584

Tabla 265. Frecuencia media de la comprensión 584

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Diapositiva 14 de *Prevel* piloto 359

Ilustración 2. Diapositiva 13 de *Prevel* piloto 359

Ilustración 3. Diapositiva 6 de *Prevel* piloto 365

Ilustración 4. Diapositiva 23.b de *Prevel* piloto. 366

Ilustración 5. Diapositiva 43 de *Prevel* piloto 366

Ilustración 6. Diapositiva 17 de *Prevel* piloto 367

Ilustración 7. Diapositiva 1 de *Prevel* piloto 367

Ilustración 8. Muestra del encabezado de la hoja de registro (hoja 1) 369

Ilustración 9. Muestra de la hoja de registro (hoja 1), apartado de producción 369

Ilustración 10. Muestra de la hoja de registro (hoja 1), respuesta elíptica. 370

Ilustración 11. Muestra de la hoja de registro (hoja 1), respuesta no elíptica 370

Ilustración 12. Muestra de la hoja de registro (hoja 1), respuesta nula 370

Ilustración 13. Muestra de la hoja de registro (hoja 1), apartado de comprensión. 371

Ilustración 14. Muestra de la hoja de registro (hoja 5). 371

Ilustración 15. Diapositiva 14 de *Prevel* piloto 377

Ilustración 16. Diapositiva 25 de *Prevel* piloto 378

Ilustración 17. Diapositiva 31 de *Prevel* piloto 380

Ilustración 18. Diapositiva 36 de *Prevel* piloto 383

Ilustración 19. Fragmento diapositiva 36.b de *Prevel* piloto. 383

Ilustración 20. Diapositiva 38 de *Prevel* piloto. 386

Ilustración 21. Diapositiva 40 de *Prevel* piloto. 387

Ilustración 22. Diapositiva 46 de *Prevel* piloto. 390

Ilustración 23. Diapositiva 47 de *Prevel* piloto 391

Ilustración 24. Diapositiva 50 de *Prevel* piloto. 391

Ilustración 25. Diapositiva 51 de *Prevel* piloto. 392

Ilustración 26. Diapositiva 52 de *Prevel* piloto. 394

Ilustración 27. Diapositiva 53 de *Prevel* piloto. 395

Ilustración 28. Ejemplo del cambio planteado de la diapositiva 8 (original) a la 8 bis (ambas del protocolo *Prevel*). 396

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Análisis de la oración "*Ordenaron los libros en la estantería*" 141

Imagen 2. Análisis de la oración "*Le he comprado un libro a Sofía y un disco a Sonsoles*" 148

Imagen 3. Esquema de comunicación en la teoría de Hernández Alonso (1984). 175

Imagen 4. Versión griceana de la implicación 177

Imagen 5. Resumen de la Teoría de la Relevancia 183

Imagen 6. Distribución normal del cromosoma 21 203

Imagen 7 Distribución errónea por trisomía libre 203

Imagen 8. Distribución errónea por mosaicismo 204

Imagen 9: Ecografía con translucencia nucal aumentada 213

Imagen 10: Fotografía de Eva 213

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema-revisión de los términos cercanos a la *elipsis* según Paredes Duarte 63

Figura 2. Adaptación del esquema de *braquilogía* de Paredes Duarte (2004) 65

Figura 3. Tabla resumen sobre el concepto de *solecismo* 78

Figura 4. Tabla resumen de las *figuras de construcción* de El Brocense 83

Figura 5. Comparativa *elipsis, silepsis* y *zeugma* en Villar 89

Figura 6. Tabla resumen de las teorías gramaticales de Du Marsais 95

Figura 7. Relación entre las funciones del formulario BRIEF y las funciones frías/calientes 242

Figura 8. Resumen de nuestra clasificación de la elipsis 351

Figura 9. Aplicación de la estructura de Büring (2003) al ejemplo planteado 394

Figura 10. Resumen (general) tendencia elíptica en SC 598

Figura 11. Resumen (general) tendencia elíptica en SD 598

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Prevalencia SD por edad 206

Gráfica 2. Relación CI población con y sin SD 231

Gráfica 3. Evolución de los gestos en SD 299

Gráfica 4. Proporción de láminas de producción, comprensión y ambas 364

Gráfica 5. Proporción de láminas de producción, comprensión y ambas 402

Gráfica 6. Proporción de participantes de grupo de control por género y ciclo educativo 433

Gráfica 7: Proporción de participantes por edades de CDA San Pedro del Pinatar (Aidemar, Murcia) 434

Gráfica 8: Proporción de participantes por edades del CPrEE El Pino del Obregón (Valladolid) 435

Gráfica 9: Proporción de participantes por edades del CDA Dos Pinos (Valladolid) 436

Gráfica 10. Proporción EL/NO.EL ítem 1.1 SC 464

Gráfica 11. Proporción EL/NO.EL ítem 1.1 SD 464

Gráfica 12. Frecuencia EL/NO.EL en sujetos con SD (en función del nivel gramatical) en oposición a SC 465

Gráfica 13. Proporción EL/NO.EL ítem 1.1 SC 466

Gráfica 14. Proporción EL/NO.EL ítem 2.1 SC 466

Gráfica 15. Frecuencias del ítem 2.1 en SD (por niveles gramaticales) en diagrama de barras 467

Gráfica 16. Frecuencias del ítem 2.1 en SD (por niveles gramaticales) en representación lineal 467

Gráfica 17. Proporción EL/NO.EL ítem 12.1 en SC 470

Gráfica 18. Proporción EL/NO.EL ítem 13.1 en SC 470

Gráfica 19. Frecuencias porcentuales comparativas del ítem 8 y 9 en SC 476

Gráfica 20. Proporción EL/NO.EL ítem 8 en SD 478

Gráfica 21. Proporción EL/NO.EL ítem 9 en SD 478

Gráfica 22 Errores ítem 3 SC 484

Gráfica 23 Errores ítem 3 SD. 484

Gráfica 24. Errores en los ítems del interrogante 7 en los sujetos de control 491

Gráfica 25. Errores en los ítems del interrogante 7 en los sujetos con síndrome de Down 493

Gráfica 26. Tendencia elíptica del interrogante 7 en los sujetos de control 497

Gráfica 27. Tendencia elíptica del interrogante 7 en los sujetos con síndrome de Down 499

Gráfica 28. Comparativa uso elíptico (correcto/no correcto) en el ítem 15.1 503

Gráfica 29. Comparativa uso elíptico (correcto/no correcto) en el ítem 16 504

Gráfica 30. Comparativa uso elíptico (correcto/no correcto) en el ítem 18 y 21 505

Gráfica 31. Resultados de la comparativa de los alumnos SD de menor edad 507

Gráfica 32. Comprensión del ítem 17 en SC y SD 509

Gráfica 33. Comprensión del ítem 19 en SC y SD 510

Gráfica 34. Comprensión del ítem 20 en SC y SD 510

Gráfica 35. Resultados ítem 26 en SC 516

Gráfica 36. Resultados ítem 26 sujetos con SD 516

Gráfica 37. Comparación ítem 26 sujetos con SD según el nivel y sujetos control 518

Gráfica 38. Comparación resultados elípticos del ítem 28 en función del nivel gramatical de SD 523

Gráfica 39. Comparación resultados del ítem 29 (sujetos control, SD alto nivel, SD bajo nivel) 523

Gráfica 40. Comparación errores del ítem 29 (sujetos control, SD alto nivel, SD bajo nivel) 524

Gráfica 41. Comparativa de los valores del ítem 23 (SC/SD) 531

Gráfica 42. Comparativa de las elipsis en los distintos tipos de elipsis endofóricas horizontales (SC y SD) 537

Gráfica 43. Frecuencias porcentuales ítem 31 (SC) 540

Gráfica 44. Frecuencias porcentuales ítem 39 (SC) 541

Gráfica 45. Frecuencias porcentuales ítem 39 (SC) por ciclos 541

Gráfica 46. Comparativas de frecuencias porcentuales ítem 31 y 39 en SD 542

Gráfica 47. Frecuencias porcentuales del ítem 40 (SC/SD) 553

Gráfica 48. Proporción EL/NO.EL ítem 40 en SD alto 554

Gráfica 49 Proporción EL/NO.EL ítem 40 en SD bajo 554

Gráfica 50. Comparativa ítems de elipsis inferencial neutra entre SD y SC de 1º ciclo 557

Gráfica 51. Frecuencias porcentuales del ítem 45 en SD y SC en función de ciclos y niveles 560

Gráfica 52. Relación frecuencias porcentuales ítems situacionales SC y SD por niveles 569

Gráfica 53. Relación frecuencias porcentuales ítems estructurales SC y SD por niveles 570

Gráfica 54. Proporción EL/NO.EL ítem 38 en SC 574

Gráfica 55. Proporción EL/NO.EL ítem 38 en SD 574

RESUMEN

Esta tesis se centra en el estudio de la elipsis (como potente mecanismo comunicativo que dota a la conversación de economía y agilidad), aplicada a las patologías del lenguaje, en concreto, al síndrome de Down que, como sabemos, es la causa genética más importante de discapacidad intelectual. Partimos para ello del estudio del fenómeno, entendido este desde una perspectiva amplia, esto es, como el análisis de las omisiones gramaticales que trascienden de los límites oracionales, cada vez más caducos. Pero lo hacemos, como decimos, desde una orientación aplicada a las patologías del lenguaje y a su posible intervención, con el fin de mejorar las habilidades comunicativas de las personas con dicho síndrome.

De este modo, nuestro trabajo plantea un objetivo general (estudiar en profundidad el fenómeno de la elipsis en sujetos con síndrome de Down) que se materializan en siete específicos: (i) profundizar en el conocimiento del mecanismo desde una perspectiva teórica; (ii) investigar en la patología citada para conocer sus destrezas y puntos débiles; (iii) elaborar una clasificación de las posibles elipsis de nuestra lengua con el fin de poder desarrollar a partir de ella un protocolo de evaluación válido tanto para niños en la fase de consolidación del componente morfosintáctico y pragmático del lenguaje, como para personas con síndrome de Down de cualquier edad (v); delimitando así que dichas elipsis puedan ser de diversa índole (iv). Todo este material contribuirá a (vi) conocer cuáles son las habilidades elípticas que poseen los niños con desarrollo normalizado, como patrón de referencia; y, finalmente, (vii) a determinar cuáles son las principales diferencias que presentan las personas con el síndrome de estudio en torno a la este mecanismo.

Para cumplir con tales objetivos, hemos realizado, en la primera mitad de la tesis, por un lado, una amplia revisión del concepto de elipsis (capítulo II), analizando esta desde distintas perspectivas (Retórica, Lingüística, etc.) y, tras ello, un capítulo centrado en el conocimiento de la patología citada. Tras ello, en la parte experimental, hemos propuesto una “Escala informativa del lenguaje” que permite delimitar los

distintos tipos de ausencias que podemos hallar y un protocolo de evaluación (Prevel-*Protocolo de evaluación de la elipsis)*, que ha de servir para valorar las habilidades elípticas tanto en niños, como en personas con esta patología. Dicho protocolo además ha sido perfeccionado, a partir de una evaluación inicial, desde la propuesta piloto a la versión definitiva, mejorando así su efectividad.

Una vez lograda la prueba final, y tras conseguir los permisos éticos oportunos, hemos evaluado con ella a un total de treinta y seis niños de patrones de desarrollo normalizado y diversas edades. De ellos, como describimos en el trabajo, dos fueron excluidos por no cumplir los criterios de admisión establecidos. Similar comportamiento se llevó a cabo con los participantes con síndrome de Down que quisieron colaborar en este estudio y que pertenecían a asociaciones de la Región de Murcia (CDA San Pedro del Pinatar de la Asociación Aidemar) y de la ciudad de Valladolid (CPrEE El Pino de Obregón, CDA Dos Pinos y Escuela de Danza). De este modo, los sujetos con SD valorados en esta prueba ascendieron a treinta y seis.

Con todo, los resultados de esta evaluación indican que existe una gran variedad de comportamientos en torno al fenómeno. Los sujetos de control, en general, tienden al uso de este mecanismo, especialmente en estructuras endofóricas, y presentan pocos errores en sus producciones. Los sujetos con SD también recurren frecuentemente a este recurso, aunque se observan diferencias en función del tipo de elipsis y de las habilidades gramaticales de las personas. Llama especialmente la atención la aparición de un mayor número de errores, producidos por fallos de cálculo en cuanto a lo que se puede y no suprimir o los problemas en la comprensión de las estructuras exofóricas y en la realización de omisiones en las estructuras comparativas. En cualquier caso, a lo largo de este trabajo hemos mostrado datos esperanzadores que nos permiten defender que son aspectos que podrían mejorar si se incluyera su trabajo en las intervenciones logopédicas.

Palabras clave: elipsis, zeugma, síndrome de Down, protocolo de evaluación de la elipsis, desarrollo del lenguaje.

ABSTRACT

This thesis focuses on the study of ellipsis (as a powerful communicative mechanism that provides conversation with economy and agility), applied to language pathologies, specifically, Down syndrome, which, as we know, is the most common genetic cause of significant intellectual disability. To do this, we start from the study of the phenomenon, understood from a broad perspective, that is, as the analysis of grammatical omissions that transcend the increasingly obsolete sentence limits. But we do it, as we say, from an orientation applied to language pathologies and their possible intervention, in order to improve the communication skills of people with said syndrome.

In this way, our work proposes a general objective (to study in depth the phenomenon of ellipsis in subjects with Down syndrome) that materializes in seven specific ones: (i) deepen the knowledge of the mechanism from a theoretical perspective; (ii) investigate the aforementioned pathology to know its skills and weaknesses; (iii) develop a classification of the possible ellipses of our language in order to be able to develop from it an evaluation protocol valid both for children in the consolidation phase of the morphosyntactic and pragmatic component of the language, and for people with Down syndrome of any age (v); thus delimiting that said ellipses can be of various kinds (iv). All this material will contribute to (vi) knowing what elliptical skills are possessed by children with normal development, as a reference standard; and, finally, (vii) to determine what are the main differences that people with the study syndrome present regarding this mechanism.

To meet these objectives, we have carried out, in the first half of the thesis, on the one hand, a broad review of the concept of ellipsis (chapter II), analyzing it from different perspectives (Rhetoric, Linguistics, etc.), and after that a chapter focused on knowledge of the aforementioned pathology. Later in the experimental part, we have proposed a “Language Information Scale” that allows us to delimit the different types of absences that we can find and an evaluation protocol (*Prevel- Ellipsis evaluation protocol*), which must be used to assess elliptical skills both in children and in people

with this pathology. This protocol has also been perfected, based on an initial evaluation, from the pilot proposal to the final version, thus improving its effectiveness.

Once the final test was completed, and after obtaining the appropriate ethical permissions, we evaluated a total of thirty-six children with normalized development patterns and different ages. Two of them were excluded for not meeting the established admission criteria. Similar behavior was carried out with the participants with Down syndrome who wanted to collaborate in this study and who belonged to associations in the Region of Murcia (CDA San Pedro del Pinatar of the Aidemar Association) and the city of Valladolid (CPrEE El Pino of Obregón, CDA Dos Pinos and Dance School). Thus, the subjects with DS assessed in this test amounted to thirty-six.

All in all, the results of this evaluation indicate that there is a great variety of behaviors surrounding the phenomenon. Control subjects, in general, tend to use this mechanism, especially in endophoric structures, and present few errors in their productions. Subjects with DS also frequently resort to this resource, although differences are observed depending on the type of ellipsis and the grammatical skills of the people. Particularly striking is the appearance of a greater number of errors, caused by calculation errors regarding what can and cannot be suppressed or problems in understanding exophoric structures and making omissions in comparative structures. In any case, throughout this work we have shown encouraging data that allows us to defend that these are aspects that could be improved if its work were included in speech therapy interventions.

Keywords: ellipsis, zeugma, Down syndrome, ellipsis evaluation protocol, language development.

PRIMERA PARTE

Planteamiento del estudio

CAPÍTULO I

PRELIMINARES

1. OBJETO DE ESTUDIO DE LA TESIS
2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
4. PLANTEAMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

PRELIMINARES

I. 1. OBJETO DE ESTUDIO DE LA TESIS

La elipsis es un fenómeno gramatical de gran interés. Estudios retóricos y gramaticales, como veremos, han dedicado páginas y páginas a su estudio por la importancia que posee en el intercambio comunicativo universal, al dotar a las lenguas de la tan necesaria economía lingüística. Sin embargo, y a pesar de tantísima dedicación, no existe una única visión del fenómeno y, en gran medida, podemos hablar de bastante confusión terminológica que entorpece muchas veces su estudio. En las aulas preuniversitarias, por ejemplo, se emplea este mecanismo frecuentemente para referirnos, al realizar análisis sintácticos, a la ausencia de un sujeto léxico (sujeto tácito) que, desde la mayoría de posturas gramaticales, sería redundante al existir ya un sujeto gramatical en el verbo, esto es, se hace un uso del término poco preciso. Por el contrario, es raro encontrar interpretaciones que superen los ámbitos de la oración cuando, en la práctica, estas elipsis son más importantes en la competencia comunicativa.

En los estudios sobre adquisición del lenguaje o patologías lingüísticas, por otro lado, se emplea comúnmente de modo poco sistemático, sirviendo tanto para describir enunciados correctos con omisiones, como ausencias necesarias que no se pueden recuperar y que impiden el correcto intercambio. Es decir, se mezclan problemas patológicos y usos correctos, incluso con enunciados que simplemente no han llegado a la madurez gramatical. Esta algarabía de usos, como decimos, no facilita el estudio. Por ello, consideramos que el análisis de la elipsis es un buen tema de investigación.

Paralelamente, nuestras inquietudes en el campo logopédico han hecho que nos interesara el análisis de este fenómeno en el ámbito de las patologías del lenguaje. Creemos, como piensa Gallardo Paúls (2002), que uno de los grandes retos de la Lingüística en este siglo XXI es “la sistematización de aquellos campos aplicados donde nuestra disciplina puede resultar una herramienta teórica importante” (p.129). Entre ellos, precisamente, como señala

Garayzábal (2006) está la Lingüística Clínica definida por Crystal (1981)[1] como "la aplicación de las teorías, métodos y hallazgos de la Lingüística (incluida la fonética) al estudio de aquellas situaciones donde los problemas del lenguaje son diagnosticados y tratados". Esta disciplina que, como bien señala Garayzábal (2009), surgió en 1972 en Reino Unido y ha tenido un gran desarrollo también en EEUU, ha llegado a nuestras tierras con bastante retraso (hacia 1998) y, como consecuencia, "nos queda mucho por conseguir para poder equiparar nuestro trabajo al trabajo que se desarrolla fuera de nuestras fronteras" (p. 132). En este sentido, y como señalan Hernández Sacristán y Gallardo Paúls (2013), este estudio tiene que partir del diálogo entre profesionales e investigadores diversos que tienen en común el estudio de las patologías del lenguaje, aunque lo hagan desde ópticas distintas (psicólogos, logopedas, médicos, maestros, etc.). Así, como señala Marrero (2000, pp. 598-599), fruto de esta colaboración no solamente se mejorará formación de los terapeutas del lenguaje (maestros de audición y lenguaje, logopedas, foniatras, etc.), sino que se ayudará a la elaboración de estudios y taxonomías que permitan estructurar mejor y delimitar las dificultades que se han de tratar. En esta línea creemos que el estudio de este fenómeno tiene mucho que aportar, como posteriormente veremos. Y, en concreto, nos hemos centrado en una patología como es el síndrome de Down[2] que es actualmente la causa genética más común de discapacidad cognitiva y, por tanto, una realidad más que frecuente en nuestra sociedad.

De este modo, toda esta investigación pretende arrojar luz en el estudio del fenómeno de la elipsis en los sujetos con esta patología, con el fin de conocer posibles líneas de evaluación e intervención logopédica que mejoren sus habilidades comunicativas.

[1] Nosotros tomamos la traducción de Garayzábal Heinze (2006, p.22).
[2] En lo sucesivo, emplearemos SD como término equivalente a síndrome de Down.

I. 2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Como decíamos líneas atrás, en esta tesis pretendemos analizar la capacidad que poseen las personas con síndrome de Down de emplear la elipsis como recurso de naturaleza sintáctica y pragmática que dota al lenguaje de economía, flexibilidad y madurez. Con este fin planteamos una hipótesis general:

I.2.1. HIPÓTESIS GENERAL

A.- Las personas con síndrome de Down emplean la elipsis con dificultad respecto a los sujetos de desarrollo típico.

Tabla 1. Hipótesis general de la investigación.

Esta hipótesis básica y elemental parte de dos fuentes iniciales: por un lado, el conocimiento (teórico y práctico) que podemos poseer sobre esta patología y sus dificultades a nivel morfosintáctico; y, por otro, una afirmación realizada por Perera y Rondal (2012), según los cuales los sujetos con esta patología, especialmente los que poseen una discapacidad cognitiva moderada o severa, tendrían un uso incorrecto de este mecanismo. Tal afirmación, sobre la que no se concreta más, se plantea desde el ámbito de la cohesión discursiva (p.98).

Dicha hipótesis, por tanto, podría ser concretada en otras secundarias:

I.2.2. HIPÓTESIS SECUNDARIAS

1.- La adquisición de la elipsis como mecanismo gramatical (tanto en sujetos con SD, como con desarrollo normalizado) se produce de forma escalonada, existiendo casos más sencillos y otros más complejos que requieren de mayor madurez morfosintáctica.
2.- La elipsis en sujetos con síndrome de Down se adquiere con retraso respecto al desarrollo normalizado.

3.- Las personas con esta patología tienden a producir omisiones incorrectas que complican el intercambio comunicativo.

Tabla 2. Hipótesis secundarias de la investigación.

I. 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de estas hipótesis, nos plantearemos un objetivo principal y una serie de objetivos secundarios derivados de este:

OBJETIVO GENERAL

Estudiar en profundidad el fenómeno de la elipsis en sujetos con síndrome de Down.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.- Profundizar en el conocimiento de la elipsis como mecanismo del lenguaje desde las distintas perspectivas de estudio, valorando los trabajos realizados al respecto a lo largo de la tradición retórica y gramatical.

2.- Investigar sobre nuestra patología de estudio, esto es, el síndrome de Down, para conocer sus principales características, sus mayores destrezas y puntos débiles y, especialmente, sus capacidades lingüísticas.

3.- Elaborar una clasificación sobre los distintos tipos de elipsis presentes en nuestra lengua que sea funcional en el ámbito de la adquisición del lenguaje o de las patologías lingüísticas.

4.- Diseñar una escala de estudio que nos permita distinguir entre el empleo de usos elípticos correctos, los mensajes verbales incompletos, pero comunicativamente adecuados (gracias a la información extralingüística) o de estructuras en las que se realice un uso no adecuado de la elipsis (generando problemas de comunicativos).

5.- Realizar un protocolo de evaluación de la elipsis que pueda ser válido para el estudio del fenómeno en el síndrome de Down.

6.- Determinar las habilidades propias de los niños con un desarrollo normal respecto al fenómeno de la elipsis, con la intención de que estos datos nos sirvan de patrón de referencia.

7.- Analizar las habilidades elípticas (y observar posibles dificultades) de las personas con esta patología en relación al patrón de normalidad establecido en el objetivo (6), determinando posibles necesidades de intervención logopédica.

Tabla 3. Objetivos de la investigación.

I. 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para comenzar esta investigación nos parece fundamental señalar cómo la vamos a llevar a cabo. Así, este estudio, dados los aspectos descritos, requerirá de una importante labor de análisis del fenómeno de la elipsis (capítulo II; objetivo 1 de esta tesis). La finalidad de este trabajo será obtener un buen conocimiento sobre cómo este mecanismo lingüístico ha sido tratado a lo largo de la historia para, con ello, intentar plantear qué concepto de elipsis creemos más adecuado usar y, de este modo, poder elaborar una clasificación de los distintos casos a analizar (objetivo 3), creando así nuestro propio protocolo de evaluación (objetivo 5) que, como más tarde explicaremos, recibirá el nombre de *Prevel*.

No queremos ceñirnos, por tanto, a las posturas más frecuentes del fenómeno, sino ofrecer una visión más amplia que vaya desde los primeros análisis retóricos y gramaticales (Quintiliano, Sánchez de las Brozas, la Gramática de Port Royal, etc.), a las posturas más recientes (Gutiérrez Ordóñez, Hernández Alonso, las teorías sobre la elipsis en la Lingüística del Texto, Brucart, Gallego Bartolomé, etcétera.). Creemos que así podremos beneficiarnos de los, en nuestra opinión, aciertos que en toda la tradición se han ido presentando. ´

Por otro lado, al ser una investigación centrada en una patología concreta, como es el síndrome de Down, creemos inevitable realizar un estado de la cuestión de la misma (capítulo III; objetivo 2 de esta tesis). Analizar de esta manera los conocimientos que se poseen sobre ella nos llevará a entender mejor las habilidades y dificultades de estos sujetos. Es decir, sus dificultades, por ejemplo, memorísticas, tienen sin duda una base biológica, pero también unas repercusiones que afectan a cualquier tipo de aprendizaje y, entre ellos, al lingüístico. De este modo, no nos podemos limitar a un análisis del lenguaje en SD, sino que se hace necesario plantear una visión global del trastorno.

Una vez realizados estos capítulos teóricos, y teniendo, por tanto, una idea clara de cómo abordar el fenómeno en este tipo de sujetos, llevaremos a cabo la parte más práctica, a partir de, como decíamos, la elaboración de nuestra clasificación del fenómeno (objetivo 3). Queremos señalar en este punto que, aunque nos apoyaremos en las principales posturas que sobre este fenómeno se han planteado, la taxonomía será nuestra propuesta personal y, a raíz de ella, construiremos nuestro propio protocolo de evaluación del lenguaje (*Prevel*[3]), cumpliendo, por tanto, con el objetivo 5 de esta tesis y siempre organizado dentro de lo que será nuestra propuesta clarificadora, esto es, nuestra "Escala informativa del lenguaje" (objetivo 4). Todos estos aspectos, como decimos, serán recogidos en el capítulo IV de esta

[3] **PR**otocolo de la **EV**aluación de la **EL**ipsis.

tesis, el cual se centrará en los aspectos metodológicos de la investigación desde una perspectiva más teórica, dejando todo lo relacionado con la puesta en práctica para el siguiente capítulo, esto es, se abordará en el quinto la presentación de los centros colaboradores, la descripción de las entrevistas y el modo en el que se llevó a cabo la recogida de información, los criterios de admisión y exclusión de los informantes, la enumeración y clasificación de los mismos, así como la exposición del tratamiento de los datos obtenidos.

En esta línea nos gustaría avanzar que la evaluación se ha llevado a cabo entre un grupo de control (niños de desarrollo normalizado) y uno de sujetos con síndrome de Down procedentes de diferentes asociaciones: Aidemar (Región de Murcia), CPrEE El Pino de Obregón, CDA Dos Pinos y Escuela de Danza (los tres de la ciudad de Valladolid).

Posteriormente, mostraremos el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de nuestro protocolo (*Prevel*), esto es, un apartado de discusión sobre la propia investigación (capítulo VI), así como las posibles conclusiones (capítulos VII). En estos apartados esperamos poder extraer importante información en la línea de los objetivos 6 y 7 propuestos.

Toda esta investigación, como es lógico, culminará con la bibliografía y los correspondientes anexos.

Comenzaremos, como decimos, con la exposición del marco teórico sobre la elipsis, primero, y del síndrome de Down, después.

CAPÍTULO II

LA ELIPSIS

1. PRESENTACIÓN
2. ¿QUÉ ES LA ELIPSIS? IDEAS GENERALES
3. LA ELIPSIS EN LA RETÓRICA
4. LA ELIPSIS EN LOS COMPONENTES DE LA LENGUA
5. REVISIÓN GRAMATICOGRÁFICA DE LA ELIPSIS
6. LA ELIPSIS EN LA TEORÍA GRAMATICAL A PARTIR DEL SIGLO XX
7. LA ELIPSIS VISTA DESDE DISCIPLINAS CERCANAS

CAPÍTULO II
LA ELIPSIS

II. 1. PRESENTACIÓN

La existencia en la comunicación de vacíos, lagunas de la enunciación, silencios, omisiones, información no emitida en definitiva pero que, en la práctica, es transmitida y recibida por el receptor del mensaje, ha interesado desde tiempos muy remotos a retóricos y gramáticos. Como consecuencia de este interés, las definiciones, etiquetas y explicaciones se han sucedido sin cesar convirtiendo el estudio de este fenómeno en una tarea muy compleja y, en ocasiones, en toda una "maraña terminológica" (Paredes Duarte, 2004, p. 37) que puede hacernos dudar de hasta qué es y qué no elipsis. En concreto, como señala Gutiérrez Ordóñez (1997a), el uso abusivo que hacía la gramática tradicional de su análisis, convirtiéndolo en casi una regla *ad hoc,* despertó a lo largo de la pasada centuria un sentimiento de dura oposición y rechazo hacia el mismo. De este modo, en menos de un siglo, se pasó de lo que algunos autores han llamado "elipsomanía" a una no menos errónea "elipsofobia" (p. 22)[4]. Ambas posturas contrarias no han hecho más que confundir, como decimos, esta situación.

Sin embargo, este panorama todavía se convierte en más arduo cuando empezamos a consultar estudios que analizan la aparición de este fenómeno desde la perspectiva de la psicolingüística, neurolingüística, etc. La terminología todavía se complica más y hace necesaria una reflexión profunda del concepto, de la cual partiremos.

[4] En realidad, sería Robert Le Bidois (1954) quien empleara esta distinción por primera vez, como recoge Brucart (1993).

II. 2. ¿QUÉ ES LA ELIPSIS? IDEAS GENERALES

Atendiendo al uso que da el *Diccionario de la lengua española* (*DRAE*), podemos comprender que la 'elipsis' es, literalmente, una "falta, carencia". Concreta posteriormente este significado con las acepciones que en la Gramática, Retórica y Narratología, respectivamente, adquiere:

> 1. f. Gram. Omisión de un segmento sintáctico cuyo contenido se puede recuperar por el contexto; ej., en Juan estudia biología y María (estudia) matemáticas.
>
> 2. f. Ret. Omisión intencionada de algún elemento del discurso para suscitar determinados efectos en el lector.
>
> 3. f. T. lit. En narratología, omisión, en la secuencia del discurso narrativo, de segmentos de la historia que narra. (RAE, 2020)

Se relaciona, por tanto, la elipsis con un mecanismo sintáctico en el cual, como señala Gallego (2011, p.10) se ha producido el borrado fonológico del material lingüístico que aparece en el contexto previo o, como concretaba Cerdá (1986, p.98), que se desprende directamente de la estructura lingüística del enunciado o de los contextos de la propia enunciación. Es, por tanto, una interesante discrepancia entre la forma y el contenido (Gallego, 2011) que ha interesado desde hace siglos en el estudio de las lenguas naturales.

No obstante, este fenómeno, como señala Paredes Duarte (1994), no es distinto a las *figurae per detractionem* que planteaba Lausberg (1963/1975)[5] en la perspectiva retórica:

> No nos hallamos como a menudo se ha pensado, ante dos fenómenos distintos que comparecen bajo el mismo término, es decir, que no existe una elipsis lingüística y una elipsis retórica, sino que a partir de un hecho lingüístico de economía en el acto comunicativo, puede llegar a producirse una determinada intencionalidad por parte del hablante, que ocupa, en su dominio estético y pragmático, a la Retórica. (Paredes Duarte, 1994, pp. 66-67)

Y tampoco es diferente al mecanismo de supresión que se da en otros niveles o componentes de la lengua (elipsis fonética, morfológica, léxica, semántica, etcétera). Por todo ello, creemos importante que nuestra reflexión vaya de menos a más, de más lejano a más cercano, tratando de presentar las distintas visiones que sobre este fenómeno se han ido planteando.

[5] Definidas en Lausberg (1963/1975, pp 205-208).

II. 3. LA ELIPSIS EN LA RETÓRICA

II.3.1. JUSTIFICACIÓN

El concepto de la *elipsis*, junto a otros cercanos como el de *zeugma*, ha despertado gran interés en los estudios retóricos desde la Antigüedad. En nuestra opinión, como decíamos en las reflexiones iniciales, no se trata de fenómenos dispares, sino del mismo tipo de omisiones, y, por ello, consideramos importante partir de aquí, de las visiones presentadas en esta disciplina, para tener una visión del asunto mucho más completa y acertada.

II.3.2. LA RETÓRICA Y EL ESTUDIO DEL TEXTO PERSUASIVO

La Retórica es, como define Albadalejo Mayordomo (1991, 2009), una disciplina que puede ser entendida desde la perspectiva artística o científica, esto es:

> Como arte o técnica consiste en la sistematización y explicitación del conjunto de instrucciones o reglas que permiten la construcción de una clase de discursos que son codificados para influir persuasivamente en el receptor[6]. Como ciencia, la Retórica se ocupa del estudio de dichos discursos en sus diferentes niveles internos y externos, en sus aspectos constructivos y sus aspectos referenciales y comunicativos (Albadalejo Mayordomo, 1991, p.11).

De este modo, dicha disciplina nació en el mundo antiguo para sistematizar el uso del lenguaje persuasivo en los discursos (Murphy; 1988; Hernández Guerrero y García Tejero, 1994; Pujante, 2003; Hernández Guerrero y García Tejero, 2009; Martín Jiménez, 2020). Así, se suele considerar como padres de la Retórica a Empédocles de Agriento, en cuanto a la elaboración de discursos orales (Hernández Guerrero y García Tejero, 1994; Aristóteles, 2002; Hernández Guerrero y García Tejero, 2009), y a Córax (año 476 a. C), con su primer texto escrito (Martín Jiménez, 2020). No obstante, las primeras ideas aisladas en torno al tema habían surgido mucho antes, en torno al 700 a. C (Murphy, 1988), y no exclusivamente en Occidente, ya que en la cultura china se pueden encontrar también en autores como Confucio, Lao Tse, Mencio[7], etcétera. (Li, 2017; Martín Jiménez, 2020).

---

[6] Haciendo clara alusión a Lausberg (1963, pp. 32-33). También era entendida como tal por Aristóteles (2002, p. CII)."Sea, por tanto, la retórica facultad de hacer contemplar lo persuasivo, admitido respecto a cada particular"

[7] Li (2017) llama la atención sobre el grupo de pensadores “las Cien Escuelas y los Múltiples Maestros” (诸子百家) (p. 22).

Posteriormente, los estudios retóricos se fueron sucediendo vinculados a los sofistas[8], a los logógrafos y a filósofos de la talla de Sócrates, Platón y Aristóteles. Esta disciplina ya consolidada sería heredada por la tradición romana (siglo II a. C) y completada con grandes aportaciones como las de Catón el Viejo, la *Rhetorica ad Herennium*[9], los textos de Cicerón y Quintiliano, etc. Por esta vía nos ha llegado a nosotros a través de siglos de evolución, en los cuales podríamos, por ejemplo, citar autores tan diversos como los medievales San Agustín, San Isidoro o Ramón Llull (Da Costa, 2015; Hernández Guerrero y García Tejero, 2009); renacentistas como Petrus Ramus, Luis Vives, Erasmo o Fray Luis de Granada (Albadalejo Mayordomo, 1991); filósofos del XVII como Descartes, Francis Bacon, Hobbes o Locke (Hernández Guerrero y García Tejero, 2009) o, en los últimos siglos, Fontanier, Mayans, Gómez Hermosilla, Giambattista Vico o García Berrio, Albaladejo, Arduini y Pujante Sánchez, más recientemente. Por razones obvias, no vamos a adentrarnos en este punto que, sin embargo, podría verse ampliado en Castañeda San Cirilo (2023b).

Pues bien, toda esta tradición de estudios retóricos se ha centrado, como sabemos, en el estudio de la elaboración de discursos a partir de ciertas operaciones, *partis artis,* esto es, *inventio, dispositio, elocutio, memoria* y *actio* o *pronuntiatio*[10], siendo realmente las tres primeras las que componen el discurso y las otras dos, las que afectan a la comunicación del mismo. De este modo, la *inventio*, como explica Garrido Gallardo (2009), será la parte encargada de buscar los argumentos que convierten en plausible la causa; la *dispositio*, en segundo lugar, "la parte de la Retórica que enseña a ordenar debidamente los argumentos y demás elementos del discurso" (p. 129); y la *elocutio*, por último, la encargada de convertir "las ideas en expresiones apropiadas" (p. 130). Por tanto, existiría una clara progresión constructiva que iría de la primera, a la *dispositio* en *ordo naturalis*, primero, de ello al *ordo artificialis,* acabando en la *elocutio* (Albaladejo Mayordomo, 2009, p. 996).

Obviamente, dentro de estas, no todas las operaciones han disfrutado del mismo interés por parte de los retóricos. Sin duda, es de la *elocutio* de la que más se ha escrito a lo largo de los siglos. Ya era la más importante para Quintiliano (como apuntaba en el octavo libro del *Institutio Oratoria)* al encargarse de suministrar el ropaje lingüístico al discurso (Lausberg, 1967/1984, p. 9) y, fundamentalmente, será, desde el siglo XVIII hasta la segunda mitad del siglo XX, con la Neorretórica (Albaladejo Mayordomo, 1991; Martín Jiménez, 2020).

---

[8] Conocidos como los "portadores de la verdad" (Pujante Sánchez, 2003, p. 38).

[9] Obra perdida que durante mucho tiempo ha sido atribuida a Cicerón y, actualmente, se duda si sería de Elio Stilón o de Cornificio (Martín Jiménez, 2020).

[10] Podemos encontrar tratadistas que añaden una sexta, esto es, la *intellectio,* definida por Martín Jiménez (2020) como *"*operación previa a la construcción del discurso, que valora de forma general sus circunstancias" (p. 41).

Profundizando en este proceso, como bien señala Albadalejo Mayordomo (2009), son clave cuatro cualidades que ha de poseer todo texto correctamente elaborado: *puritas, perspicuitas, urbanitas* y *ornatus*. En primer lugar, la *puritas* se refiere al "el empleo de una expresión correcta" (p. 998), lo cual implica un uso de las normas gramaticales adecuado. En segundo lugar, la *perspicuitas* alude a "la claridad de la expresión" (p. 999) y, como apunta Martín Jiménez (2020) "se le opone, como vicio, la obscuritas, ya sea in verbis singulis, por la elección de vocablos inadecuados, o in verbis coniunctis, por un uso enrevesado o defectuoso de la sintaxis" (p. 99). En tercer lugar, la *urbanitas* puede ser definida como "elegancia de estilo" (Albaladejo Mayordomo, 2009; p. 999). Y, por último, encontraríamos la *ornatus*, es decir, el embellecimiento del discurso por medio del llamado *lenguaje figurado*, en cuyo punto no sería importante solamente conocer las posibilidades de ornamentación, sino también saber dónde han de ser usadas y dónde no (pp. 998-999). Analizaremos con más detalle esta cualidad en el siguiente punto para, con ello, explicar el lugar de la *elipsis* en esta disciplina.

II.3.3. LA ELIPSIS Y ZEUGMA EN LA TRADICIÓN RETÓRICA

Como decíamos, en los estudios retóricos centrados en la *elocutio*, adquiere una gran importancia la ornamentación y, para ella, la Retórica cuenta con dos tipos de elementos: las llamadas *figuras retóricas* y los *tropos*. Esta dicotomía, no pocas veces confundida, puede explicarse a partir de la distinción *in verbis singulis / in verbis coniunctis* (Pujante, 2003, p.235). De este modo, siguiendo a Lausberg (1967/1984), diremos que, a la hora de elaborar un discurso, cada persona posee una "copia verborum", que sería equivalente a todos los términos sinónimos que puede utilizar "para incorporar la significación que se quiere expresar, consiste grosso modo en sinónimos más o menos equivalente y apropiados, pero con finos matices diferenciales semánticos o de otro género, de entre los que se debe elegir el apropiado" (pp. 52-53). Entre todo ese vocabulario, se elige "in verbis singulis", ya que "se toma una palabra que se pone en lugar de otra empleada en el sitio y sentido natural de la frase" (p. 57). Frente a esta colocación lógica o normal, aparece el *tropo*, esto es, un trueque que "pone una palabra no emparentada semánticamente en lugar de un *verbum propium".* De este modo, la metáfora, sinécdoque o hipérbole serán muestras de ello (pp. 61-93).

En cambio, las *figuras retóricas*, que es lo que a nosotros nos interesa, son definidas, como decíamos, como *in verbis coniunctis*[11], al ser modificaciones del discurso. En este punto,

[11] Martín Jiménez (2020) añade, junto a las figuras, la *compositio*, como tipo de ornamentación *in verbis coniunctis*, que afectaría especialmente a las lengus clásicas, pero que podría estar presente en las romances en forma de recursos como las rimas internas en la prosa (p. 100).

a su vez, podemos distinguir, como ya hizo Quintiliano, entre *figuras de dicción* y de *pensamiento* (o *metalogismos*)[12], siendo las primeras las que afectan a "la forma especial de una sentencia" y, las segundas, las que atañen a las ideas (Pujante, 2003, p. 236). En esta línea, el Grupo de Lieja, ya en el siglo XX, estructuraba toda esta realidad en distintos planos:

	PLANO DE LA EXPRESIÓN (figuras de dicción)	**PLANO DEL CONTENIDO**
Palabras (y <) *In verbis singulis*	METAPLASMOS	METASEMEMAS **(tropos)**
Palabras (y >) *In verbis coniunctis*	METATAXIS	METALOGISMOS **(figuras de pensamiento)**

Tabla 4. Clasificación de tropos y figuras por el Grupo μ (tomado de Martín Jiménez (2020, p. 101[13]).

Además, Quintiliano explicaba que dentro de las figuras de dicción se podían distinguir unas gramaticales y otras retóricas. Estas últimas, a su vez, eran divididas en su archiconocida clasificación que ha transcendido a la historia como la *quadripartita ratio*:

> 1.º, por aumento, duplicacion, anáfora, epístrofe, simploce, repeticion, la qual es de muchas maneras. Epanalepsis, epanodos, poliptoton, anadiplosis, sinonimia, expolicion, polisíndeton, y gradación; 2.º, por disminución, sinécdoque, ó elipsis, asíndeton, sinezeugmenon, ó adyunción; 3.º, o por semejanza, paranomasia, antanaclasis: Ó por igualdad, parison, omoyoteleuton, omoyoptoton, isocolon. Ó por los contrarios, antíteton. (Quintiliano, 1916, II: 401)

Así, las *figuras por adición* serían las que "tienen lugar dentro de un grupo de palabras supraordenado con valor de totalidad y precisamente en su comienzo, en su interior o en su final" (Lausberg, 1963/1975, p. 120); luego estarían las *figuras de cambio de orden*, donde entrarían el hipérbaton, la anástrofe o la sínquisis[14] (García-Barrientos, 2019, pp. 28-30); y, finalmente, las *figuras por detracción*, las que a nosotros nos ocupan, esto es, aquellas en las que se omiten unidades que serían necesarias. En estas últimas, Lausberg (1963/1975) diferenciaba entre *elipsis*, *zeugma* y *asíndeton*, aunque esta no ha sido una lista única, como podemos ejemplificar con la siguiente tabla resumen:

[12] "Puntualmente el mismo deleite causan las figuras, ya de sentencia, ya de palabras; que es mudar el lenguaje vulgar, y cotidiano, sacándole del tono regular, y usado" (Quintiliano, 1916, I, p 410).
[13] También presente en Castañeda San Cirilo (2023b).
[14] Esta última es definida como la "extrema confusión sintáctica por entrecruzamiento de elementos de distintos constituyentes, que resultan dislocados por violentos hipérbatos y anástrofes" (García Barrientos, 2019, p. 30).

ANÁLISIS DE LA ELIPSIS Y EL ZEUGMA EN DISTINTOS MANUALES DE RETÓRICA ACTUALES (I)						
AUTOR	**LAUSBERG (1963/1975)**	**SPANG (1984)**	**MORTARA GARAVELLI (1988)**	**ALBALADEJO (1991)**	**MAYORAL (1994)**	**AZAUSTRE Y CASAS (1997)**
ETIQUETA	*figurae per detractionem*	figuras de omisión	figuras por detracción	metataxis (figuras de supresión)	licencias sintácticas por supresión de constituyentes	figuras de omisión
FIGURAS QUE CONSTITUYEN ESA ETIQUETA	• elipsis • zeugma • asíndeton	• elipsis • ceugma • asíndeton • percursio • reticencia	• elipsis • zeugma • asíndeton	• elipsis • zeugma • asíndeton • aposiopesis	• elipsis • zeugma	• elipsis • asíndeton • zeugma • silepsis • aposiopesis

ANÁLISIS DE LA ELIPSIS Y EL ZEUGMA EN DISTINTOS MANUALES DE RETÓRICA ACTUALES (II)						
AUTOR	**PUJANTE (2003)**	**CARRILLO NAVARRO (2004)**	**GARRIDO GALLARDO (2009)**	**JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (2016)**	**GARCÍA BARRIENTOS (2019)**	**MARTÍN JIMÉNEZ (2020)**
ETIQUETA	figuras por detracción	figuras por detracción	licencias sintácticas	figuras de dicción por omisión o sustracción	licencias gramaticales por supresión	metataxis (figuras de supresión de elementos)
FIGURAS QUE CONSTITUYEN ESA ETIQUETA	• elipsis • zeugma • asíndeton	• elipsis • zeugma • asíndeton	• braquilogía • zeugma • silepsis • aposiopesis • interrupción • hipérbaton	• elipsis • zeugma • asíndeton o disyunción	• elipsis • zeugma • asíndeton • silepsis • interrupción	• elipsis • zeugma • asíndeton • aposiopesis

Tabla 5. Resumen de las principales interpretaciones de la elipsis y el zeugma por los retóricos del siglo XX. Elaboración propia (tomado de Castañeda San Cirilo, 2023b).

Nosotros nos centraremos en lo sucesivo en el estudio del zeugma y la elipsis, por ser las que guardan relación con el estudio de esta tesis. Así, la primera era definida como una figura en la que la ausencia "deja en el aire la conexión sintáctico-semántica de la oración" (Lausberg, 1967/1984, p. 147). Se toma aquí, como apunta Romojarro Montero (2015), el concepto de "defectus dictionis" de San Isidoro[16] (p.2), al considerarse una ausencia, una falta, por tanto. Posturas similares veremos en ciertos análisis gramaticales. No obstante, como señala Medina López-Lucendo (2016, p. 309), este fenómeno no debería verse de un modo negativo, sino como una figura en la que se favorece la economía de lenguaje.

Además, en este tipo de ausencias de unidades necesarias, como apunta García Barrientos (2019), "los elementos elididos no se encuentran en el contexto inmediato, sino que deben 'ser traídos de fuera', suplirse 'con imaginación' y suelen representar relaciones básicas: 'ser', 'estar', 'tener', etc." Esta explicación va acompañada de un ejemplo "Lo bueno, si breve, dos veces breve" (p. 26). La misma reflexión encontramos en otros tratados retóricos como, por ejemplo, Martín Jiménez (2020):

> figura de supresión consistente en la cancelación de uno o varios elementos de la oración que a partir del contexto pueden ser recuperados (Arturo Uslar Pietri, Las lanzas coloradas: "Detrás, como el polvo de los cascos, como la sombra de unas infinitas alas sombrías, toda la caballería desbocada" [se sobreentiende "…venía toda la caballería desbocada", o un verbo similar]). (p. 103)[17]

En cambio, el *zeugma* es definido por Lausberg (1967/1984) como:

> Omisión de un miembro parcial en una coodinación plurimembre, de tal suerte que el miembro parcial paralelo que queda dentro de la coordinación asume la función del miembro omitido, con lo que el miembro que queda recibe ahora una función sobrepuesta parentética. (p. 149)

Descrito, posteriormente, del siguiente modo:

> Si, por tanto, un sistema de coordinado bimembre, cuyos miembros a su vez constan de dos elementos (miembros parciales), *α-b/b-y* queda mermado (*detractio*) en el miembro (miembro parcial) b, tendremos, por la ordenación resultante del elemento

[16] Tomado de San Isidoro de Sevilla, de la obra *Etimologías*; aunque nosotros recogemos de una obra secundaria como es Romojarro Montero (2015).

[17] El subrayado es nuestro.

> paralelo que queda (miembro parcial) α a los elementos *x e y*, el sistema transformado (zeugma). (Lausberg, 1967/1984, p. 149)

Se puede extraer como conclusión que en esta visión del *zeugma* las unidades ausentes no se extraerían del contexto, sino del discurso verbal. En esta misma línea está la definición de Martín Jiménez (2020), quien remarca que se trataría de "figura de supresión en la que el elemento cancelado está expresado en el contexto de modo idéntico o parecido" (p. 103). Similar era la propuesta por Azaustre y Casas (1997): "consiste en expresar una sola vez un vocablo en un discurso que lo requiere en más ocasiones, de manera que, tras su primera aparición, el término debe ser sobreentenido" (p. 197). Vemos que en ellas no se alude a la necesidad de que se dé en una estructura coordinada. En esta línea, García Barrientos (2019) concreta una visión más amplia: "los elementos omitidos se encuentran en el contexto, anterior o posterior, de un enunciado compuesto por más de una estructura oracional" (p. 27). Sintetizamos estas diferencias en el siguiente resumen:

LAUSBERG (1967/1984)	**OTROS AUTORES (Azaustre y Casas (1997); García Barrientos, 2019; Martín Jiménez, 2020)**
• El zeugma se da en coordinación y la elipsis no.	• El zeugma se da en una estructura compleja, no necesariamente coordinación.
• En el zeugma lo omitido se recupera de la primera parte de la coordinación; en la elipsis, no.	• Los elementos omitidos en el zeugma se recuperan del discurso, no del contexto (como es el caso de la elipsis).

Tabla 6. Esquema comparativa concepto *zeugma/elipsis* (elaboración propia).

Todas estas reflexiones nos servirán, como veremos, de base cuando realicemos nuestro planteamiento clasificatorio de la elipsis.

Finalmente, otro aspecto importante que, a nuestro juicio, aporta la Retórica al estudio de estas figuras es la distinción de los dos tipos de zeugma: *no complejo* (también denominado *simple* por otros autores[18]) y *complejo* (el cual, a su vez, puede dividirse en *semánticamente complejo* o *sintácticamente complejo*). De este modo, el primero se refiere a la supresión de algún elemento que no va a suponer ningún cambio en el término sobreentendido; mientras que el segundo, requerirá de una transformación gramatical o semántica en los términos

[18] Este último es denominado también por algunos autores como *simple*, como Pin Moros (2019, p. 187).

recuperados[19]. En esta línea del *zeugma complejo*, por tanto, se encontraría la definición que de la figura en general da el *Diccionario de la Real Academia* (2020), para quien es "la elipsis por la cual dos o más términos aparecen unidos a un predicado que, en principio, es apropiado solo a uno de ellos, como en *dejé la casa y la paciencia*". De hecho, ya Lausberg (1963/1975) comentaba que actualmente suele hacerse coincidir esta con su forma compleja (p.159).

Por otro lado, junto a esta distinción en función de su complejidad, Pin Moros (2019) siguiendo a Quintiliano, llama la atención sobre la importancia de la ubicación del fenómeno. Así recuerda como este retórico consideraba dos figuras dentro de nuestro zeugma: *adiunctio* y *coniunctio*. El primero, según Pin Moros (2019), parece coincidir con el *protozeugma* (situado en el inicio de la construcción) y con el *histero* o *hipozeugma* (que aparece al final). Frente a ellos, el *coniunctio* de Quintiliano coincidiría con la posición medial, esto es, el *mesozeugma*. Todas estas variables también las valoraremos en nuestro análisis posterior.

II.3.4. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS RETÓRICOS

Toda esta reflexión terminológica sobre la *elipsis* y otras figuras de omisión presentes en la tradición retórica no puede concluirse sin presentar la síntesis que de ello hace Paredes Duarte (1994, 1999, 2002, 2004, 2009). Así, dicha autora delimita una veintena de figuras que van desde la supresión de unidades mínimas (*aféresis, síncope o apócope*) a las desapariciones de enunciados. Las primeras son definidas de modo similar a sus homónimos lingüísticos, esto es, como "la pérdida de un fonema o sonidos (sílabas, morfemas) iniciales, medios y finales, respectivamente, en una palabra" (Paredes Duarte, 2002, p. 66). Por tanto, la diferencia fundamental entre dichas figuras retóricas y sus correspondientes lingüísticos es, simplemente, que a los primeros se les añade una intencionalidad puramente estética.

La desaparición de enunciados es, por otro lado, un tema mucho más atractivo para los retóricos, ya que en ocasiones son producidas por una finalidad puramente apelativa (sería el caso de las *sustentaciones* y *suspensiones*); en otras se busca un efecto de rapidez (como sería, por ejemplo, en el *asíndeton*, *parataxis* o *praeteritio*); a veces se huye de las repeticiones (en los casos de *zeugma, braquilogía* y *anacoluto*); o se produce, simplemente, por unas causas psicológico-afectivas activas o pasivas, tales como la *reticencia, la interrupción y la obticencia.* Veamos, pues, como representa dicha clasificación Paredes Duarte (2004):

[19] Lázaro Carreter (1990) ejemplifica estos de la siguiente manera: "sus razones son buenas, y sus argumentos irrebatibles" frente a "su tono era grave, y sus gestos grandilocuentes" (p. 417). En ambas expresiones se ha omitido el verbo *ser*, pero en la segunda deberían darse los cambios morfológicos propios para mantener la concordancia de número, esto es, sería un *zeugma complejo sintáctico.*

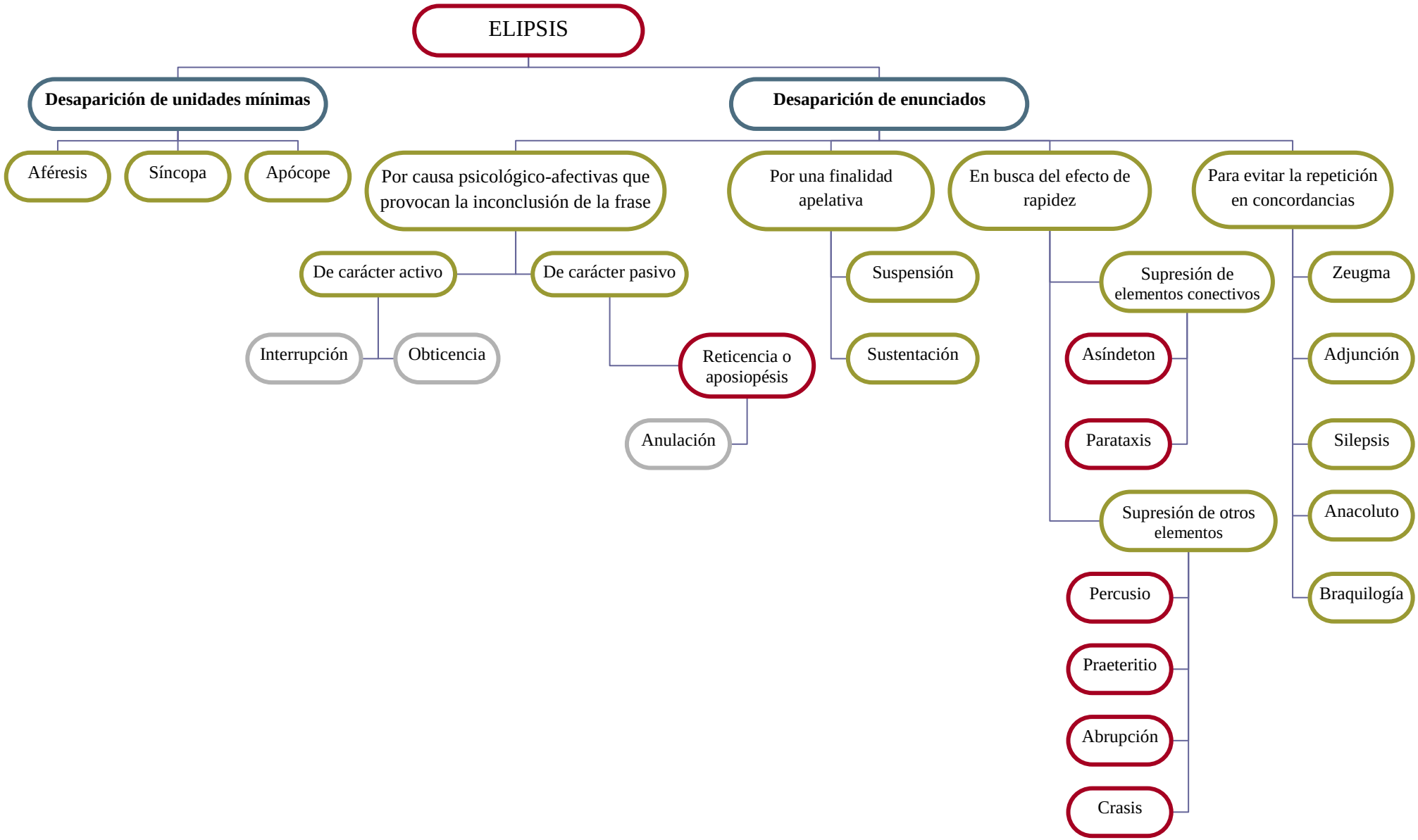


Figura 1. Esquema-revisión de los términos cercanos a la *elipsis* según Paredes Duarte (2002, p. 24) y Paredes Duarte (2004, p 15). Formato propio.

Esta clasificación, a su vez, es explicada, con la siguiente tabla en la que se definen todos los fenómenos relacionados:

UNIDAD ELIDIDA	CARACTERIZACIÓN	TERMINOLOGÍA	PROPUESTA TERMINOLÓGICA
SONIDOS	Elisión de sonido/s inicial/es	Aféresis	Aféresis
	Elisión de sonido/s intermedio/s	Síncopa	Síncopa
	Elisión de sonido/s final/es	Apócope	Apócope
ENUNCIADO	Inconclusión de una frase por causas psicológico-afectivas de carácter activo.	Reticencia o aposiopesis	Reticencia
PALABRA	Desaparición de una sola palabra por causas psicológicas-afectivas de carácter activo. Actúa sobre la morfología.	Anulación	Anulación (tipo de reticencia)
PALABRA/S	Supresión de elementos conectivos en busca del efecto de rapidez	Asíndeton	Asíndeton
	Suprime de elementos conectivos dejando proposiciones paralelas y yuxtapuestas en busca del efecto de rapidez	Parataxis	Parataxis (tipo de asíndeton)
ENUNCIADOS	Suprime otros elementos (no conectivos) en busca del efecto de rapidez	Percusio	Percusio
	Suprime otros elementos (no conectivos) en busca del efecto de rapidez y avisa de antemano	Praeteritio	Praeteritio (tipo de percusio)
	Suprime otros elementos (no conectivos) en busca del efecto de rapidez. Suprime transiciones entre las partes de un diálogo	Abrupción	Abrupción (tipo de percutio)
SONIDOS	Suprime otros elementos (no conectivos) en busca del efecto	Crasis	Crasis (tipo de percutio)

	de rapidez, pero provoca la formación de una contracción entre dos palabras		
ENUNCIADOS	Desaparición de elementos que evita la repetición de concordancias	Zeugma	Zeugma
	Tipo de zeugma en el que se recurre al contexto verbal para recuperar lo desaparecido	Adjunción	Adjunción (tipo de zeugma)
	Tipo de zeugma en el que las unidades que dependen del elemento común son dispares semántica y sintácticamente	Silepsis	Silepsis (tipo de zeugma)
CUALQUIER UNIDAD	Término general de supresión discursiva con intencionalidad estética. Evita la repetición en concordancias y en otros casos	Braquilogía	Braquilogía
ENUNCIADOS	Tipo de zeugma en el que llega a infringirse la norma sintáctica	Anacoluto	Anacoluto (tipo de zeugma)

Tabla 7. Análisis de los fenómenos cercanos a la elipsis. [Tomada de Paredes Duarte (2002, pp. 38-41); Paredes Duarte (2004, pp. 32-36)].

Así, Paredes Duarte (2004, p. 37) resume toda esta "maraña terminológica" presentando el término *braquilogía*, entendida como "supresión discursiva con intencionalidad estética" (Paredes Duarte, 2004, p. 38), como hiperónimo de todos los demás.

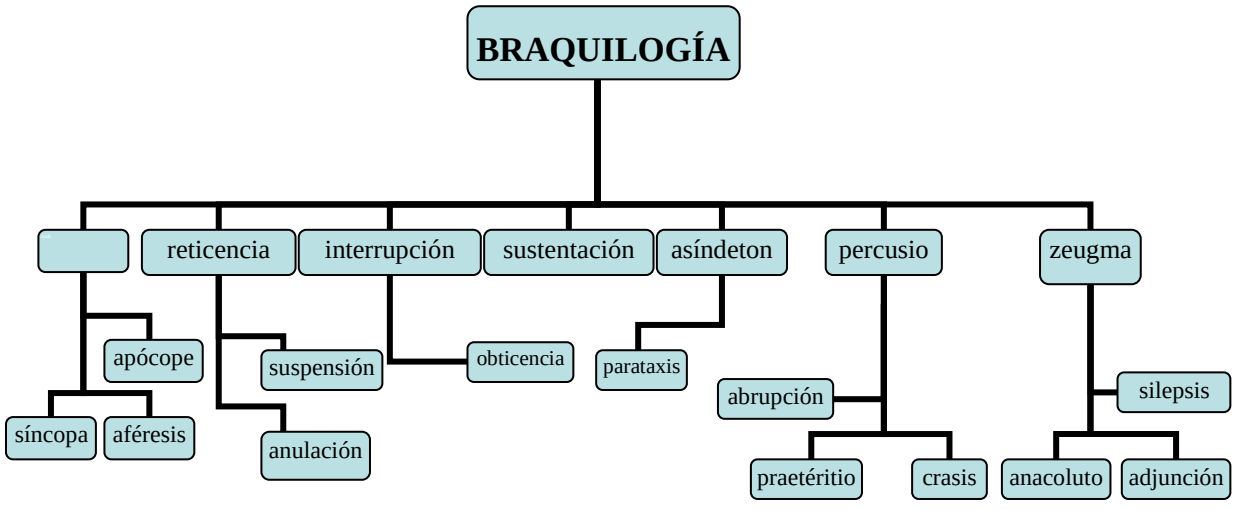


Figura 2. Adaptación del esquema de *braquilogía* de Paredes Duarte (2004, p. 37).

De este modo, toda esta reestructuración del fenómeno nos será de gran utilidad a la hora de analizar en profundidad este mecanismo en la parte más experimental de esta tesis. Entender los límites de una *obticencia,* por ejemplo, en la que el hablante ve su enunciado interrumpido sin mostrar intencionalidad en ello, o una *aposiopesis,* en la cual, por el contrario, la oración se deja voluntariamente incompleta, nos permitirá concretar con más tino nuestro análisis, no confundiendo situaciones en las que se produzcan problemas de comunicación, con el fenómeno elíptico propiamente dicho.

Sin embargo, frente al gran acierto que se produce en tal delimitación, no estamos muy de acuerdo en el hecho de que se desligue el término *elipsis* de los estudios retóricos, empleando para estos el hiperónimo *braquilogía.* Emplear dos etiquetas distintas para referirse al mismo mecanismo, solo motivado por la intencionalidad que el texto posea, no nos parece una solución que arroje luz al estudio, sino todo lo contrario. Si la lengua es una, con independencia de la finalidad que persigamos, los fenómenos y los nombres que demos a los mismos, ¿por qué han de variar? Y, de hecho, corroborando nuestra visión, las orientaciones más modernas de esta disciplina, como es el caso de la llamada Retórica Cultural, emplean técnicas pragmáticas al servicio del hecho retórico, acercando, por tanto, ambas disciplinas. Así, para autores como Arduini (2000) la elipsis, entendida como un *campo figurativo*, será un macrotérmino, coincidente con el empleado en el ámbito gramatical, que incluirá otros términos cercanos como el silencio, la objeción, el eufemismo, la aposiopesis o la perífrasis, cuya recuperación será explicada gracias a las implicaturas conversacionales, las máximas griceanas o las reglas de cortesía, entre otros principios (Arduini, 2000; Castañeda San Cirilo, 2023b).

Vistas, por tanto, las aportaciones que estos estudios persuasivos pueden presentar a la visión general de nuestro fenómeno, nos centraremos a continuación en el estudio del mismo desde la perspectiva lingüística.

II. 4. LA ELIPSIS EN LOS COMPONENTES DE LA LENGUA

II.4.1. IDEAS GENERALES

Como decimos, dejando a un lado el ámbito retórico, vamos a comenzar a estudiar este fenómeno desde la perspectiva que más nos interesa, esto es, desde la teoría gramatical. Es obvio que, como señala Paredes Duarte (2002), "este mecanismo posee carácter lingüístico, ya que se produce con frecuencia en el habla y provoca multitud de consecuencias en el plano de la lengua" (p. 44).

Por otro lado, si consideramos la elipsis como una omisión de cualquier elemento lingüístico que configura el discurso, esta podrá ser, obviamente, de distintos tipos y, dentro de cada componente, ha recibido también variedad de denominaciones. Por ello, la mayor dificultad en este punto estriba en los problemas terminológicos que nos vamos a encontrar. Por ejemplo, Martí Sánchez (1998) considera que *elipsis* es un término que debería estar reservado exclusivamente para enunciados y que en el caso del nivel fonológico debería hablarse de *omisiones*; este apelativo coincidiría con el uso del nivel pragmático, donde estaría claramente relacionado con las presuposiciones y sobreentendidos; y, finalmente, hablaríamos de *acortamientos* o *clipping* en morfología léxica (p. 10). Veremos, no obstante, que esta no es una postura totalmente compartida.

Con todo, vamos a tratar de presentar cada uno de estos componentes de la lengua.

II.4.2. COMPONENTE FONÉTICO-FONOLÓGICO

Empezando por el nivel inferior, es decir, por las mínimas unidades distintivas del lenguaje tendremos que hablar de *elipsis fonética*. Cuando utilizamos palabras como *chacha*, *proleta* o *mili* estamos realizando una serie de omisiones fónicas a partir de las palabras originales (*muchacha, proletario* o *milicia*)[20]. Este tipo de supresiones ha recibido una gran cantidad de denominaciones que, en muchos casos además, son aplicables a otros fenómenos provocando, como señala Paredes Duarte (2002), "confusiones conceptuales importantes".

En primer lugar, no faltan los partidarios del uso del término *corte* (Stern, 1931; Casas Gómez, 1986; Rodríguez Molina, 2012), entendido como "acortamiento de un símbolo verbal unitario" (Stern, 1931, p. 261). El de *abreviación*, por su parte, es probablemente el nombre más empleado, pero ofrece importantes ambigüedades puesto que, como recoge Paredes

[20] Seguimos ejemplos de Morano Martínez (1998, p. 208).

Duarte (2002, p. 45-46), autores como Toconita (1965) lo utilizaban tanto a nivel fonético, como para referirse a la desaparición de frases; otros como Stern (1931) lo empleaba para aludir a la supresión de una unidad siempre superior al fonema; mientras Dubois *et al.* (1979) o Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997) lo usan en cualquiera de los niveles o componentes de la lengua (abreviación fónica, sintáctica o léxica), etcétera.

En tercer lugar, tenemos el *truncamiento* o *mutilación*. Señala Cerdà (1986, p. 221) que es habitualmente sinónimo de acortamiento fónico, pero desde la perspectiva léxica, esto es, poniendo la atención en la unidad resultante. Así, siguiendo el ejemplo mostrado por Paredes Duarte (2002, p. 47), al decir *metro* por *metropolitano* el acortamiento sería aquello que no hemos producido (los fonemas de /p-o-l-i-t-a-n-o/); mientras la palabra *truncada* o *mutilada* sería la resultante (en este caso, *metro*).

La palabra *elisión*, por otra parte, tiende a ser empleada como equivalente a *elipsis*. Así, existe cierto consenso en considerar con este término a la pérdida de las vocales finales por contacto con otra vocal, esto es, una contracción como la de la sinalefa o la sinafía[21], pero sin fines métricos. Por tanto, no haría referencia, para la mayoría de los autores, a una elipsis fonética cualquiera, sino a un tipo muy concreto de ella que se produciría en combinación sintagmática. No es de esta opinión, sin embargo, Cardona (1991) para quien no habría diferencias entre los fonemas que pueden o no ser afectados por este fenómeno (p. 94).

En lo que respecta al *acortamiento*, Alvar Ezquerra y Miró Domínguez (1983) diferencian dentro de él dos fenómenos distintos encubiertos: *abreviación* y *abreviatura*. Mientras que aquel hace referencia a un tipo de reducción en el cuerpo fónico de una palabra producido por síncopa, aféresis o apócope, es decir, en el nivel fónico[22]; este se produce en el nivel gráfico "la reducción es sólo en el plano grafemático por lo que la palabra o el sintagma se lee en su forma plena, a saber *pág*. como *página*, *adj*, como adjetivo, *EEUU* como *Estados Unidos"* (Alvar Ezquerra y Miró Domínguez, 1983, p. 3). No obstante, como señala Rodríguez González (2019) en los estudios no está siempre tan presente esta distinción, y se suele usar el primero como polisémico (p. 272). Por su parte, Gili Gaya (1966, p. 185) empleaba el término *mutaciones* y remarcaba el uso connotativo de estas palabras, frente a las formas plenas.

[21] Licencia métrica propia del ritmo de cantidad que equivale a una sinalefa entre versos, siendo el primero un verso largo y el segundo un verso corto y dependiente. Fue una licencia muy frecuente en la Edad Media o en el Modernismo, como señala Garrido Gallardo (2009, p. 179).

[22] Donde queda incluida la acronimia, como es el caso de *automóvil* (procedente de *omnibus* y *autobús*), tomado de Paredes Duarte (2002, p.47).

Con todo, Paredes Duarte (2002) recomienda el uso de términos como *corte, acortamiento, reducción fonética* o *abreviamiento* para estudiar el fenómeno desde el punto de vista de lo que desaparece; mientras que, como hemos visto, *truncamiento* o *mutilación* mostraría la perspectiva contraria, haciendo referencia a la materia resultante.

Finalmente, en este apartado nos gustaría señalar que, como comenta Martí Sánchez (1998, p. 10), en este nivel de omisiones se pueden estudiar las diferencias que hay en los comportamientos de las lenguas. Por ejemplo, podemos comentar que en español la tendencia mayoritaria es la pérdida del final de la palabra, igual que ocurre en el resto de las lenguas románicas (pensemos en *peli, pelu*, etcétera). Por el contrario, en alemán son más frecuentes las omisiones en la parte inicial del vocablo (*ampel*, de *verkehrsampel* 'semáforo'), mientras que en inglés hay ejemplos de ambos tipos *(phone*, de *telephone* o *maths*, de *mathematics)*.

II.4.3. COMPONENTE MORFOLÓGICO

En segundo lugar, hablaremos del componente morfológico que, en general, ha suscitado menos estudios que los demás y, quizá, la razón más importante de esta despreocupación está en la opinión, bastante generalizada, de que realmente no se omiten morfemas en la cadena discursiva sino que, en ocasiones, "la desaparición de uno o más fonemas coincide con un segmento morfemático" (Paredes Duarte, 2002, p. 52), esto es, la elipsis fonética tendría una repercusión de tipo morfológica, como sería el caso de la pérdida de la [s] al final de palabras propia del andaluz y la consecuente desmorfematización del plural (pp. 52-53).

Por el contrario, la citada profesora defiende que sí que existen ciertos tipos de acortamientos en los segmentos morfemáticos que se deben a causas de conciencia lingüística y no a la casualidad o rasgos diatópicos, diafásicos o diastráticos. En concreto, clasifica estos acortamientos en dos bloques: las omisiones morfológicas puras y las que sufren una lexicalización. En el primer caso, tratando de evitar cacofonías, se dan elipsis como las reflejadas por Bosque (1983) en "situaciones pre y postdemocráticas" (pp. 124-125)[23]. Esta supresión del lexema es diferente a los ejemplos del segundo tipo como *auto, súper,* donde estos elementos derivativos de origen culto (del latín o del griego) sufren una lexicalización que les convierte en sustantivos, adjetivos o hasta preposiciones[24].

[23] Aunque nosotros seguimos a la fuente secundaria citada en Paredes Duarte (2002, p. 55).

[24] Como dato curioso, señala Paredes Duarte (2002, p. 56), que de todas las palabras que en nuestra lengua se forman por estos elementos derivativos grecolatinos, el acortamiento solamente se interpreta con una en cada

Otro problema vinculado sería la confusión entre el apócope y el cambio de sufijo. En esta línea, frente autores como Rabanales (1958, p. 247) o Kany (1969, p. 211)[25], Beinhauer (1968, p. 315) distingue claramente entre el acortamiento y la derivación: "la coexistencia de *títere* y *titiritero*, ambas con la misma significación "acróbata", podía inducir a pensar que *títere* fuera la forma apocopada de *titiritero*. Sin embargo, no es así, sino que *titiritero* se deriva de *títere* (que originariamente significa "marioneta") igual que *panadero* viene de pan".

Tampoco podemos obviar el problema terminológico. Rabanales (1958, p. 247), por ejemplo, al hablar de la afectividad en el español de Chile, empleaba el de *abreviación por derivación*, muy común en hipocorísticos como *Mena* o *Gualda*, por 'Filomena' o 'Tegualda', así como en expresiones más o menos cotidianas del tipo *hacer el ridi* ('hacer el ridículo') o *por siaca* ('por si acaso'). También se les ha denominado *abreviación morfológica* (Benveniste, 1975, p. 27) o *acortamiento de tipo morfológico* (Paredes Duarte, 2002, p. 56).

II.4.4. COMPONENTE LÉXICO

Esta elipsis, como ocurría en los anteriores componentes, también ha recibido variados términos como son *truncamiento, abreviación, cruce*, etc. Benveniste (1975), por ejemplo, ha defendido claramente el de *elipsis léxica* y se refiere con él a un tipo de elisión en el cual necesariamente se da la convivencia sincrónica de la forma léxica completa junto con la reducida (p. 31). Los hablantes, de esta forma, disponen de ambas maneras de expresarse y, poco a poco, por la búsqueda de la economía en el lenguaje, se irá optando de modo generalizado por la expresión más breve. Cuadrados Muñoz (2010) ejemplifica esta situación con "El oro ha subido", en oposición a "El precio del oro ha subido" (p. 3). Por su parte, Rodríguez González (2019, p. 273) ofrece un ejemplo curioso de este tipo de truncamientos que se da en un uso informal o coloquial de la lengua actualmente, como es el caso de *ajo y agua* (< *a joderse y aguantarse*). Con el tiempo, como señala Paredes Duarte (2004, p. 55), la dicotomía se irá eliminando, desapareciendo así la concepción de término elíptico, como sucedió con "Adiós" y su forma completa "A Dios te encomiendo".

No obstante, en oposición a la elipsis morfológica, en este fenómeno el hablante tendría otras posibilidades para expresarse sin recurrir a ninguna de las dos expresiones. Sería,

caso. Por ejemplo, al hablar de *foto*, nos referimos a una de las palabras que puede formarse con ese prefijo, esto es, *fotografía*, y no a cualquiera de las restantes como *fotosíntesis* o *fotocopia*.

[25] Para quien incluso serían acortamientos los casos de la llamada *derivación regresiva*, esto es, la formación de sustantivos deverbales que "en lugar de producir un aumento en el cuerpo formal de la base, como normalmente ocurre con la sufijación, provoca un efecto de acortamiento fonológico, añadiendo solo una vocal [a], [e] u [o] a la raíz verbal: deteriorar>deterioro, alternar>alterne, tomar>toma", según definición de Lang (1990, p. 193).

por tanto, diferente la relación entre "se armó la de San Quintín" y "se armó la batalla de San Quintín" y la de "metro" y "metropolitano" (de tipo morfológico), porque en el primer caso el emisor tiene otras opciones como "se armó el lío", "se armó la batalla", etcétera.

II.4.5. COMPONENTE SEMÁNTICO

La *elipsis semántica*, término acuñado por Ullman (1952, p. 238), no ha sido tampoco el único empleado en este ámbito lingüístico, aunque sí el más prestigioso. Podemos así mencionar Bréal (1897, p. 151) o Stern (1931, p. 175) empleaban el de *abreviación;* Kany (1969, p. 220) el de *supresión;* o Carbonero Cano (1979) y, en las últimas décadas, Paredes Duarte (2002, 2004, 2009) han optado por el de *elipsis originada en combinación léxica.*

Terminologías a parte, Carbonero Cano (1979) lo definía como:

> La obtención de un léxico autónomo como consecuencia de la desaparición, en un grupo sintagmático, de algunas de las formas que lo componen, quedando una de ellas como representante del grupo y cobrando una capacidad significativa más específica y concreta de la que podía tener ese término anteriormente de manera individual. (p. 178)

De este modo, este mecanismo podemos ejemplificarlo con expresiones como *el despertador, los tenis* o *el gordo* donde los grupos sintagmáticos *reloj despertador, premio gordo* o *zapatos de tenis* se han visto claramente alterados. Señalaba el citado autor que dicho fenómeno posee "claras repercusiones paradigmáticas", las cuales no solo se darán en la perspectiva sincrónica sino también en la diacrónica. Así, Paredes Duarte (2002, p. 110) explica que la palabra que sufre dicho proceso adquiere un sentido nuevo que provocará una reorganización en la estructura léxica; posteriormente, distintos factores harán que el fenómeno termine en un verdadero cambio significativo.

Asimismo, la citada profesora de la Universidad de Cádiz realizaba en su tesis doctoral una clasificación de este tipo de elipsis atendiendo a lo elidido (a su función gramatical, al origen de la elipsis y a la posibilidad de recuperación), así como a lo que permanecía, valorando si la palabra resultante conservaba la categoría y el mismo significado que poseía el grupo o si se producía lexicalización (Paredes Duarte, 2002, pp. 213-215).

II.4.6. COMPONENTE SINTÁCTICO

Una vez más, las distintas perspectivas lingüísticas y escuelas que han tratado dicho fenómeno han usado terminologías muy variadas. Aunque, sin duda, el término más

generalizado ha sido el de *elipsis*, no han faltado otros como *elisión, signo cero, laguna de enunciado, supresión, sobrentendido, truncamiento*, etcétera. Por ejemplo, el de *elisión,* poco frecuente, fue empleado por Jiménez Juliá (1991) para hablar de "omisión de cierta información recuperable, no necesariamente de una única forma, gracias a nuestro conocimiento de los usos convencionales de la lengua" (p. 224). Tampoco el de *supresión* ha gozado de mayor éxito y, por el contrario, se emplea como un hiperónimo de cualquier tipo de ausencia. A la inversa, *truncamiento*, como veremos, se suele usar como un subtipo de elipsis dentro de las gramáticas formales. También emplearemos otros términos como *laguna del enunciado*, *sobrentendido* y *signo 0* (Rodríguez Díez, 1983).

En cuanto al tratamiento recibido, Dubois *et al.*, (1979) hablaban de elementos oracionales no expresados en la comunicación, pero sí entendidos por los interlocutores. Para muchos son ausencias del habla (Lewandowski, 1982; Martínez Linares y Herrero Blanco, 1986); dentro de los estudios formalistas, por el contrario, se identifica con una supresión de los constituyentes de la Estructura Profunda. Con todo, como señalaba Jiménez Juliá (1991), existe una gran variedad de usos, los cuales provocan confusión y esto se debe, en gran medida, a "la falta de rigor con la que se ha utilizado el término", que ha llevado a la elipsis a ser esa "especie de panacea que permite 'reconstruir', normalmente con bastante libertad, secuencias lingüísticas cuya estructura, en su forma actual, no se ajusta a los patrones establecidos" (Jiménez Juliá, 1991, p. 223). La causa de este problema se debería al escaso interés prestado por establecer qué condiciones mínimas nos llevan a hablar de ella. Como consecuencia, en menos de un siglo se pasó de una *elipsomanía,* a una no menos errónea *elipsofobia* (Gutiérrez Ordóñez, 1997a). Hoy en día, como afirma Gutiérrez Ordóñez (1997a), la existencia de este fenómeno es un "hecho que nadie se atrevería a negar", aunque eso no quiera decir que se use de una forma acrítica e indiscriminada. De la misma opinión es Martí Sánchez (1995-1996), quien afirma que "intuitivamente, parece una noción válida para todo el mundo (o casi todo el mundo); pero es precisamente ese carácter intuitivo el que ya pone sobreaviso acerca de las dificultades" (p. 367).

II.4.7. NIVEL SUPRAORACIONAL

Finalmente, los cambios lingüísticos experimentados en las últimas décadas del siglo XX, que generarían la aparición de disciplinas como la Pragmática o la Lingüística del texto, hacen que nos veamos obligados a ampliar las fronteras de los estudios más allá de los límites oracionales y plantear la llamada *elipsis pragmática*, esto es, omisiones marcadas por la

situación comunicativa o el contexto extraverbal, introduciendo así un factor conversacional inherente al fenómeno (Guillén Sutil, 1997).

Dentro de esta perspectiva, también se han barajado variedad de designaciones, más allá del de *elipsis pragmática*, como serían las de *elipsis situacional, no cohesiva* o *exofórica* (Paredes Duarte, 2004; Onana Atouba, 2006); *elipsis indefinida, de implicación social* y *de coherencia textual* (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997, pp. 196-197), como más tarde veremos, *elipsis informativa* (Onaba Atouba, 2006) o la *elipsis contextual* (Brucart, 1999). Sea cual sea el término empleado, todas ellas consideran que la realidad del mundo que nos rodea va a proporcionarnos datos que permitan reponer la información ausente (Vigara Tauste, 1992).

Sin embargo, también existen posturas críticas en torno a este tipo de mecanismos. Onana Atouba (2006), por ejemplo, justifica su argumentación a partir de los siguientes ejemplos:

(1) *Quiero el de corte* (en una heladería). (p. 1425)

Desde un punto de vista gramatical, este sería un enunciado perfectamente completo y correcto; también es adecuado desde un punto de vista comunicativo. Informativamente, es una construcción elíptica en la que la entidad elidida es *helado*. Similar sucedería si, en una cena, un comensal, mientras levanta una botella, dijera:

(2) *¿Quieres?* (p. 1425)

En este mensaje nos encontramos con una oración de modalidad interrogativa que solamente consta de un verbo, el cual sería el núcleo de la oración y del sintagma verbal. La flexión del mismo, por otro lado, permitiría suponer un sujeto tácito *tú.*

En ambos casos, considera Onana (2006) que sería poco acertada la recuperación de la información omitida, ya que iría en contra de la economía lingüística. Argumenta, de este modo, que más que hablar de una elipsis pragmática, deberíamos recurrir a una *elipsis funcional* (p. 1427). En cualquier caso, como veremos, introducir contenidos como el *contexto* o el *entorno* (Bühler, 1934; Bally, 1955; Coseriu, 1967) ayudarán a poseer una visión más completa de este tipo de enunciados.

Con todo, podemos decir que, en nuestra opinión, dado que los límites oracionales han quedado totalmente desdibujados en las últimas décadas, no tiene demasiado sentido separar

de forma tan radical la *elipsis gramatical* de las puramente *pragmáticas*. Por el contrario, creemos que la aplicación de los conceptos de esta disciplina (como *el principio de cooperación*, las *máximas conversacionales*, la *teoría de la relevancia* o la cortesía, entre otros) será de sumo interés para buena parte de las elipsis, como más tarde veremos. Esto, como dijimos, coincide con los nuevos planteamientos que desde la Retórica Cultural se están llevando a cabo para analizar dicha figura (Arduini, 2000; López Eire, 1995; Chico Rico, 2020; Albaladejo, 2020; Chico Rico, 2022; Castañeda San Cirilo, 2023b).

II. 5. REVISIÓN GRAMATICOGRÁFICA DE LA ELIPSIS

II.5.1 JUSTIFICACIÓN

Cualquier estudio que se precie sobre el análisis de este fenómeno alude a ciertos hitos como el Brocense, la francesa abadía de Port-Royal y, ya en el siglo XX, a los estudios de Rodríguez Díez (1983, 1991), Gutiérrez Ordóñez (1992, 1994a, 1994b, 1997a, 1997b), Brucart (1999) o Jiménez Juliá (1991), entre otros. Esta revisión creemos es esencial, ya que cada uno de estos autores sentaron las bases del estudio de la elipsis. Dicho de otro modo, existe una clara diferencia entre la concepción logicista que planteó el Brocense, la visión Estructuralista o las posiciones generativistas. Y, por tanto, en función de los postulados que asumamos será muy distinto el tipo de corpus que obtendremos para nuestro análisis.

Queremos, eso sí, hacer dos puntualizaciones previas. La primera es reseñar la dificultad que tendría partir de las primeras reflexiones sobre este fenómeno, puesto que estas podrían llevarnos a Apolo de Díscolo o Donato. En lugar de eso, pondremos nuestro punto de partida en la primera gramática de nuestra lengua vernácula, esto es, la de Nebrija, y haremos así en este apartado un pequeño recorrido sobre las gramáticas de nuestra lengua. La segunda aclaración es que este no es un trabajo historiográfico como tal, sino un repaso gramatical con una finalidad muy distinta: determinar que sí y qué no vamos a considerar como elíptico. Por ello, creemos totalmente justificable que el listado de autores y obras no sea completo, sino que nos centremos en los aspectos más relevantes.

Dicho todo esto, nos gustaría señalar que hemos distribuido el análisis en tres etapas, siguiendo en parte la clasificación ofrecida por García Folgado (2005). Así, mostraremos los trabajos gramaticales que se realizaron hasta la primera mitad del siglo XVIII y que tuvieron como objetivo, en la mayoría de casos, más la enseñanza del idioma a extranjeros, que la sistematización del mismo. Tras ello, pero antes de pasar a la segunda época, saltaremos fuera de nuestras fronteras para hablar de Port-Royal y de sus seguidores del siglo XVIII.

La segunda etapa de los estudios gramaticales, según García Folgado (2005), se centraría en las gramáticas realizadas en la segunda mitad del siglo ilustrado y la primera mitad del siglo XIX. El examen de estos trabajos nos acercará a un despertar en la conciencia gramatical que, obviamente, estuvo muy vinculado al nacimiento de la Real Academia y a la divulgación de las ideas propias de la Ilustración. Nosotros, al hilo de los estudios académicos, ampliaremos esta segunda etapa hasta la crisis decimonónica, dejando el siglo XX, tan complejo, amplio y diverso, para el apartado sexto de este capítulo.

II.5.2. LOS COMIENZOS GRAMATICALES (PRIMERA ETAPA)

II.5.2.1. LA *GRAMÁTICA* DE NEBRIJA

Como señalaba Martínez Gavilán (1990): "las primeras gramáticas de las lenguas vernáculas surgen por el deseo de los humanistas de dignificar los vulgares sometiéndolos a un proceso de codificación gramatical similar al experimentado por las lenguas clásicas" (p. 129). En este contexto apareció en 1492, poco antes de que Colón zarpara en su conquista de América, la *Gramática de la Lengua Castellana* de Antonio Nebrija[26], considerada erróneamente como primera obra de estas características de una lengua vulgar[27], la cual convirtió a su autor en el "padre de la lingüística española" (Peñalver Castillo, 1991-1992). De hecho, pasarían décadas hasta que otros gramáticos hicieran lo propio de sus respectivos idiomas[28] o en nuestro país. Y es que, como recoge Esparza Torres (1996), la consideración general en torno a estas lenguas era que no podían realizarse estudios gramaticales sobre ellas porque no podían ser reducidas a reglas, como ya apreció Valdés en su *Diálogo de la Lengua*:

> ya sabéis que las lenguas vulgares de ninguna manera se pueden reduzir a reglas de tal suerte que por ellas se pueden aprender; y siendo la castellana mezclada de tantas otras, podéis pensar si puede ninguno ser bastante a reduzirla a reglas. (Esparza Torres, 1996, p. 69).

Sin embargo, en este contexto, Nebrija, ya gran conocedor del oficio de gramático[29], se lanzó a escribir su *Gramática*, apoyándose en la base teórica que aportaban autores como Prisciano, Diomedes y Donato (Quilis, 1989) y en las fuentes medievales existentes como "las gramáticas versificadas, los comentarios, la gramática erotemática y la síntesis del método ad proverbiandum" (Esparza Torres, 1996, p. 50).

Así, la *Gramática* se compone de unos 68 folios[30] distribuidos en cuatro libros que trataban de describir nuestro idioma de menos a más, esto es, comenzando por los sonidos y la manera de escribirlos, es decir, ortografía y pronunciación (primer libro); analizando en el segundo la "prosodia sílaba", la cual englobaba aspectos sobre la acentuación y comentarios

[26] Realmente Antonio Martínez de Cala y Jarava.

[27] Niederehe (11 de junio de 2022) explica que la obra de Leon Battista Alberti, publicada hacia 1450, *Grammatica italiana*, sería previa a la de Nebrija, aunque de menor valor. También hay autores que consideran el *Arte de gramática*, del padre Andrés Cerezo (1485), como primera gramática castellana.

[28] Trissino en Italia; Meigret en Francia y Oliveira, en Portugal (Peñalver Castillo, 1991-1992, p. 222).

[29] Tenemos que recordar que, para aquel momento, Nebrija ya había escrito su *Introductiones latinae* (1481), obra clave para el aprendizaje de esta lengua y que, como señalaba Fontán (1986), podría considerarse el primer "best-seller" de la bibliografía española (p. 210). Y, hacia 1488, habría realizado una segunda versión de esta, a instancias de la reina, en la que aparecía una traducción al castellano (Niederehe, 2022).

[30] 160 páginas impresas (Niederehe, 2022).

métricos; la etimología, en el tercero, donde se presentaban las distintas diez partes de la oración y se hablaba de famosas las *partezillas*[31]; y, en el último, el análisis de los aspectos sintácticos. Era, así, un manual pensado para hablantes del castellano como lengua materna, que seguía, por tanto, la misma estructuración que había presentado en su *Introductiones latinae*. Estos libros eran acompañados de otro título que focalizaba en la futura enseñanza del español como lengua extranjera[32].

Centrándonos en el cuarto libro, Nebrija dedicaba los capítulos V, VI y VII al análisis y delimitación de las figuras. En un principio, explicaba la dicotomía barbarismo/solecismo[33] y metaplasmo/schrema:

> Si en alguna palabra no se comete vicio alguno, llama se *lexis*, que quiere dezir 'perfecta dición'. Si en la palabra se comete vicio que no se pueda sofrir, llama se *barbarismo*. Si se comete pecado que por alguna razón se puede escusar, llama se *metaplasmo*. Esso mesmo, si enel aiuntamiento delas partes dela oración no ai vicio alguno, llama se phrasis, que quiere dezir 'perfecta habla'; si se comete vicio intolerable, llama se *solecismo*; si ai vicio que por alguna razón se puede escusar, llama se *schema*. Assí que entre barbarismo i lexis está metaplasmo; entre solecismo i *phrasis* está *schema.* (Nebrija, 2011/1492, pp. 125-126).

Así, se contrapone la perfecta dicción (o *lexis*) al barbarismo, esto es, vicio en alguna palabra, situando entre medias al *metaplasmo*, como un "pecado" que se podría perdonar.

Al juntar las partes de la oración, por otra parte, hablaría de perfecta habla (o *phrasis*) en oposición al solecismo; también ofrecería un punto intermedio que sería el *schrema*.

Posteriormente, daba ejemplos que aclaraban estas diferencias. Entre los barbarismos ofrecía casos de epéntesis, síncopas, metátesis, etcétera; entre los solecismos, situaba errores de concordancia como "*el ombre buena corres, buena* descuerda con *ombre* en género, et corres, con *ombre* en persona" (p. 126). Sintetizamos todo esto en la siguiente tabla:

[31] Gómez Asencio (2020) analiza este término como una de las grandes creaciones de Nebrija que no dejaron huella en la tradición posterior.

[32] Titulado "De las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender".

[33] Término ya presente en *Ars maior* de Donato.

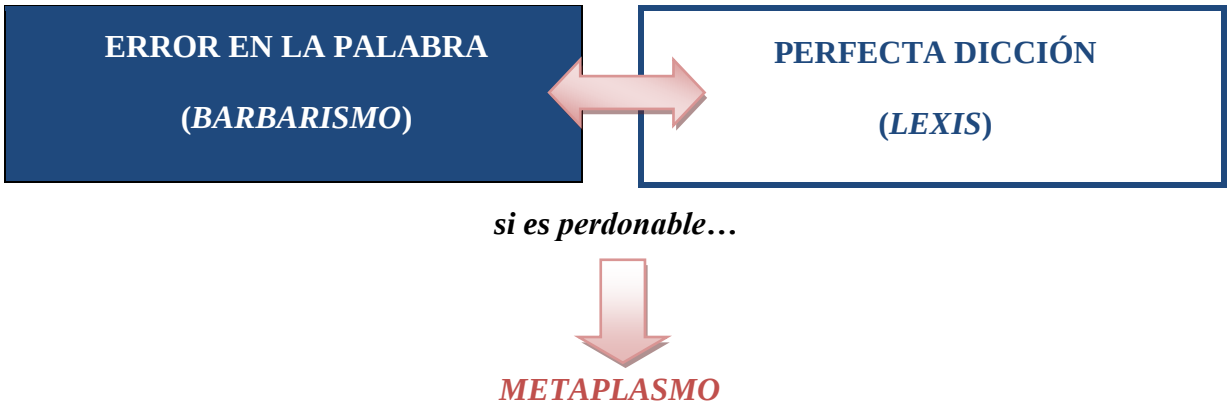


Tabla 7. Tabla resumen sobre el concepto de *barbarismo* (elaboración propia).

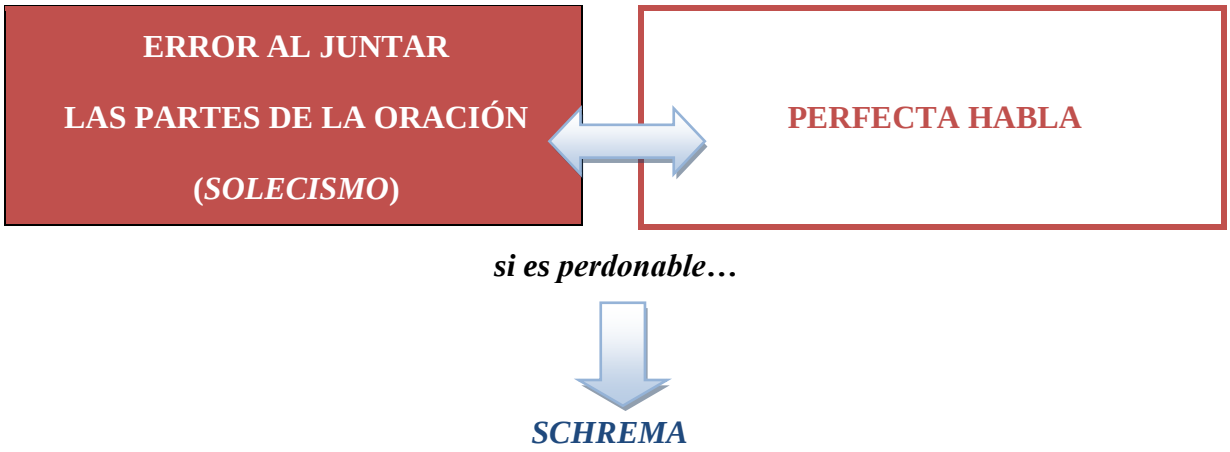


Figura 3. Tabla resumen sobre el concepto de *solecismo* (elaboración propia).

Tras esta síntesis, profundizaba en el estudio del metaplasmo (capítulo VI) y de las demás figuras (capítulo VIII), a las que consideraba "juntura delas partes dela oración, pero tal que se puede escusar por alguna razón, como por necessidad de verbo, o por otra causa alguna" (Nebrija, 2011/1492, p. 130). Y, tras ello, daba un amplio listado de figuras: *prolepsis, zeugma, hypozeugma, sylepsis, apposición, synthesis, antiptosis, sinécdoque, cacóphaton, acirología, pleonasmo, perissología, macrología, tautología, eclipsi, tapinosis, cacosyntheton, amphibología, anadiplosis, anáphora, epanalepsis, epizeusis, paranomasia, schesisonómaton, parómeon, homeotéleuton, homeóptoton, poliptoton, hyrmos, polysyntheton, diályton, metáphora, catáchresis, metonimia, antonomasia, epítheton, onomatopeia, periphrasis, hysteron próteron* (o *histerología), anastropha, parénthesis, tmesis, synchesis, hypérbole, alegoría, hironía, antiphrasis, enigma* y *cálepos* (Nebrija, 2011/1492, pp. 131-143).

En cuanto al fenómeno que a nosotros nos incumbe, Nebrija presenta, en primer lugar, al *zeugma* diciendo "es cuando debaxo de un verbo se cierran muchas cláusulas, como diziendo *Pedro i Martin i Antonio lee*, por dezir *Pedro lee, i Martín lee, i Antonio lee* . I llama se zeugma, que quiere dezir «conjunción»" (Nebrija, 2011/1492, p. 131). Vemos, por tanto, que entiende esta figura como, dentro de una estructura de naturaleza paralela, la omisión del verbo, que aparece recogido al final. Posteriormente, sin dar clasificación alguna, aporta otra figura (totalmente independiente de esta) que es el *hipozeugma*:

> *Hypozeusis* es cuando, por el contrario de zeugma, damos diversos verbos a cada cláusula, con una persona mesma; como diziendo *César vino a España, i venció a Afranio,* i *tornó contra Pompeio.* I llama se *hypozeusis* , que quiere dezir 'aiuntamiento debaxo'. (Nebrija, 2011/1492, p. 131)

Esta figura, por tanto, como explica Carmen Lozano en las notas a la *Gramática* de Nebrija (2011/1942, p. 131) es una incorporación que él realiza a las figuras de construcción. Así, esta figura, que Nebrija considera opuesta a la anterior, es una supresión nominal (del sujeto) en una estructura plurimembre. Difiere, por tanto, su concepción de la que actualmente tenemos de esta figura, que se entiende como un tipo de zeugma (sin especificar de qué tipo de unidad hablamos) en el que el material expreso se encuentra al final de la estructura, frente al *mesozeugma* o al *protozeugma* que, como recogimos líneas (Pin Moros, 2019, p. 188), tendrían a la palabra no suprimida en medio o al principio, respectivamente.

Tampoco coincide esta postura, por tanto, con la tradición retórica posterior a Quintiliano, para quien existía *elipsis* y la *adyunción,* siendo esta segunda:

> *Sinezeugmenón,* esto es, *adyunción*, en la cual hacen relación á solo un verbo muchos conceptos, cada uno de los cuales, si se pusiese solo, echaría menos el verbo. Esto sucede, ó poniéndolo delante de manera que á él se refiera lo demás, como: *Venció la liviandad a la vergüenza, la osadía al temor, la sinrazón a la razón*. (Quintiliano, 1916, II, p. 409)

Así, vemos que la figura propuesta por Quintiliano se acercaría más al zeugma de Nebrija, pero el concepto de "adyunción" nos haría encontrar claras diferencias con él.

Posteriormente habla de la elipsis, y lo hace, curiosamente, desligándola del zeugma, es decir, trata a las dos como figuras diferentes:

> Eclipsi es defecto de alguna palabra necessaria para hinchir la sentencia; como diziendo *buenos días,* falta el verbo que allí se puede entender i suplir, el cual es *aiáis*,

o vos dé Dios. Esso mesmo se comete eclipsi i falta el verbo en todos los sobreescriptos delas cartas mensajeras, donde se entiende *sean dadas;* tan bien falta el verbo en la primera copla del *Laberintho* de Juan de Mena, que comiença:

Al mui prepotente don Juan el segundo,
A él las rodillas hincadas por suelo;

Entiende se este verbo *sean.* I llama se *eclipsi,* que quiere dezir 'desfallecimiento'. (Nebrija, 2011/1492, p. 134)

En resumen, observamos que Nebrija sigue en cierto modo la concepción expuesta por Donato en el siglo IV d.C, según la cual era necesario separar entre *vitia* y *figurae*, esto es, entre los errores de corrección y la ornamentación. Como señala Pérez Rodríguez (1995, pp. 360-361) esta teoría fue la predominante entre las gramáticas medievales latinas de corte pedagógico, mientras que las de naturaleza especulativa siguieron a Prisciano. Sin embargo, lo que no encontramos en el autor de esta *Gramática* es la separación entre el *tropo* y la *figura*, como sí lo haría Donato, para quien las *figurae* se separarían en *metaphasmus, schemata* y *tropus.* Tampoco sigue la corriente cuatripartita iniciada por Quintiliano. Por el contrario, ofrece un listado muy amplio y poco sistematizado. Habrá que esperar al Brocense para encontrar una perspectiva diferente, como seña Solís Solís (2002, p. 359), y es que, como más tarde veremos, el extremeño modificará el eje de estudio y dejará de centrarse en la palabra, como había sido costumbre (Calero Vaquera, 2007), para hacerlo en la oración.

En cuanto a las figuras de supresión, como hemos visto, ofrece tres de naturaleza muy similar (*zeugma, hypozeusis* y *eclipsi*). Desde la perspectiva actual, la primera se entendería como una coordinación de sujetos múltiples y varios predicados de un mismo sujeto sería la figura segunda. Más interesante nos parece la tercera, en cuya definición, como puntos más reseñables, aparece una caracterización negativa de la misma, la identificación del fenómeno como una única palabra, tendencia que más tarde comentaremos, y un ejemplo, como es "Buenos días", que estará presente en las Gramáticas de la Real Academia de los siglos XVIII y XIX (Castañeda San Cirilo, 2023a; Castañeda San Cirilo, 2023b).

Finalmente, diremos que la influencia de este insigne sevillano fue irregular. Por un lado, es innegable la hegemonía de su gramática latina en las primeras décadas del siglo XVI (Martínez Gavilán, 2018, p. 350), la cual se estudiaba incluso impuesta de forma estatutaria en las universidades, por lo que Gil Fernández (1997) no ha dudado en considerarla como

"una especie de biblia gramatical, destinada a ejercer el monopolio docente" (p. 112)[34]. Por el contrario, el texto de nuestra lengua fue un "fracaso casi total" (Niederehe, 2002 Niederehe, 2022), ya que se publicaría solamente una vez en vida del autor, y una segunda en el siglo XVIII bajo importantes sospechas de falsificación. De este modo, el investigador de la Universidad de Trier señala que esta escasez de éxito "contrasta de un modo muy llamativo con la gloria que, por el contario, se le atribuye en nuestros días" (Niederehe, 2022, p. 2).

II.5.2.2. *LA MINERVA* DEL BROCENSE

La corriente de estudios gramaticales iniciada por Nebrija fue, como califica Medina López (1992, p. 151), "enormemente fructífera" y esto se debió, fundamentalmente, a diversas razones políticas (como la expansión colonial o las bodas aristócratas entre españoles y europeos[35]) que hicieron que la enseñanza de nuestra lengua cobrara un gran interés. De este modo, sería reseñable, según recoge Medina López (1992), por ejemplo, la labor gramatical realizada por Bernabé de Bustos, Juan de Valdés o Baltasar de Sotomayor; así como las publicaciones editadas en el extranjero del anónimo de Lovaina (1555) o los trabajos de Villalón, Juan de Miranda, César Oudin, etc. Sin embargo, como decimos, son textos pedagógicos con una finalidad didáctica. Una nota totalmente discordante será la obra gramatical del que, junto a Arias Montano, es el "humanista extremeño más universal[36]" (Mañas Núñez, 2005, p. 11), esto es, Francisco Sánchez, el Brocense, quien buscaba realmente el estudio de la lengua en sí misma y no con una finalidad externa.

Así, la primera anotación necesaria para entender la producción del Sanctius[37] es explicar que él consideraba totalmente obligatorio deslindar el ámbito teórico de las distintas disciplinas del conocimiento (especialmente las relacionadas con el lenguaje, esto es,

[34] No obstante, tal éxito supuso que se realizaran numerosas ediciones aumentadas con amplios comentarios y con ello, de forma gradual, se fuera convirtiendo "en todo lo contrario a un manual más o menos útil para los alumnos", como recoge Sánchez Salor (2020b, p. 2). Consecuentemente, señala Martínez Gavilán (2018), aparecieron "los reparos a la obra por su ineficacia pedagógica, procedentes de círculos erasmistas fundamentalmente" (p. 351). Esta situación llevaría, por un lado, a los desencuentros con otros gramáticos, y, por otro, con la compañía de Jesús. Es importante señalar a este respecto que dicha Orden había publicado un manual titulada *De institutione grammatica libri tres*, redactado por encargo de sus superiores por el jesuita portugués Manuel Álvares, que pretendía ser el libro de texto para el aprendizaje del latín en todas las escuelas jesuitas del mundo y para la que la hegemonía de Nebrija estaba siendo un obstáculo. En todo este contexto, el Consejo Real intervino tratando de poner fin a la controversia y, así, impuso el texto de Nebrija reformulado como texto único y obligatorio.

[35] Como, por ejemplo, fue la boda Luis XIII y Ana de Austria, que mejoró las relaciones con la corona de Francia (Media López, 1990, p. 152).

[36] Nacido en Brozas, pueblo cacereño del que recibe el apelativo por el que se le conoce en el mundo hispánico.

[37] En el mundo anglosajón se le conoce de este modo como traducción de su apellido (Sánchez).

Dialéctica, Retórica y Gramática). Asimismo, consideraba que estas debían enseñarse ordenadamente, empezando por los estudios gramaticales y terminándose por los retóricos.

Centrándonos en *La Minerva*, diremos que fue publicada en dos ediciones (1562 y 1587) y compuesta por cuatro libros. Dicha obra se abre con una justificación: se hablaba en toda Europa un latín lamentable que estaba complicando la lectura de los clásicos[38] y él se erige como posible salvador de este idioma (Sánchez Brozas, 1976/1585, p. 37).

Así, este texto, a pesar de inspirarse en los gramáticos previos, como Donato, Prisciano o Escalígero (Villaba Álvarez, 2000), supone un cambio de perspectiva bastante importante respecto a los gramáticos predecesores, puesto que se pasa de una taxonomía descriptiva de los usos, a un análisis racional, razonado y científico (Galán Sánchez, 2004). Este cambio de orientación supone, según Hernández Terrés (1984, p. 15-16), un tratamiento riguroso y serio, un racionalismo didáctico, apoyado en dos ideas claras: por un lado, la razón es un don de Dios al igual que la lengua; y, por otro, la lengua permite conocer (o expresar) otros conocimientos científicos. No menos importante es la transformación que adopta respecto al eje gramatical, es decir, cuál es la unidad básica de la lengua, que deja de ser la palabra, como anticipamos, para pasar a ser la oración. De este modo, dicha estructura se compone de un nombre, un verbo y una partícula, herencia directa de la tradición platónico-aristotélica[39], a partir de la cual se fundamenta toda su obra.

Una vez que el Brocense ha determinado las partes de la oración, se centra en el estudio morfológico y morfosintáctico de cada una de ellas, y, por último, en su último libro, presenta la llamada *sintaxis figurada.* Para hacerlo, se plantea una serie de enunciados, producidos por la Autoridades que son, aparentemente, transgresiones a estos esquemas oracionales abstractos pero que, en realidad, son usos que caracterizan el funcionamiento real de la lengua. Se presentan, por tanto, respecto a lo expuesto sobre Nebrija, como desvíos de la construcción sintáctica, y no de la palabra, pero, además, se alejan de esa concepción de vicio, para entenderse como "desvío" (Hernández Terrés, 1984).

Además, el Brocense realiza, respecto a su antecesor, una ordenación y reducción de las figuras, muy influida por el humanista Petrus Ramus (Martín Jiménez, 1997, p. 54). De esta manera, la *silepsis,* el *pleonasmo,* el *hipérbaton,* el *zeugma* o la aquí tratada *elipsis* son consideradas por el autor extremeño como *figurae constructionis* de carácter puramente sintáctico, esto es, pertenecientes al campo de la Gramática, y no al de la elocución retórica

[38] Habla de una "epidemia bárbara" (Sánchez de las Brozas, 1976/1585, p. 37), y culpa de ella a Valla y a sus seguidores, entre los que estaría el mismo Nebrija (Sánchez Salor, 1996, p. 12).

[39] Frente a las diez partes identificadas por Nebrija (2011/1492) o a las cinco que identificará Jiménez Platón (1627).

como hasta entonces eran consideradas. Dicho cambio se muestra por primera vez en la edición de 1558 de su *De arte dicendi*[40], donde la *elocutio* queda configurada por los siguientes elementos de ornamentación: tropos, *figurae sententiae* y *figuras dictionis.* La no aparición en esta lista de las llamadas *figuras de construcción* dejaba entrever que para ellas tenía otro lugar reservado, como se vería en la primera redacción de su Minerva (1562). Esta reubicación de las figuras de construcción (esencialmente de la elipsis) es considerada por muchos críticos como la gran innovación en la teoría gramatical del Brocense y a la que, posiblemente, debe su fama después de más de cuatro siglos[41].

Asimismo, el Brocense realiza una clasificación de estas figuras gramaticales en, primero, las que se producen por "defecto" o "endia", esto es, *elipsis* o *zeugma;* segundo, "por hipérbole" como el *pleonasmo;* tercero, por "énaloge o discordia", la *silepsis;* y, finalmente, "por inversión de orden", el *hipérbaton.*

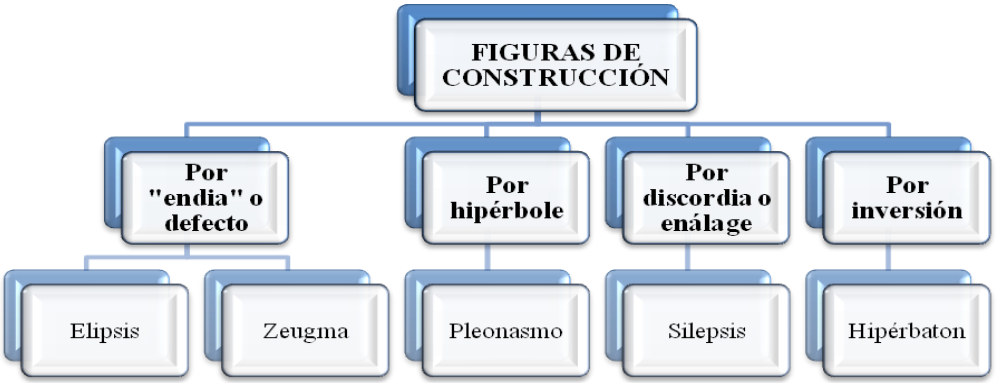


Figura 4. Tabla resumen de las *figuras de construcción* de El Brocenses (elaboración propia).

En cambio, otras como la *antiptosis*, la *prolepsis*, la *síntesis*, la *aposición*, la *evocación* o la *sinécdoque* eran consideradas como "montium partus".

En conjunto, la visión que realiza de las figuras va a tener gran repercusión en la tradición gramatical posterior. Así, por ejemplo, la consideración del *pleonasmo*, como señala Carrillo Navarro (2004: p. 47), va estar presente casi sin variación hasta el siglo XIX, con la excepción de Jiménez Patón, para el que lejos de ser considerada una figura, es un vicio a evitar. Salvo él, habrá que esperar a Bello o a Salvá para encontrar visiones diferentes.

Centrándonos en lo que a nosotros nos interesa, diremos que pocas son las líneas que dedica al *zeugma*. Básicamente explica que ella es la conjunción de muchos conceptos bajo el

[40] No en su primera edición de 1556 que estaba más cercana a las posturas tradicionales.

[41] Geneviève Clérico, por ejemplo, no duda en considerar menores las obras de *De arte dicendi* y *Organum dialecticum et rhetoricum* puesto que, sin la aparición de su obra gramatical, no hubiera sido más que un seguidor de Ramus. Por el contrario, otros autores no parecen conformes con esta degradación del valor de las restantes obras del cacereño (Martín Jiménez, 1997, p.55).

mismo verbo, en claro recuerdo a la visión quintiliana (Castañeda San Cirilo, 2023b), y que, por tanto, a diferencia con la *elipsis*, es un recurso en el que no hay duda sobre cuál es el elemento no expresado, ya que se halla en coordinación o yuxtaposición. También considera que, erróneamente, se la ha clasificado según la posición de la omisión, olvidando que, en cualquier caso, sería la misma figura.

Creemos más importante la visión que da sobre la elipsis, a la cual define como "falta de una palabra o de varias en construcción correcta*"* (Sánchez de las Brozas 1976/1585, p. 317), señalando además que esta figura sería *elipsis* o *aposiopesis* según la perspectiva gramatical o retórica de estudio. Vinculaba así el uso de este fenómeno con la brevedad de la lengua (Hernández Terrés, 1984, p. 39), como ya hubiera hecho Quintiliano, y ofrecía la posibilidad de que este fenómeno no estuviera ligado a una palabra aislada.

Posteriormente, el Brocense realizaba un listado de todas las circunstancias en las que podía darse esta figura. La primera de ellas era la de *nombre cognato,* esto es, la elipsis del sujeto que se da en las estructuras impersonales. El autor de *La Minerva* partía así de un concepto oracional heredero de la tradición platónico-aristotélica según la cual "un verbo sin sujeto no significará nada" (Sánchez de las Brozas 1976/1585, p. 320). Como consecuencia, cualquier situación en la que el sujeto no apareciera debía ser entendida como omisión del mismo. De este modo, hablaba de los verbos "de naturaleza" como "*pluit* «llueve», *ningit* «nieva», *lucescit* «amence», en donde se sobreentiende *pluuia* «lluvia», *nix* «noche», *lux* «luz»" (Sánchez de las Brozas 1976/1585, p. 320). También responden a esta situación los impersonales pasivos como, por ejemplo, estar sentado (para los cuales habrá que sobrentender los sustantivos léxicos correspondientes) y los verbos del tipo *miseret, taedet, podet* en los cuales habría que recuperar "misericordia, pudor, pena, etc." Toda esta argumentación, como señalaba Hernández Terres (1984), actualmente podría parecer simple, pero hemos de valorar el planteamiento que subyace en él:

> No es lógico definir el verbo como la palabra que indican en acción y a continuación hablar de acciones que no son realizadas por nadie. Esta contradicción interna de las gramáticas de corte lógico-semántico es la que trata de solucionar el Brocense, buscando, de la manera más "natural", reconstruir el sujeto oracional. (p. 46)

La segunda de las reglas que presentaba era la llamada de *acusativo cognato.* Para entender este principio tenemos que partir de la concepción que el Brocense tenía sobre el verbo, heredada de Aristóteles por medio de Prisciano, Escalígero o el propio Nebrija (Hernández Terres, 1984, p. 47), y según la cual, siendo los verbos siempre movimiento o

acción, solamente podía haber formas verbales *activas* (los hoy transitivos) y *pasivas*; de este modo, los *neutros* (intransitivos desde nuestra terminología actual) no tendrían sentido alguno y serían simplemente activos en los que se daría la elipsis del acusativo para evitar el pleonasmo. Como consecuencia, cuando un verbo aparecía sin su acusativo (nombre verbal), el insigne gramático cacereño considera que podrá acudirse al correspondiente infinitivo: "Si *Cato uiuit* «Catón vive», vive la vida o el vivir" (Sánchez de las Brozas 1976/1585, p. 321). Esto se correspondería con el llamado *infinitivo cognato en lugar del nombre*.

Pero la elipsis nominal no solamente se podía entender, según el citado catedrático salmantino, como ausencia de sustantivos en la oración, sino dentro de lo que hoy llamaríamos sintagma o grupo nominal, esto es, en combinación con otros elementos:

> Si después del verbo sustantivo siguen un adjetivo o un genitivo, es necesario que se sobreentienda el mismo nombre, como *hoc pecus est regium* o *regis* «este ganado es de los reyes –o, del rey-», es decir, *hoc pecus est pecus regium* «este ganado es ganado de los reyes» o *hoc pecus est pecus regis* «este ganado es ganado del rey». (Sánchez de las Brozas 1976/1585, p. 322)

No difiere la explicación de la que da en el apartado *ex número*, esto es, "en toda construcción partitiva que se haga mediante el verbo o los adjetivos posesivos, comparativos, superlativos, numerales o, finalmente, de cualquier modo que aparezca el genitivo, rigen estas partículas". Y pone en el siguiente ejemplo en el que se sobreentendería ese 'ex número': "*Hispanorum alii uigilant, alii student; Quidam boni, quidam mali, quidam fortiores, alii fortissimi* «de entre los españoles, unos están despiertos, otros se afanan, unos buenos y otros malos, unos más fuertes y otros fortísimos»" (Sánchez de las Brozas 1976/1585, p. 323).

Posteriormente, presenta los distintos tipos de elipsis de pronombres. En primer lugar, considera que la elipsis de "ego, tu, nos, vos" es más elegante que la construcción con ellos, totalmente pleonástica. En cuanto a "me, te, se", también se omiten "cuando el sujeto hace recaer la acción sobre sí mismo" (Sánchez de las Brozas 1976/1585, p. 325).

El último subapartado de las elipsis nominales se da en el caso de que sea el genitivo el que se ha de sobreentender. Citamos un ejemplo ilustrativo de Cicerón: "«el estado ateniense es regido por el consejo», falta «del Areópago»" (Sánchez de las Brozas 1976/1585, p. 327).

Analizada la elipsis nominal, pasa a ver la *elipsis verbal*, y así realiza un listado de aquellas omisiones de esta categoría que pueden encontrarse en la lengua, ilustrándolo con ejemplos de los clásicos. Empieza, por ejemplo, con el verbo "est" que se sobreentiende con mucha frecuencia en lo que actualmente llamamos *frases nominales,* también conocidas por

González Calvo (1993, p. 39) como *oración simple con predicado no verbal*[42]. Estas estructuras que, aunque carentes de verbo, tendrían "contenido pleno, como el de una oración" (Hernández Alonso 1984, p. 233), podrían según el citado catedrático renacentista ser entendidas como una omisión del verbo *ser* en tercera persona y presente.

En otras oraciones, la elipsis, aunque clara, no es fácil de recuperar, esto es, sabemos que hay una omisión, pero no se sabe de qué verbo. En estos casos se habla de *verbum incertum.* Hernández Terrés (1984, p.51), sobre ellas, considera que serían una forma de solucionar el problema como podría haberlo sido la ampliación del concepto de interjección.

También se trata de justificar con el fenómeno de la elipsis el funcionamiento de los infinitivos históricos, para los cuales se podría sobreenteder "*coepit*", ya que, para el Brocense, estas formas no serían verbos, al no poseer persona y número, y se comportarían sintácticamente como sustantivos gracias a esta elisión. Explicación similar da en cláusulas concesivas u optativas introducidas por *ut*, o de otro tipo de estructuras sin este nexo donde lo sobreentendido transmitiría la modalidad oracional del enunciado. En estos casos sería fácil suponer la elipsis de un "verbo dicendi" como, por ejemplo, *digo, ruego,* etcétera.

La siguiente regla es la de la elipsis de las preposiciones. Sánchez Brozas (Sánchez de las Brozas (1976/1585, p 321) explica que, tanto los ablativos, como los acusativos que no sean sujeto de infinitivo, ni objeto de verbos transitivos, tienen que llevar una preposición. Después analiza las distintas situaciones que pueden darse: los nombres de ciudades, provincias e islas; los ablativos erróneamente llamados absolutos; las preposiciones en instrumentos; con los verbos de abundancia; etcétera. El problema en estos casos es interpretar semánticamente cuál es la palabra omitida[43] (Hernández Terres, 1984, p. 55).

La última regla es la *elipsis de adverbios* y *conjunciones* que, para Hernández Terres (1984), es el aspecto más confuso de la teoría. Villaba Álvarez (2000, p. 290) llama la atención sobre el hecho de que este pasaje aparece solamente en la edición de 1587. Sánchez de las Brozas se limitaba a enumerar los adverbios y conjunciones que podían ser elididos, esto es, las partes invariables de la oración[44], dando ejemplos de enunciados donde aparecían.

Trataremos de resumir todas estas reglas en la siguiente presentación:

[42] Esta etiqueta propuesta evitaría confusiones con las oraciones de predicado nominal.

[43] Por ejemplo, en el caso del separativo, donde podríamos señalar como prototípico del uso de *de*, pero en latín también se usaban otras formas prepositivas como *ex, de, ab*

[44] Nada dice de las interjecciones ya que no las considerar partes de la oración.

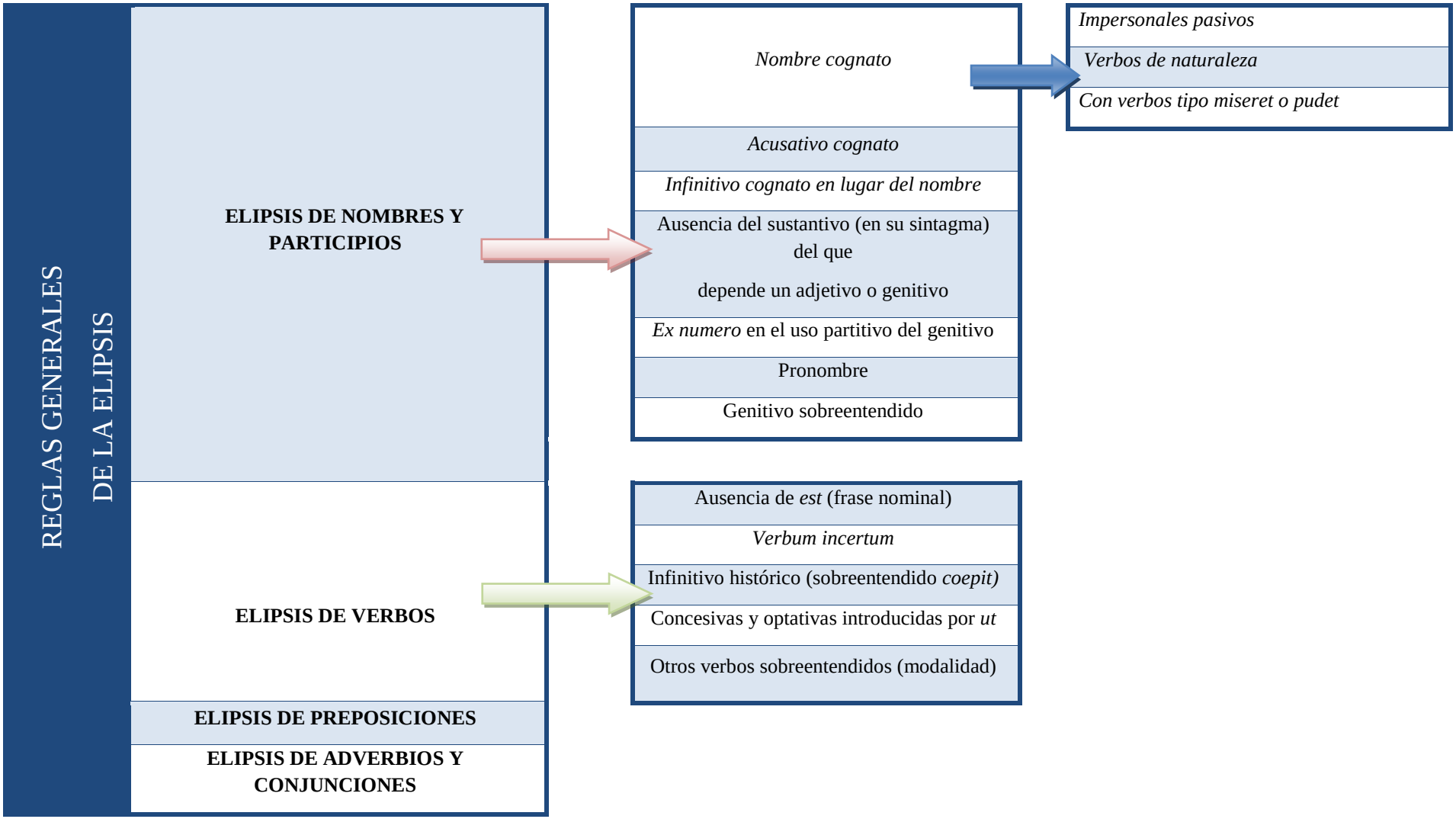


Tabla 8. Tabla resumen de las reglas de *elipsis* según El Brocenses (elaboración propia).

Esta teoría de indudable interés, punto de arranque de cualquier trabajo sobre la elipsis, influyó, como bien señala Hernando Cuadrado (1997, p. 176-177), en autores castellanos y europeos durante los siglos XVII y XVIII. En épocas más recientes las teorías del autor extremeño se han vuelto a revitalizar con la gramática generativa y transformacional.

II.5.2.3. OTRAS GRAMÁTICAS DE ESTA PRIMERA ETAPA

Los estudios gramaticales, centrados en la mayoría de casos en la enseñanza del español para extranjeros, se siguieron sucediendo en las centurias siguientes. De la larga lista ofrecida por López Medina (1990), sin embargo, solamente vamos a detenernos en la obra de Jiménez Patón[45] (1604), Correas (1626) y Villar (1651), quienes, junto a Benito Martínez Gómez Gayoso (ya en la etapa siguiente), trataban de enseñar la lengua a nativos y se enfrentaron, como asegura Folgado García (2005), con "la incomprensión más absoluta":

> ¿Aprender lo que ya se sabe? Parece tarea inútil. La gramática por excelencia seguía siendo la latina y esta futilidad de la gramática española explica por qué entre 1492 y 1768 sólo aparecen cinco gramáticas destinadas al uso de españoles, una de las cuales ni siquiera fue publicada en su versión 'grande' hasta el siglo XX: la *Gramática de la lengua castellana* (Salamanca, 1492) de Nebrija, las *Instituciones de la gramática española* (Baeza, 1614) de Jiménez Patón, el *Arte de la lengua española castellana* (1626, pero no publicada hasta 1954) del Maestro Correas, el *Arte de la lengua española* reducida a reglas y preceptos de rigurosa gramática (Valencia, 1651) del P. Villar y la primera edición de la *Gramática de la lengua castellana, reducida a breves reglas, y facil methodo para instruccion de la juventud* (Madrid, 1743) de Benito Martínez Gómez Gayoso. También explica por qué los autores de estas obras justifican su composición por medio del recurso a la gramática latina: la gramática del castellano nace como un accesorio didáctico que los niños manejan en sus primeros años de instrucción. (p.20)

Focalizando en el estudio que los tres autores hacen de estas figuras, podemos comentar cierto paralelismo. Como hemos dicho, El Brocense hablaba, al definir la *elipsis*, de

[45] Considerado como "uno de los autores esenciales para el conocimiento de cuestiones gramaticales y retóricas en la lingüística hispánica del siglo XVII" (Urbina, 2015, p.19) y, además, como "el primer retórico lopista" (Rozas, 1962, p. 35). Hemos optado por analizar una de sus principales obras, *Eloquencia española en arte* (1604), conocedores de que es un manual de carácter retórico, por ser probablemente una de las más importantes.

"falta de una palabra o de varias en construcción correcta" (Sánchez de las Brozas 1976/1585, p. 317), remarcando, por tanto, el carácter de ausencia, señalando que las unidades omitidas podían ser una o más de una y que el resultado no era un vicio, sino igualmente válido. Jiménez Patón (1604), por su parte, al definir *sinedoche*[46], hablará de falta y de una palabra, no dando, por tanto, la opción de que la ausencia fuera de más de un vocablo. Sus sucesores, Correas (1626)[47] y Villar (1651) cambiarán "palabra" por "parte", pero los tres mantendrán el término "falta", sinónimo de ausencia. Es interesante que, como podremos ver en el siguiente esquema, ninguno de los tres mantendrá referencia alguna a "construcción correcta"; por el contrario, se centrarán en la recuperación de la información empleando todos una misma "fuera". Un matiz que diferencia a Jiménez Patón (1604) de Correas (1626) es que el primero habla de que esa recuperación se hace con "la ymaginacion" (Jiménez Patón, 1604, p. 53), mientras el segundo hace referencia a la recuperación por el sentido y la gramática.

En cuanto al *zeugma*, Jiménez Patón (1604) la define como palabra, señala que su lugar en la colocación puede ser indistintamente al principio o al final y expone que a ella se refieren las demás unidades de la oración. Una explicación muy similar da Correas (1626), quien remarca el concepto de atadura o trabazón e identifica esa palabra con "verbo ú otra parte" (Correas, 1903/1626, p. 246). Es interesante este último comentario, ya que el zeugma será normalmente identificado con una elipsis verbal y, aunque dicho gramático deja abierta la posibilidad a otra categoría gramatical, los ejemplos dados siempre son formas verbales.

En nuestra opinión, el más original es Villar (1651) ya que, en contraste con la anterior, se centra en que la recuperación de la información se haga de lo más próximo. Además, aporta un matiz final muy interesante que permitirá establecer la comparación con la última figura, la *silepsis*[48]. Esta tercera se diferencia de la anterior en el cambio "de algún accidente" (Villar, 1651, p. 94). Esta definición es bastante similar a la que ofreciera Jiménez Patón (1604) pero, a diferencia de este, los tres recursos han sido definidos en oposición, muy al estilo de los sistemas estructuralistas.

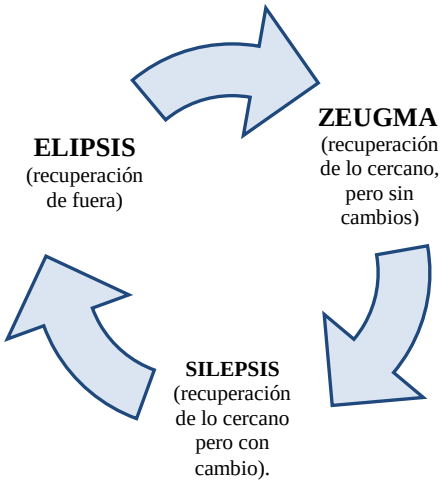


Figura 5. Comparativa *elipsis*, *silepsis* y *zeugma* en Villar (elaboración propia).

[46] Equivalente en los demás autores a *elipsis.*
[47] Aclaremos que este emplea el término *ecleípsis.*
[48] Equivalente al *zeugma complejo* del ya hemos hablado en páginas precedentes.

	Jiménez Patón (1604), *Eloquencia eſpañola en arte*	**Correas (1903/1626),** *Arte grande de la lengua castellana*	***Villar (1651),*** ***Arte de la lengua española reducida a reglas y preceptos de riguroſa gramática***
ELIPSIS	(SINEDOCHE) “es quando la palabra que falta para que haga ſentido con la ymaginacion ſe trae totalmente de a fuera” (p. 53).	(ECLEÍPSIS) “es defecto i falta de alguna parte de la orazion, i se ha de cumplir de fuera; i cual sea lo que falta se conoze por las por las presentes, i por lo qe pide el sentido de la orazion i su gramática” (p. 245).	“cometeſe quando la parte que falta a la oración, ſe toma de fuera de todo el periodo” (p. 93).
	Ej.: *En el eſpejo los ojos* *Y en los cabellos el peyne* *En ſu vida el deſengaño* *Los deſſeos en la muerte.* (Se omite: *teniendo*).	Ej.: *Posesión i buena razón, i lanza en puño.* (Se omite: *tengamos*).	Ej.: *Buenos días, Buenas noches.*
ZEUGMA	“adjuncion que los Griegos llaman y los Grammaticos zeuma es quando a una palabra que ſe pone al principio o al final ſe han de referir muchas otras partes porque ſi cada parte ſe pudiera de por ſi, echara menos aquella palabra” (p. 52).	“es trabazon, ligadura, i atadura, cuando un Verbo ú otra parte sirve á diversas orazioneſ expresado una vez, i entendido en las otras, qe es cuando de una orazion á otra se presta i repite el Verbo ó Parte qe la falta” (p.246).	“cometeſe quando la parte que falta en la noticia, ſe toma de lo mas cercano, sin mudar ninguno de los accidentes” (pp. 93-94).
	Ej.: *Burgos os da antigüedad, nobleza* *Galicia, León corona, Sevilla oro* (Se omite: *os da*).	Ej.: *Cuanto zuga la abeja miel torna i cuanto la araña ponzoña.* (Se omite: *zuga*).	Ej.: H*omero fue el príncipe de los poetas griegos, y Virgilio de los latinos.* (Se omite: *el príncipe).*
OTRA	(SILEPſIS) “Quando lo que ſe echa menos es neceſſario que ſe varie mudando genero, o numero” (p. 53).		(SILEPſI) “ſe diferéncia de la Zeuma en que lo que en ella ſe toma de lo mas cercano es comudança de algun accidente” (p. 94).
	Ej.: *El hombre es honrado y su hermana también.* (Se omite: *es*).		Ej: *Pedro nació en Granada y no en Sevilla.* (Se omite: *nació).*

Tabla 9. Comparativa *elipsis* y *zeugma* en Jiménez Patón, Correas y Villar (elaboración propia).

II.5.2.4. *GRAMÁTICA DE PORT-ROYAL*

Haciendo un viaje a Francia, nos encontramos con la *Grammaire Géneral et Raisonée,* hito gramatical de repercusiones incuestionables en materia de sintaxis, que surge de un famoso convento en la abadía de Port-Royal[49]. Dicho texto vio la luz el 28 de abril de 1660. Así, como señala Donze (1970), este manual supuso una gran novedad al ser un estudio de filosofía del lenguaje escrita en francés[50], lo cual equivalía a poner al alcance de un lector no latinista este saber, y así debió "ejercer una influencia mucho mayor que la de los tratados latinos de Escalígero, del Brocense y de Campella, que le han precedido" (p. xi).

Esta obra fue escrita por dos de los personajes más ilustres de Port-Royal: Arnauld, el Grande, reconocido filólogo y teólogo defensor del jansenismo, que realizó la labor de portavoz de las ideas de Port-Royal y debatió con los más grandes filósofos de la época como Descartes o Leibniz (Laborda Gil, 2004: p. 41); y Lancelot, educador, humanista, gramático y matemático. Así, nos dice Cárdenas Sánchez (2008) que este se encargaría de la búsqueda de los materiales y del estudio más lingüístico, abriendo, por tanto, los interrogantes, sobre los que aquel elaboraría el entramado más conceptual (p. 96).

Con ello, podemos señalar, como punto de partida, que dicho trabajo supuso un cambio en la concepción de la labor gramatical al basarse en los siguientes postulados:

> La gramática es el Arte de hablar. Hablar es explicar los pensamientos por medio de signos que el hombre ha inventado con ese objeto (...). Así pues, podemos considerar dos cosas en estos signos: la primera, lo que son por naturaleza, es decir, en cuanto sonidos o caracteres; la segunda, su significación, o sea, la manera en que los hombres se sirven de ellos para significar sus pensamientos[51]. (Hernández Terres, 1984: p. 71)

Haremos varias reflexiones. En primer lugar, se observa en ella la influencia de las teorías de Campanella, con su recuperación de la filosofía escolástica. Si para aquel el discurso

[49] Este monasterio, como expone Laborda Gil (2004, p.28-32), fue fundado muy cerca de Chevreuse, a seis leguas de París, en 1204. El lugar tenía el nombre de Porrois, pero se le dio el nombre de Port-Royal (Portu Regio), mucho más ilustrado, a partir de 1216. Durante cuatro siglos fue una tranquila y sencilla abadía, en la cual vivía, bajo la jurisdicción del cister, una comunidad de monjas que recogía, bajo permiso papal, a visitantes perdidos que trataban de buscar la paz espiritual en ese destierro. A comienzos del siglo XVII, sin embargo, se produce un importante cambio en el monasterio al convertirse en director espiritual Saint-Cyran, quien introducirá en el convento una renovación religiosa que buscará la vuelta a la Iglesia primitiva. De forma paralela, en la zona los señores habían creado unas Escuelas Menores, las cuales trataban de cubrir las necesidades pedagógicas de sus hijos, y lo hacían basándose en la reflexión y en el estudio de las letras. En este entorno surgirán grandes pensadores y se difundirá el pensamiento desde la postura teológica del jansenismo.

[50] No era una gramática ni latina, ni francesa, sino que "transciende las lenguas, logrando una visión global del material lingüístico con el que opera, yendo más allá de los usos particulares a los principios universales: intenta dar la idea de que cada lengua está organizada en un sistema coherente" (Cárdenas Sánchez, 2008, p. 96).

[51] Los subrayados son nuestros.

era definido como "una disposición de palabras cuyo propósito es la expresión de complejas nociones en la mente" (Laborda, 2004, p. 172), para estos el fin último de hablar es emplear signos para expresar pensamientos. Esta concepción, obviamente, nos recuerda a Saussure. No podemos decir, eso sí, que esta postura sea innovadora, ya que, como decimos, estaba en Campanella, y también en los filósofos clásicos, los cuales habían considerado que el signo era la combinación de dos elementos (*nombre* y *cosa* o *nombre* y *concepto*)[52] o, incluso, en los modistas, para los que serían tres[53] (Donze, 1970); pero sí rescatan una concepción de gran valor para la Lingüística actual.

En segundo lugar, remarcaremos que, más allá del normativismo habitual de la época, tratan de analizar el funcionamiento de las lenguas. Así, lejos de presentar una gramática que trate de prescribir cómo se ha de emplear la lengua correctamente, intentan presentar cuáles son los mecanismos que la explican. Esta situación era bastante novedosa y podemos ilustrarlo comparándolo con las definiciones que las *Gramáticas* de la RAE ofrecieron entre los siglos XVIII y XX de esta disciplina y en las que, como vemos, estaba siempre presente la corrección del uso, en lugar de la explicación del funcionamiento (Garrido Vílchez, 2008[54]):

EDICIÓN	PLANO DE LA LENGUA	COMPLEMENTO
GRAE-1771 a GRAE-1854	*Hablar*	*Bien*
GRAE-1858 a GRAE-1867	Hablar …….Con propiedad y Escribir……. Correctamente	
GRAE – 1870 a GRAE-1924	*Hablar y escribir*	*Correctamente*

Tabla 10. Tabla sobre la acepción de *gramática* en los *GRAE* (tomada de Garrido Vílchez, 2008, p.194).

Además, esta *Grammaire* emplea el término "razonada" y lo hace porque su método de estudio entronca en Descartes. Así, según dicho filósofo, la capacidad del lenguaje no puede ser explicada de modo mecanicista: el ser humano no es un autómata que actúa sin necesidad de estímulo, sino que tiene un principio "creativo". Es, por tanto, esta capacidad la que

[52] Para Platón, "el signo es la asociación de un *nombre* (también materia) con la cosa (que a su vez es reflejo del mundo de las ideas)"; mientras que para Aristóteles "el signo estaba constituido por dos elementos: el *nombre* y el *concepto*", donde "el *nombre* era un sonido vocal que poseía una significación convencional" y "en el lado opuesto ubica el *concepto* o *representación mental*, a la que se llega por proceso de abstracción" (Gutiérrez Ordóñez, 1989, p. 28).

[53] Esto es, *res*, *vox* e *intellectus.*

[54] La autora también hace la comparación con los *Diccionarios*: desde el de Autoridades hasta el *DRAE*, 1925.

permite distinguir al ser humano de los animales. Por otro lado, Descartes rechaza todo aquello de lo que se pueda dudar y, de este modo, solamente puede estar seguro de ser una sustancia pensante y de la existencia de Dios. De este modo, se realiza un cambio que va de la "gramática del signo de las cosas" a la "gramática de los conceptos" (Laborda, 2004, p. 72), relacionando lenguaje y pensamiento como algo indisoluble.

Centrándonos en lo puramente gramatical, estos filósofos ponen como unidad clave de estudio a la oración (y no a la palabra). Para ellos, por tanto, la sintaxis no es el estudio de los vocablos y de sus posibles agrupaciones, sino el manejo de una unidad superior, ya no lógica sino lingüística, que es la oración. De este modo, como vemos, la *Grammaire* comienza su análisis en el sonido y avanza rápidamente hasta llegar a la oración, solucionando en apenas cuatro páginas el análisis previo a ella. Con ello, Arnault y Lancelot se limitan a señalar, como decimos, "algunas máximas generales muy usadas en todas las lenguas" (Hernández Terrés, 1984, p.71) que tienen una influencia claramente sanctiana. A partir de este concepto oracional, en la gramática de Port-Royal se habla de una serie de *figuras de construcción*, que se apoyan en "la economía y gracia en el decir" (Hernández Terrés 1984, p. 72).

Así, la elipsis, en primer lugar, la describen como la figura en la cual se suprime algo: a veces es el verbo, como ocurre en el hebreo; otras el sustantivo, por ejemplo, con los verbos de naturaleza, etc. Por tanto, se continúa con una visión afín a la del catedrático extremeño, aunque la dedicación de los franceses no es comparable con de aquel.

El zeugma, por el contrario, sí nos lleva a hablar de un cambio de mentalidad. Partiremos de su concepción de proposición: esta es la unión de, al menos, un sujeto y un atributo, pero esto no quiere decir sea necesariamente uno. Así, hablan de *proposición simple* cuando hay un sujeto y un atributo; *compuestas*, cuando aparece un sujeto doble para un solo atributo; y *complejas*, presentándose varios sujetos y varios atributos (Donze, 1970). Partiendo de esta postura, ya no existe supresión cuando aparecen dos sujetos con un mismo verbo. Esta no sería, por tanto, una *figura de supresión*, sino de *construcción*.

Sin embargo, como señala Hernández Terres (1984), el problema que resulta de esta clasificación está en definir la proposición como expresión de un único juicio y después poder admitir las oraciones compuestas. En *La Minerva* este problema no existía, en principio, al entender que, por medio del zeugma, a cada sujeto le correspondería un verbo que se debía sobreentender. No obstante, la realidad es que esta explicación del Brocense tampoco estaría exenta de críticas, ya que acabaría con los matices semánticos de acción conjunta que presentan estas estructuras. Pongamos como ejemplo, siguiendo a Gutiérrez Ordóñez (1997a),

el característico “Thelma y Louise huían” en el que, obviamente, el significado es distinto a “Thelma huía” y “Louise huía”.

Con todo, las repercusiones de esta obra fueron inmensas, ya que se realizaron más de una veintena de ediciones para que toda Francia empleara dicho texto en la docencia (Laborda Gil, 2004, pp. 187-189). Kennedy (2003, p. 303), por su parte, ha insistido en cómo tales gramáticos influyeron en las escuelas lógicas no solo de Francia, sino también de Gran Bretaña y América, aunque dicha repercusión no fuera ni inmediata, ni directa. Allemand, Marais, Girard, Beauzee, Du Marsais, Condillac o De Sacy son algunos de los principales seguidores de dicha abadía (Laborda Gil, 2004, pp. 183-184). De todos ellos, Hernández Terrés (1984) llama la atención sobre los dos más importantes: Du Marsais y Beauzée.

II.5.2.5. GRAMÁTICOS SEGUIDORES DE PORT-ROYAL

En este punto trataremos, como decimos, a los seguidores más importantes de la abadía: Du Marsais y Beauzée, Sobre el primero diremos que, trece años después su muerte, esto es, 1769, vieron la luz dos de sus obras: *Lógica* y *Gramática General*[55] (Sánchez Salor, 2020a). Du Marsais había escrito bastantes artículos en la *Encyclopedie* y fueron precisamente sus compañeros de proyecto los que se encargarían de la labor de edición de estos textos póstumos que, en realidad, estaban pensados para ser una obra conjunta. En concreto, esta *Gramática* no pretendía ser de una lengua concreta, sino general siguiendo la mentalidad de Port-Royal, pero empleaba el latín como medio. Esta actitud encajaba con la visión ilustrada, buscando llegar a un público amplio, pero manteniendo un nivel cultural alto (Sánchez Salor, 2020a). Muestra de ello era que, en su versión original, había ejemplos de multitud de lenguas (como hebreo, siriaco, italiano, etc.) que fueron omitidos por sus editores antes su publicación.

Centrándonos en el tema que nos ocupa, Du Marsais consideraba que una gramática racional tenía que distinguir dos niveles: uno mental o racional, en el que la oración aparecía con elementos lógicos (no como palabras, ni estructura oracionales); y otro, de “la frase ya enunciada y dispuesta para comunicar”. Dentro de este último nivel, entendía la *construcción gramatical* como “la unión de palabras en el discurso” (Sánchez Salor, 2020a, p. 21).

Por otro lado, en el nivel gramatical podía distinguir tres tipos de construcciones: *simple, figurada* y *usual*. La *construcción simple*, también llamada *necesaria, significativa* o *enunciativa*, es aquella en la que están todos los constituyentes de la lógica, es decir, el

[55] *Logique et Principes de Grammaire par M. Du Marsais. Ouvrages posthumes en partie et en partie extraits de plusieurs traités qui ont déja parude cet Auteur.*

pensamiento convertido en palabras. Estas construcciones cumplen, por tanto, con el *ordo naturalis* y señalaba que, más allá de las diferencias que existen entre las lenguas, todas constituyen sus mensajes por frases en las que las palabras guardan relación entre sí. Dichas unidades tienen que, como recoge Sánchez Salor (2020a), cumplir las siguientes condiciones: "que no falte nada, que no sobre nada, que esté todo en el orden en que deben estar, y que cada elemento ocupe el lugar o función que debe ocupar" (p.24).

Posteriormente, presentaba las *construccio figurata*, esto es, estructuras a nivel de habla en las "ese orden natural se rompe; pero la mente, que solo entiende el sentido de la frase gracias a ese orden y gracias a la determinación de la palabra que sigue, debe restaurarlo" (p.12). Esta recuperación, anticipo de la *catálisis* del siglo XX, se lleva a cabo mediante la analogía, es decir, la aplicación de un esquema mental que permite ir de lo conocido a lo desconocido. En este proceso de cambio entre la construcción natural (reflejo directo del pensamiento lógico) y la figurada, se suelen poner en marcha las *figuras de construcción* que, para este autor, no siguen el esquema tradicional de *quadripartita ratio* quintiliano, sino que pasan a ser seis: *pleonasmo, hipérbaton, silepsis, helenismo, atracción* y *elipsis*.

Figura 6. Tabla resumen de las teorías gramaticales de Du Marsais (elaboración propia).

El último tipo de construcciones serían, como vemos, las usuales, nuevas en la tradición gramatical. En realidad, son los mensajes que empleamos en nuestra comunicación.

Explicada la organización, antesala de los estudios generativistas, pasaremos a hablar de la figura que nos compete: la *elipsis.* Así, dice que es "falta, defecto, supresión, ocurre cuando no está expresada una palabra necesaria si queremos que la construcción sea simple; y, sin embargo, esa palabra es la que justifica la modificación en la desinencia de otra palabra de la frase" (Sánchez Salor, 2020a, p. 35). Por tanto, se remarca que el vocablo, que ha de ser

exclusivamente uno, no es superfluo, sino que es necesario para la correcta comprensión, en oposición a lo que veremos en Beauzée y a sus antecesores (Carrillo Navarro, 2004, p. 54).

Asimismo, señalaba que esta figura se empleaba para aportar elegancia al texto (como también indicaban los autores de Port- Royal); y, como añadido a las opiniones de Lancelot y Arnauld, también consideraba que lo dotaba de vivacidad, ritmo y musicalidad. Con todo, sintetizaba que "cuando consideramos que una o dos palabras son suficientes para hacernos entender, nos permitimos no expresar las otras palabras que deberían estar, de acuerdo con la analogía y con el uso de la lengua", ya que:

> Una vez que se ha presentado a la mente todo lo que se quiere que ella haga y que percibimos que ya lo ha hecho, es herirla hacer que se moleste en escuchar algo que no aporta nada nuevo al pensamiento que se ha hecho surgir en ella. (Sánchez Salor, 2020a, p. 16)

Estas palabras resumen perfectamente la *economía lingüística*, pero también creemos son un anticipo de conceptos pragmáticos como el *principio de cooperación* o la *máxima de cantidad* griceana.

Por último, menciona que esta figura puede tener una variante, esto es, el *zeugma*, a la que presenta, por tanto, no con el mismo estatus:

> Se produce *zeugma* cuando una palabra expresada en cualquier miembro de un periodo es sobreentendida en otro miembro del mismo periodo. Con frecuencia la palabra es la misma desde el punto de vista del significado, pero cambia en relación con el número y el género (…). (Sánchez Salor, 2020, p. 39)

Vemos en dicha definición que hablaba de una única palabra, la cual debería aparecer en las dos partes de una construcción (bimembre), y, al no ser así, había de ser sobreentendida. A la par indicaba que podría presentar modificaciones gramaticales (aunque no obligatorias), aglutinando, de esta manera, los conceptos de *zeugma* y de *silepsis* que, por ejemplo, presentaba Villar (1651).

Otra importante figura de la gramática ilustrada seguidora de la senda de Port Royal es Nicolás Beauzée, con su obra *Grammaire générale ou exposition raisonnée des élements necessaire du langage, pour servir de fondement à l´étude de toutes les langues* (1767). Dicho gramático parte de los niveles de construcción propuestos por Du Marsais y profundiza en ellos. Así, consideraba que la sintaxis tiene como unidad elemental la *proposición*, entendida como representación del juicio lógico. Sobre este nivel puramente teórico se establecen una

serie de leyes y características relacionantes de las palabras y categorías que operan en la lengua. Por la aplicación de estas leyes, se producen ciertos cambios que llevarán al enunciado (entendido como unidad de la elocución) a aparecer en distintos estados: la plenitud de los elementos, falta de alguno de ellos o redundancia en los mismos. Por tanto, la elipsis se considera un mecanismo propio de este nivel, es decir, una *figura de la sintaxis*, puesto que actúa sobre la proposición (sobre un juicio, un pensamiento) y no sobre la construcción (ya que no lo hace sobre la oración ya formada). Por el contrario, el hipérbaton y la inversión, son consideradas por este autor como *figuras de construcción*, puesto que solamente ofrecen cambios en el orden de los elementos que conforman ese mensaje y no operan, por tanto, en esa organización lógica del nivel anterior.

Asimismo, es interesante en la teoría gramatical de Nicolás Beauzée el hecho de que no considera la elipsis como algo marginal u opcional, sino como una "necesidad del habla real" (Hernández Terrés, 1984, p. 84). Por el contrario, el zeugma dejará de tener relieve por sí mismo, siendo, igual que para Du Marsais, un tipo de elipsis. Esto no ha de parecernos extraño, ya que esta desaparición del *zeugma* también será la tónica común en la España del XVIII y XIX, como podemos mostrar en el siguiente esquema (Castañeda San Cirilo, 2023a):

Hipérbaton elipsis pleonasmo silepsis	**Hipérbaton elipsis pleonasmo silepsis síncope aféresis sinalefa**	**Hipérbaton elipsis pleonasmo silepsis enálage**	**Hipérbaton elipsis pleonasmo silepsis translación**
Benito de San Pedro (1769) Torío de la Riva Herrero (1798) Alemany (1838) Saqueriza (1828) Pelegrín (1825) Cortes y Aguado (1818) *GRAE* 1771-1796	Ballot (1819)	Luis de Mata y Araujo (1845) Herranz y Quirós (1827)	*GRAE* 1854-1880

Tabla 11. Comparativa de *figuras de construcción* en los principales manuales del XVII y XIX (resumen de la tabla presente en Castañeda San Cirilo (2023a, p. 19)].

Finalmente, en lo que atañe a la reconstrucción del material elidido, nos hablaba de unas marcas precisas que permiten entender esos elementos. Saber encontrar dichas marcas

constituye un arte. Estas ideas, por tanto, no solamente tendrán repercusión evidente en las teorías generativistas, sino también en los trabajos de Bonifacio Rodríguez (1983, 1991) y Gutiérrez Ordóñez (1992, 1997a) sobre la catálisis y la necesidad de su sistematización.

Finalmente, tratando de comparar a estos dos últimos autores entre sí, por un lado, y con sus predecesores, por otro, haremos la siguiente síntesis. En primer lugar, Du Marsais hablaba de zeugma, mientras que para Beauzée no tenía interés esta distinción. En segundo lugar, el primero marcaba que la elipsis afectaba a palabras "necesarias". Pero quizá de todas, la diferencia más importante se halla en el lugar en el que uno y otra la colocan: como *figura de construcción*, el primero, frente como *figura de la sintaxis*, el segundo. Básicamente, como señala Hernández Terres (1984), todo depende del concepto de construcción que se utilice, porque si le damos el valor de "orden de palabras lógico" obviamente solo sería coherente incluir en ese nivel figuras que afecten al cambio de lugar de las mismas y, por tanto, la elipsis debería pertenecer a un nivel superior. Bastante similar a este pensamiento hallamos a Antoine-Isaac Silvestre de Sacy que, en 1799, con su obra *Principes de Grammaire Genérale,* incluía solamente los fenómenos relativos al orden en el citado nivel de construcción y, en cambio, colocaba la elipsis en otro distinto, esto es, en el *discurso.* Este planteamiento, como señala el citado trabajo de tesis doctoral del profesor de la Universidad de Murcia, aunque no esté totalmente matizado, parece acercarse al concepto de habla saussureano, ofreciendo, por tanto, una cierta innovación al comenzar a aproximarse a la noción de contexto actual.

II.5.3. LA ELIPSIS EN LOS S. XVIII Y XIX (SEGUNDA ETAPA)

II.5.3.1. IDEAS PREVIAS

Dejando a un lado Francia, seguiremos con el segundo periodo. Señalaremos así que estamos ante una etapa de transición, la cual abarcará los gobiernos de Carlos III y Carlos IV, alargándose hasta comienzos del siglo XIX con el Informe Quintana (1813) que buscaba arreglar la enseñanza del país (García Folgado, 2005, p. 23)[56]. Sería, por tanto, una época caracterizada por un cambio importante en la mentalidad, debido a las ideas ilustradas, que tendrá repercusiones pedagógicas y lingüísticas ya que, por un lado, dichos intelectuales

[56] Para Calero Vaquera (2016, p.106) la evolución comenzaría con la Real Provisión de 5 de octubre de 1767 y la Real Cédula de 23 de junio de 1768, que eliminaron el latín de las universidades; y se consolidaría en el siglo XIX con el diseño de los primeros planes de estudios o la creación de los primeros institutos de "segunda enseñanza" (Plan General de Instrucción Pública de 1821). En este progreso también sería importante, en opinión de Zamorano Aguilar (2017, p. 162), la Ley de 22 de septiembre de 1780, por la que se imponía la *Gramática* de la RAE (de 1771) como texto obligatorio en las escuelas.

apostaron por la formación y trataron de reformar el país con ella; y, por otro, se potenciaron las lenguas vernáculas en detrimento de los estudios latinos (Castañeda San Cirilo, 2023a).

En este ambiente, aparecieron grandes gramáticos como Benito de San Pedro (1769), heredero de los estudios de Port-Royal (Lliteras, 1992a, p. 505); Salvador Puig (1770), con sus *Rudimentos de la gramática castellana* o Jovellanos, autor de *Rudimentos de Gramática General* (1795), entre otros. En ellos se iría apreciando progresivamente una orientación pedagógica por influencia de Port-Royal (García Folgado, 2002; García Folgado, 2003).

Asimismo, comenzará la labor de la Real Academia de la Lengua (RAE), de la mano del marqués de Villena, todo un hito cultural que velará por el buen uso de la lengua (Zamora Vicente, 2009; Zamora Vicente, 2015). Así, se editará un inmenso trabajo lexicográfico (*Diccionario de Autoridades 1726-1739*); posteriormente, la primera *Ortographia española* (1741); y, ya en 1771, *Gramática de la lengua castellana*[57].

II.5.3.2. *GRAMÁTICAS* DIECIOCHESCAS DE LA REAL ACADEMIA

En la *Gramática* de 1870[58], la Real Academia señala en su Advertencia: "en 1771 dió á la estampa la primera edición de su Gramática, reimpresa luego en 1772, 1781 y 1796, y repetidas veces también en el siglo actual" (XI). Así, estas son las ediciones consideradas aunque, como señala Garrido Vílchez (2008), habría dos más de naturaleza polémica, esto es, la edición de 1788 y la publicada en Manila en 1793. La primera podría considerarse como una reedición de escasa tirada (Gómez Asencio y Garrido Vílchez, 2005; Garrido Vílchez, 2008), mientras que la segunda, quizá "no oficial" (Garrido Vílchez, 2008, p. 25-26)[59].

Centrándonos en los aspectos que nos interesan, diremos que todas estas ediciones son muy similares. En la parte sintáctica, se parte de la relación entre *sintaxis y construcción* y, tras ello, se ofrece un capítulo *sintaxis figurada*, compuesto por cuatro figuras:

> Hipérbaton, elipsis, pleonasmo y silepsis son las principales, y aun las únicas de construcción; pues otras muchas que suelen añadirse son (como dice un célebre autor nuestro) partos monstruosos de los gramáticos; y á la verdadno sirven sino de abrumar la memoria, y ofuscar el entendimiento de los niños (GRAE 1771, p.327).

En dicha cita, como vemos, no solamente se mencionan cuáles serían estas cuatro figuras, sino que se alude al "célebre autor", que no sería otro que el Brocense.

---

[57] Tras ella, se presentarán más de cuarenta ediciones junto a compendios y epítomes.
[58] En lo sucesivo *GRAE 1870*.
[59] Esta información más detallada puede encontrarse en Castañeda San Cirilo (2023a).

Como podemos ver, el *zeugma* no aparece. No será un olvido, ni un descuido, ya que que no aparecerá ni en estas, ni en las posteriores *Gramáticas* académicas. Sin embargo, como aspecto anecdótico, los *Diccionarios* sí recogían este término, al que a veces consideraban como figura retórica, y otras, gramatical. A modo ilustrativo presentamos la siguiente tabla, resumen de la ofrecida en Castañeda San Cirilo (2023a, pp. 20-21):

OBRA	EDICIÓN	RETÓRICA	GRAMÁTICA
Dicc. Auto.		(ZEUGMA) **Figura rhetórica** que vale lo mismo que **conexion, ó junta […]**	
DRAE 1780-*DRAE* 1791	1ª	(CEUMA) Lo mismo que **ÚNICA CONEXION […]** (ZEUGMA) Lo mismo que **conexîon, ó junta […]**	
DRAE 1803-*DRAE* 1822	4ª-6ª	(CEUMA) Lo mismo que **ÚNICA CONEXION […]** (ZEUGMA)	
DRAE 1832-*DRAE* 1869	7ª-11ª		(CEUMA) **ÚNICA CONEXION […]**
DRAE 1884-*DRAE* 1899	12ª-13ª		(ZEUGMA) **Especie de elipsis** […] (CEUGMA) (ZEUMA)
DRAE 1914-*DRAE* 1984	14ª-20ª		(ZEUGMA) **Figura de construcción** […] (CEUGMA)
DRAE 1992	21ª	(ZEUGMA) **Figura de construcción** […]	(CEUGMA) – sin definición (alude al término zeugma (retórico).
DRAE 2001	22ª	(ZEUGMA) **Figura de construcción** […]	
DREA 2014	23ª (actualizada 2021)	(ZEUGMA) **Elipsis por la cual** dos o más términos […]	

Tabla 12. Comparativa del término *zeugma* en los distintos *Diccionarios* de la RAE [resumen de la tabla presente en Castañeda San Cirilo (2023a, pp. 20-21)].

De esta tabla podríamos deducir que dichos gramáticos expulsarían de sus estudios al *zeugma* por considerarlo un elemento retórico. Menos justificable nos parece que, durante el siglo XIX, los *Diccionarios* lo situaran como recurso gramatical cuando hacía más de un siglo

que no era interpretado así en las *Gramáticas*. Pero la incoherencia es más notable si contrastamos esta visión con la que en dichos *Diccionarios* se ofrecía sobre el término *elipsis:*

DICCIONARIO DE AUTORIDADES (1726-1739).	DICCIONARIO DE LA LENGUA CASTELLANA REDUCIDO Á UN TOMO PARA SU MAS FÁCIL USO (1ª EDICIÓN) 1780	DICCIONARIO DE LA LENGUA CASTELLANA (5ª EDICIÓN) 1817
ECLIPSIS. s. f. Figura rhetórica con que se omite en la oración alguna cosa, que es necessaria para que esté cabal y perfecta. Dicese tambien Elypsis. Es voz Griega (…)	ECLIPSIS: s. f. Ret. Figura con que se omite en la oracion alguna cosa, que es necesaria para que esté cabal y perfecta. Dícese tambien ELIPSIS. Eclipsis, defectus.	ELÍPSIS: s. f. Gram. Figura por la cual se omiten en la oracion algunas palabras que son necesarias para que esté cabal y perfecta. Ellipsis.

Tabla 13. Comparativa del término *elipsis* en *Diccionarios* de la RAE (elaboración propia).

Vemos que apenas hay cambios en la definición en estos ochenta años, salvo esa variación en cuanto a la disciplina que la estudia. En los dos primeros ejemplos que hemos mostrado se consideraría como un término retórico (mientras que en las *Gramáticas* de la misma casa y época se tomaba como gramatical) y, a partir del *DRAE* 1817, se recolocaría ya en el ámbito de la gramática, evitándose, de este modo, la incoherencia interna. En cualquier caso, esta inestabilidad terminológica es totalmente justificable en estos primeros compases académicos[60], como también ocurriera en otros términos como, por ejemplo, el *pleonasmo* que, mientras que para *Diccionario de Autoridades* (1737) y el *Diccionario* de 1780 era "una figura viciosa[61]", en las *Gramáticas* se la consideraba una *figuras de construcción*.

Pero dejando a un lado esos aspectos, pasaremos a profundizar en la visión de la *elipsis* que se da en estas *Gramáticas* dieciochescas, diremos, en primer lugar, que se le dedican unas escasas cinco páginas a su estudio. Se presenta así simplemente una definición, unas pequeñas reflexiones y un listado de ejemplos. Empecemos por la definición: "una figura que se comete quando se omite ó calla alguna palabra ó palabras necesarias para la integridad gramatical de la expresion, pero no para la inteligencia" (*GRAE* 1771, p.338). Como vemos, esta visión recuerda de un modo evidente al Brocense, quien hablaba de "falta de una palabra o de varias en construcción correcta" (Sánchez de las Brozas 1976/1585, p. 317) o a Benito de San Pedro (1769), para quien era "omifsion o defecto de alguna dicción legitima fegun las reglas de la

[60] Y más teniendo en cuenta que, como señalaba Clavería (2020, p. 40), algunas de estas ediciones lexicográficas contaron con muy pocos recursos.
[61] Siguiendo la postura de Jiménez Patón.

conftruccion" (p. 135). Se evita, de este modo, hablar de "construcción correcta" y, en cambio, se habla de que esas ausencias son necesarias "para la integridad gramatical de la expresion, pero no para la inteligencia", es decir, son omisiones a un nivel gramatical, pero que no afectan a la comprensión del mensaje. Por otro lado, esta definición no presentaba aquellos matices de recuperación de Jiménez Patón (1604), Correas (1626) o Villar (1651) y esto se debe a que, al eliminar la dicotomía *elipsis* y *zeugma*, las ausencias pueden ser traídas de fuera o no, esto es, la *elipsis* se convierte en un macrotérmino.

Esta definición se mantendrá estable en todas las *Gramáticas* dieciochescas de la Real Academia hasta llegar a la *GRAE* 1796, en la que se presenta esta otra:

> una figura por la cual se omiten en la oración algunas palabras, que siendo necesarias para completar la construccion gramatical, no hacen falta para el sentido y su inteligencia; ántes si se expresaran, quitarian la gracia de la brevedad, y la energia á las expresiones (GRAE 1796: 365).

Se muestran así algunos cambios, de los cuales queremos remarcar uno: se elimina "integridad gramatical" y se sustituye por "construcción gramatical". En este sentido, como estudiamos en Castañeda San Cirilo (2023a, p. 23), creemos que la variación elimina el matiz peyorativo que podía tener el vocablo *integridad* y que era definido en los *Diccionarios* de la época como: "perfeccion que constituye las cosas en estado de no faltarles parte alguna, de aquellas que son precisas para que exîstan, ó absolutamente, ó perfectamente (…)" (*DRAE* 1780, *s.v. integridad).* Con ello, podemos concluir que "el cambio ofrecido por la *GRAE* 1796 no solamente nos parece más exacto en términos lingüísticos, sino que además anticipa una postura más neutra respecto a esta figura[62]: se va a entender como recurso, como posibilidad, no como defecto" (Castañeda San Cirilo, 2023a, p. 23). En la misma dirección estaría la aclaración que se ofrecía al término "ántes si se expresaran, quitarian la gracia de la brevedad, y la energia á las expresiones" (GRAE 1796: 365).

Por otro lado, esta postura será matizada de la siguiente manera:

> Es de muchísimo uso, y de grande utilidad esta figura, porque aspirando á declarar nuestros pensamientos con la mayor brevedad posible, omitimos con ella las palabras que no son precisas para darnos á entender á los otros; y la expresion adquiere la energía de dexarles algo que discurrir, que es lo que mas agrada al entendimiento de

[62] Esta pérdida del valor negativo, la cual se podrá atestiguar en otros documentos de la época como, por ejemplo, en los tratados gramaticales de Pelegrín (1825, p. 26) y Alemany (1838, p. 98), será un acercamiento a las posturas más actuales del fenómeno.

los oyentes ó lectores. Para esto es menester que resulte tambien, el que expresadas las palabras que se omiten por la elipsis, hagan pesadas y prolixas las expresiones, cuyo extremo se pretende evitar. (*GRAE* 1796: 365-366).

Creemos que estas palabras (en las que se vincula el lenguaje y el pensamiento y se recuerda que la elipsis busca una comunicación más ligera en la cual se omita lo innecesario) pueden recordarnos claramente a los postulados de la abadía de Port-Royal y a Du Marsais.

Finalmente, en cuanto a los ejemplos elípticos, apenas existen variaciones menores entre unos textos y otros. Sin entrar en detalle, los resumiremos en la siguiente tabla:

EJEMPLOS DE *ELIPSIS* EN LAS *GRAMÁTICAS* DEL S.XVIII
1.- Saludos y despedidas sin verbo: "á Dios: buenos días: bien venido" (GRAE 1771, p. 339).
2.- En la pregunta y respuesta ¿qué tal? Bien. "En la pregunta y en la respuesta se comete *elipsis*, porque la pregunta se suple: ¿qué tal *te parece?* y en la respuesta: *me parece* bien ó bueno" (GRAE 1796, p. 367).
3.- Omisiones en agradecimientos: como "gracias, en cuya expresion se cumple: te doy por tal, o tal cosa" (GRAE 1771, p. 339).
4.- En despedidas con ánimo de volver "*á Dios hasta luego: hasta mañana*, en la que se suplen las palabras: *quédate á Dios*: hasta *que vuelva* luego, ó hasta mañana *que volveré*" (GRAE 1796, p. 367).
5.- Oraciones como "Un vasallo pródigo se destruye asímismo: un Príncipe á sí, y á sus vasallos", donde se evita la repetición verbal en la segunda parte de la oración. (GRAE 1796, pp. 367-368).
6.- Siempre que aparecían dos sustantivos seguidos, en lo que hoy llamaríamos aposición, como "*Madrid, capital* de España", en vez de "*Madrid* que es la *capital* de España" (GRAE 1796, p. 368).
7.- En casos como "El Tajo, el Duero, el Ebro" (GRAE 1796, p. 369), donde si no se interpreta la palabra "río" como elíptica, se tendría que explicar que hay excepciones a la regla según la cual los nombres propios no pueden llevar artículo.
8.- Por la misma causa, para evitar romper la (entonces) regla gramatical que decía que los adverbios solamente podían juntarse con verbos, se usaría la elipsis de "que son" en expresiones como "Los ánimos demasiadamente recelosos por huir de un peligro, dan en otros mayores" (*GRAE* 1796: 342), esto es, *Los ánimos* ***que son*** *demasiadamente recelosos (…).*

Tabla 14. Ejemplos de *elipsis* recogidos en las *GRAE* 1771, *GRAE* 1772, *GRAE* 1781, *GRAE* 1793 y *GRAE* 1796 (elaboración propia).

Esta lista irá variando y aumentando en el siglo XIX, convirtiendo al fenómeno en un recurso *ad hoc*, muy útil para solucionar los problemas gramaticales que iban surgiendo.

II.5.3.3. PRINCIPALES GRAMÁTICOS DEL SIGLO XIX

Las ideas ilustrada duraron apenas unas décadas. Ya al final del siglo XVIII comenzaron las persecuciones de la Inquisición a pensadores reformistas. Se produjeron así unos años de grandes tensiones, en seria crisis monárquica, que culminarían con la invasión de las tropas de Napoleón. Sin embargo, el impulso lingüístico iniciado por las reformas anteriormente descritas hizo que los estudios gramaticales crecieran enormemente en esta centuria. Medina López (1992) recoge un amplio listado, del cual podemos destacar los textos de Pelegrín (1825), con sus *Elementos de la gramática universal aplicado a la lengua española*; Vicente Salvá (1830), autor de la *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*[63]; Lorenzo de Alemany (1835), *con sus Lecciones de gramática castellana, puestas en diálogo para uso de las clases inferiores de instrucción primaria;* José Gómez Hermosilla (1835) y sus *Principios de Gramática General*; Noboa (1839), con la *Nueva Gramática de la lengua castellana según lo principios de la filosofía gramatical*, o Andrés Bello (1847), creador de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos.* De todos ellos, por limitaciones obvias, solamente Bello y Salvá tendrán cabida aquí.

Y es que, como señala Carrillo Navarro (2004), frente a las teorías propuestas por la RAE, ellos dos decidieron omitir el capítulo de figuras de construcción de sus estudios. Así, "en estas gramáticas ya no aparece ese apartado final dedicado a las anomalías en el capítulo de la sintaxis, sino que, al igual que haría el *Esbozo* cien años después, son tratados como fenómenos lingüísticos dentro de la norma" (p. 16). En esta misma línea, como señala Hernández Terrés (1984), ya había intentos innovadores en Gómez Hermosilla (1835) y Noboa (1939)[64], aunque todavía no básicos (Gómez Asencio, 1981; Gómez Terrés, 1984).

Esta ruptura con la tradicional sintaxis figurada tendrá una consecuencia clara: un cambio en la concepción de la elipsis, la cual se convertirá en un recurso *ad hoc* aplicable cada vez que el gramático lo considerara necesario. Obviamente, un mecanismo de empleo tan "libre" provocará a veces una utilización injustificada e incluso excesiva que desembocará en el extremo contrario, esto es, la *elipsomanía* Gutiérrez Ordoñez (1997a, p. 22), ya mencionada anteriormente.

Con todo, diremos que el valenciano Vicente Salvá comenzó su labor gramatical con la publicación en 1830 de su *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. Sin embargo, como señala Lliteras (1992b), "sólo llegó a establecer definitivamente la doctrina gramatical en 1847, fecha de la octava edición, la última que cuidó personalmente, tras una

[63] Aunque nosotros no trabajaremos con esta primera edición.
[64] Hablaba de *construcciones incompletas* y *elípticas* (Hernández Terrés, 1984, p. 103).

constante y profunda evolución de sus criterios iniciales" (p. 9). Sería desde su primera edición, según Escudero Paniagua (2020) un "éxito desde su lanzamiento" (p. 219), aunque es cierto que la obra de Bello habría eclipsado el éxito de aquel (Lliteras, 1992b, p.11).

Focalizando en el tema que nos interesa, Salvá omite el capítulo de sintaxis figurada y esto lo hace porque su perspectiva de análisis es totalmente nueva. Para empezar, define la gramática de un modo descriptivo: "la gramática de la actual lengua castellana no es otra cosa que el conjunto ordenado de las reglas de lenguaje que vemos observadas en los escritos o conversaciones de las personas doctas que hablan castellano o español" (Salvá, 1846, p. 1). Con ello, plantea un amplio corpus de citas literarias entre las que incluye autores como Moratín, Martínez de la Rosa, Jovellanos, Meléndez Valdés, etc. Con ellas pretende, como apunta Lliteras (1992b), "ordenar las reglas del uso culto contemporáneo" (p. 23). Y es importante este último adjetivo, ya que su preocupación del idioma no es diacrónico, sino como un ser vivo, lo cual es una de sus principales novedades (Hernández Terrés, 1984).

Tras estas aclaraciones, presenta su trabajo gramatical dividido en cuatro apartados: Etimología o Analogía[65], Sintaxis, Ortografía y Prosodia. En el capítulo sintáctico, define a esta como "uso, colocación y variaciones que tienen en el discurso las diversas partes suyas" (Salvá, 1846, p. 99), empleando después los principios de *régimen* y *concordancia* que marcan la configuración de los mensajes, es decir, de los usos concretos. A partir de aquí, describe la lengua sin grandes exposiciones teóricas, pero sí con una gran base de ejemplos de las distintas teorías. Es el caso de nuestra elipsis, es definida simplemente como "falta algo para que esté completa la oracion" (Salvá, 1835, p. 114) y, tras ella, da una serie de ejemplos en las que podría emplearse, entre los que destacan los verbos impersonales de fenómeno meteorológico o de la tercera persona del verbo *haber*, expresiones del tipo "pasan tres minutos"[66] u otras expresiones en las que se evitarían la falta de concordancia, como el ejemplo tomado del poema *Batilo* de Meléndez:

> *No á mí sea dado (disfrutar o poseer)*
> *Riquezas enojosas,*
> *Ni el oro que cuidados da sin cuento.* (Salvá, 1835, p. 114)

La postura de este insigne valenciano, como decimos, marcará de una forma sustancial la obra de Andrés Bello. Este también tomará la observación como método y así, señalaba en

[65] En la primera edición se llamaba Etimología, pero a partir de la edición de 1835 recibe el nombre de Analogía.

[66] En las que habría que suponer "el tiempo de", esto es, "pasa el tiempo de tres minutos de las cuatro")

su *Prólogo*, que "no he querido, sin embargo, apoyarme en autoridades porque para mí la sola irrecusable en lo tocante a una lengua es la lengua misma" (Bello, 1995/1951, p. 8). De este modo, se plantea realizar un análisis "uso por uso" y "sin imaginarias elipsis" (p. 8). Aunque, como señala Hernández Terrés (1984), en contra de lo que pudiera hacernos creer esta cita, acude a este fenómeno como explicación *ad hoc* cuando lo estima necesario. En total, decenas de ejemplos en los que el venezolano no duda en recuperar distintos tipos de categorías elípticas para explicarlos. Es importante señalar que, para ello, realiza una profunda revisión previa, en la cual parte de que la elipsis ha de estar en la cabeza del hablante, y no del gramático, esto es, ha de ser puramente sincrónica, y no diacrónica. Sería este el caso de la ausencia del infinitivo *ser* en expresiones como "se jacta de ser valiente, presume de ser hermosa". En estos, considera que "la elipsis pertenece entonces a los antecedentes históricos de la lengua, no a su estado actual" (Bello, 1995/1951, p. 34)[67].

Por otro lado, uno de los puntos más interesantes es la distinción que realiza entre proposiciones *regulares* y *anómalas* o *irregulares*, la cual le va a permitir zafarse de la tradición elíptica de *sujeto cognato* del Brocense, siendo las primeras las que poseen un sujeto y un predicado o, no estando presentes ambos, al menos pueden sobreentenderse fácilmente[68]; mientras que una proposición *irregular "*carece de sujeto, no sólo porque no lo lleva expreso, sino, porque según el uso de la lengua, o no puede tenerlo o regularmente no lo tiene: «Hubo fiestas»; «Llueve a cántaros»; «Por el lado del norte relampaguea»" (Bello, 1995/1951, p. 211). También sería, por tanto, el mismo caso el que sucedería en "Dicen que ha llegado tarde" o "Temen que se declare la guerra" (Bello, 1995/1951, p. 226), que igualmente hoy se consideran como impersonales. En cambio, serán proposiciones regulares, aquellas en las que los sujetos tácitos pueden recuperarse fácilmente, como sería el caso de *yo* o de *ella* en "existo", "vino" o:

> Habiendo encontrado una resistencia que no esperaban, se replegaron los enemigos a un monte vecino"; la proposición subordinada *que no esperaban* es perfectamente regular, y su sujeto tácito *ellos* anuncia al sustantivo *los enemigos* de la proposición subordinante. "Preferiría yo que viviésemos en el campo; pero no es posible" ; en la última proposición el sujeto subentendido es *ello*, que reproduce la idea de vivir nosotros en el campo. (p. 210)

[67] Contrastaremos esta visión más adelante con la propuesta por Gutiérrez Ordóñez (1997a).
[68] Por lo cual, la recuperación del mismo será una condición indispensable (Hernández Terrés 1984).

Obrando de modo paralelo, dentro del mismo concepto de proposición regular, nos dice que podría darse la ausencia de una forma verbal que recientemente ya haya aparecido, en lo que tradicionalmente se etiquetaba como *zeugma*, esto es, ejemplos como "Venció el pudor la liviandad, a la prudencia la locura", donde el elemento omitido en la segunda mitad de la oración sería *venció* (p. 210).

No menos interesantes son las omisiones que se dan en preposiciones situadas antes del relativo "cuando la misma u otra de un valor análogo precede al antecedente: «En el lugar que fué fundada Roma, no se veían más que colinas desiertas, y dispersas cabañas de pastores», en el lugar en que" (p.276); en exclamativas del tipo "¡Qué insensatez confiar nuestra seguridad a la protección de una potencia extranjera!", donde la omisión propuesta sería una forma del verbo *ser* (p. 210); en la preposición *de* en comparativas como "Menos temprano que se esperaba", en las que la expresión no elíptica será *Menos temprano de lo que se esperaba* (p. 289); en estructuras relativas con *quien* como, por ejemplo, "Suplico que por tener cargada la conciencia en diez o doce mil escudos, se dé orden cómo se restituyan a quien yo los tomé", donde faltaría el antecedente al que se refiere ese pronombre, esto es, se sobreentendería un *a la persona a quien* (p. 294), etcétera.

Finalmente, serían de gran importancia, según Hernández Terrés (1984), ciertas omisiones de proposiciones completas, donde el autor se acercaría a la estructura del diálogo, como en el caso de la respuesta "sí" a la pregunta "¿Has estado en el campo?" (Bello, 1995/1951, p. 120). En este ejemplo, Bello consideraría que ese "sí" supondría la elipsis de un *es así,* equivalente, por tanto, a toda la proposición interrogativa.

II.5.3.4. GRAMÁTICAS DE LA RAE EN EL SIGLO XIX

Como último bloque de este apartado vamos a presentar la visión de las *Gramáticas* decimonónicas de la Real Academia, como hiciéramos anteriormente con las dieciochescas. Diremos así que dichos tratados se multiplicaron en esta centuria de un modo frenético. Sin embargo, como explicaba Gómez Asencio (2008: 38), la mayoría de los textos publicados fueron reediciones o réplicas de otras. Se puede, de este modo, resumir toda esta producción con el siguiente esquema:

MODELOS	SUBMODELOS (REEDICIONES)	VIGENCIA
1854 (=1852=4ª)	**1858** **(1862, 1864, 1865, 1866, 1867)**	**16 años**
1870	**1874** **(1878)**	**10 años**
1880	**1883** **(1885, 1888, 1890, 1895**, 1900, 1901) 1904 (1906, 1908, 1909) 1911 (1913,1916)	**37 años**

Tabla 15. Resumen de los modelos y submodelos gramaticales editados por la RAE en el siglo XIX (resumen del esquema ofrecido por Gómez Asencio, 2008, p. 38).

Serían, por tanto, tres los modelos (1854, 1870 y 1880) y, las demás, reediciones de las mismas. En cuanto a la primera de las *Gramáticas* del siglo XIX, será importante señalar que, como indicaba Gómez Asencio (2008), surgió en una época de cambios y, en medio de ellos, la Academia se encontró ante una necesidad imperiosa de actualizar un texto ya muy anticuado. Dieciséis años después aparecerá la segunda (*GRAE* 1870), en la cual se puede atestiguar una variación respecto al peso otorgado a las Autoridades. Finalmente, entre la *GRAE* 1870 y su sucesora, *GRAE* 1880, en general, apenas habría escasas diferencias como la aparición del apartado "Introducción" o el capítulo de "Vicios de dicción" (Gómez Asencio (2008, pp. 48-49).

Centrándonos en los aspectos que nos atañen, diremos que el primer cambio evidente que encontramos en estas *Gramáticas* del siglo XIX es el añadido de una quinta figura a la *sintaxis figurada*, esto es, tanto en *GRAE* 1854, como en *GRAE* 1870 y 1880, esta se concreta en: *elipsis, hipérbaton, pleonasmo, silepsis* y *traslación*, siendo esta última la propia de los valores desplazados en las formas verbales.

En cuanto a la *elipsis*, seguimos encontrando una estructura bastante similar a la vista en las obras del sigo pasado: una definición, una pequeña reflexión sobre la importancia de la brevedad comunicativa y un listado de ejemplos que, como ya anticipamos en su momento, irá aumentando. Hablemos de la definición, idéntica en los tres casos:

> una figura por la cual se omiten en la oración algunas palabras, que siendo necesarias para completar la construccion gramatical, no hacen falta para que el sentido se comprenda; ántes si se expresaran, quitarian la gracia de la brevedad y la energia á las expresiones. (Real Academia, 1854, p. 177).

Como vemos, el único cambio con respecto a la ofrecida en la última *Gramática* de la centuria anterior (vid. 4.2.1) será el matiz que aportaba "para que el sentido se comprenda", en lugar de "no hacen falta para el sentido y su inteligencia[69]" (*GRAE* 1796, p. 365). Por el contrario, sí habrá un importante contraste si comparamos esta con la acepción dada en los *Diccionarios* de esta centuria decimonónica, donde no se hacía referencia ni la brevedad, ni a la energía, mientras que se hablaba de estructura "cabal y perfecta": "figura por la cual se omiten en la oracion algunas palabras que son necesarias para que esté cabal y perfecta. Ellipsis" (DRAE, 1832, p. 289). Esta definición, bastante estable en los *Diccionarios* de la primera mitad del siglo XIX, variará en el *DRAE* (1884), ofreciendo unos cambios que estarán ya vigentes hasta nuestros días: "Figura de construcción que consiste en omitir en la oración una ó más palabras, necesarias para la recta construcción gramatical, pero no para que resulte claro el sentido" (p. 441).Vemos aquí la incorporación del concepto *figura de construcción,* y la distinción que ya estaba presente en esta primera *Gramática* de mitad de siglo: *sentido completo/ construcción gramatical* sin todos los elementos.

Más allá de la definición, nos interesa comentar los ejemplos propuestos en las tres ediciones. Presentaremos, de este modo, un esquem-resumen en el que ofrecemos una comparativa entre los ejemplos anteriormente vistos de las *Gramáticas* del siglo ilustrado y los de este. Como veremos, la mayoría de los ejemplos previos se mantienen, añadiéndose además un total de cinco nuevos en la *GRAE* 1854 y de doce, en la *GRAE* 1870.

[69] "Una figura por la cual se omiten en la oración algunas palabras, que siendo necesarias para completar la construccion gramatical, no hacen falta para el sentido y su inteligencia; ántes si se expresaran, quitarian la gracia de la brevedad, y la energia á las expresiones". (*GRAE* 1796, p. 365)

	GRAMÁTICAS DEL SIGLO XIX		
***GRAMÁTICA* DEL S.XVIII**	***GRAE 1854***	***GRAE* 1870**	***GRAE* 1880**
Saludos y despedidas sin verbo: "á Dios: buenos días: bien venido" (GRAE 1771, p. 339).	Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene
En *¿qué tal? Bien*. "En la pregunta se suple: ¿qué tal *te parece?* y en la respuesta: *me parece* bien ó bueno" (GRAE 1796, p. 367).	Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene
En agradecimientos como "gracias", donde se omite "*te doy por tal, o tal cosa*" (GRAE 1771, p. 339).	Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene
En despedidas con ánimo de volver "*á Dios hasta luego: hasta mañana*, en la que se suplen: *quédate á Dios*: hasta *que vuelva* luego, ó hasta mañana *que volveré*" (GRAE 1796, p. 367).	Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene
Oraciones como "Un vasallo pródigo se destruye asímismo: un Príncipe á sí, y á sus vasallos", donde se evita la repetición verbal (GRAE 1796, pp. 367-368).	Se mantiene		
En aposición, como "*Madrid, capital* de España", en vez de "*Madrid* que es la *capital* de España" (GRAE 1796, p. 368).	Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene
En casos como "El Tajo, el Duero, el Ebro" (GRAE 1796, p. 369), donde se tiene que recuperar "río" para evitar explicar que hay excepciones a la regla según la cual los nombres propios no pueden llevar artículo.	Se mantiene	Se mantiene	

Por la misma causa, para evitar romper la regla gramatical que decía que los adverbios solamente podían juntarse con verbos, se usaría la elipsis de "que son" en expresiones como "Los ánimos demasiadamente recelosos por huir de un peligro, dan en otros mayores" (*GRAE* 1796: 342), esto es, *Los ánimos* ***que son*** *demasiadamente recelosos (…).*		
Ablativos absolutos como "dada la hora", que quiere decir "luego que llegó ó sonó la hora" (*GRAE* 1854: p. 178)	Se mantiene	
Elipsis de los pronombres "la" o "lo" en respuesta a preguntas como "¿sabes la leccion?" o "¿eres amigo mio?" (*GRAE* 1854, p. 178).	Se mantiene	Se mantiene
"Con el monosílabo qué, interrogado, significamos oraciones enteras" (*GRAE* 1854, p. 179).	Se mantiene	Se mantiene
Omisiones en respuestas con "sí" o "no" que equivalen a la repetición de la oración a la que contestan (*GRAE* 1854, p. 179).	Se mantiene	Se mantiene
Todas las interjecciones encierran un pensamiento y, por tanto, son oraciones elípticas (*GRAE* 1854, p. 179).	Se mantiene	Se mantiene

Elipsis en el segundo determinante de un sintagma con dos núcleos como, por ejemplo, “la alteza y soberanía de Dios” donde se omite el artículo ante *soberanía.* (*GRAE* 1870, p. 233).	Se mantiene
Por ejemplo, en “Por grande que sea el merecimiento de la sabiduría, el de virtud le aventaja”, donde se produce la elipsis del segundo núcleo (*GRAE* 1870, p. 234).	Se mantiene
Elipsis del mismo verbo en la segunda parte de una coordinación. Se omite para no repetirse idéntico como en, por ejemplo, “era de complexión sana, Ø seco de carnes, Ø enjuto de rostro” (*GRAE* 1870, p. 234).	Se mantiene
Omisión de los núcleos verbales del tipo “se le pasaban las noches leyendo y Ø los días Ø”. Nos dicen: “cualquiera conoce que en la segunda oracion se han de suplir las palabras de la primera, *se le pasaban* y *leyendo”* (*GRAE* 1870, p. 234).	Se mantiene
“Á veces los vocablos omitidos por la figura de la elipsis se suplen con el gesto ó con la accion (…)” En la línea hay expresiones como “ahora es ella” (*GRAE* 1870, p. 236).	Se mantiene

En un ejemplo como “la que tú me has dado”, “el artículo *la* pide que se supla ó se presuponga un nombre femenino singular, que debe ser *honra”* (*GRAE* 1870, p. 236).	Se mantiene
En el ejemplo de Lope, “¿tú tristezas conmigo?”, suponer el adjetivo “triste” (*GRAE* 1870, p. 237).	Se mantiene
También se considera una elipsis la ausencia en enunciados como “que no lo estoy” (*GRAE* 1870, p. 237).	Se mantiene
Elipsis tras “ninguna” en el ejemplo “La minaron por tres partes, pero con ninguna Ø se pudo volar lo que parecía menos fuerte” (*GRAE* 1870, p. 237).	Se mantiene
En el ejemplo “el de las postas suena” sería considerar la elipsis del infinitivo “*el partir*” (*GRAE* 1870, p. 237).	Se mantiene
Omitir de “no” en expresiones del tipo “no sólo no” (*GRAE* 1870, p. 237).	Se mantiene
Hay otras elipsis como el ejemplo: “sabido por cierto la gente” que sería equivalente a “habiendo sabido” (*GRAE* 1870, p. 238).	Se mantiene

Tabla 16. Comparativa de los ejemplos de *elipsis* entre las Gramáticas del siglo XVIII y XIX (elaboración propia; adaptación de Castañeda San Cirilo, 2023b).

II. 6. LA ELIPSIS EN LA TEORÍA GRAMATICAL A PARTIR DEL SIGLO XX

II.6.1. JUSTIFICACIÓN

A lo largo del siglo XX se llevaron a cabo importantes revisiones de distintos fenómenos gramaticales y, entre ellos, sería el caso de nuestra *elipsis*. El origen de este cambio estará en la superación del logicismo, vigente durante siglos, así como de las teorías psicológicas (y semánticas) basadas en la introspección. Dicha situación llevó consigo, como decimos, una renovación metodológica (Gutiérrez Ordóñez, 1992, p. 119). Por tanto, dada la importancia de esta centuria, hemos decidido extraerla del repaso gramaticográfico del apartado anterior y dedicarle uno propio.

Así, suele ser habitual distinguir la centuria en tres etapas, esto es, la lingüística tradicional, en primer lugar, culminada por la publicación del *Curso de lingüística general de* Saussure (1945/1916); el paradigma estructural-generativista, en segundo, y, finalmente, la lingüística de la comunicación, desarrollada a partir de los años sesenta y setenta (Iglesias Bango, 2019). Sin embargo, valorando la interpretación que de nuestra figura se ha ido realizando, consideramos más interesante hacer una temporalización diferente en la cual presentaremos, primero, las teorías al respecto generadas entre el final del siglo XIX y la primera mitad del XX. De este modo, comentaremos, en primer lugar, las posturas de autores extranjeros como Jespersen, Saussure o Hjelmslev, entre otros. En segundo lugar, ya en nuestra tierra, nos centraremos en la visión que la RAE ha ofrecido a lo largo de este siglo, dejando para el final del apartado la última revisión ya del siglo XXI. Antes que esta, superada la primera mitad del siglo, creemos interesante distinguir entre la visión formalista de la Gramática Generativa y los posicionamientos de la Sintaxis Funcional de las últimas décadas; también presentaremos las posturas propuestas por la Pragmática y la Lingüística del texto. Intentaremos, dentro de lo posible, hacer una revisión ordenada cronológicamente que, dadas las limitaciones de este trabajo, se centrará simplemente en los hitos principales.

II.6.2. ELIPSIS EN LOS ESTUDIOS EUROPEOS DE COMIENZOS DE SIGLO

II.6.2.1. *LA TEORÍA DEL LENGUAJE* DE JESPERSEN

Dentro de una filiación positivista (Alvarado, 1955-1956), nos encontramos a este lingüista danés, Otto Jespersen, cuya labor filológica fue desarrollada entre finales del siglo XIX y principios del XX y su cumbre se alcanzó con *La filosofía de la gramática.*

Diremos, en primer lugar, que Jespersen partía de un concepto vivo de la gramática y que, por tanto, esta debía ser definida por el uso real, y no por ejemplos de Autoridades. Así, consideraba, en segundo lugar, que la lengua se constituía de ciertas expresiones fijas, por tanto, repetitivas, y otras marcadas por la creatividad, esto es, libres, las cuales iban surgiendo al hablar, esto es, "una frase no brota de una vez en la mente del hablante, sino que éste la construye gradualmente a medida que va hablando" (Jespersen, 1975, p. 19).

Posteriormente, tras estudiar la metodología, analizaba ya en el cuarto capítulo las partes de la oración. Líneas después, centraba sus investigaciones en los *nexos* y su variedad de posibilidades. Nos habla así de los llamados *nexos complementos, nexos en infinitivo,* etc. Entre ellos, sitúa a los llamados *nexos sin verbo*. En su opinión, "es inútil decir que en estos casos existen una elipsis de la cúpula, simplemente, si añadiéramos el verbo, debilitaríamos la fuerza idiomática de dichas frases, aunque sea necesario hacerlo cuando el sujeto va delante" (Jespersen, 1975, p. 135).

En lo concerniente a la oración, descartaba aquellos esquemas tradicionales que aseguraban que esta tenía que estar compuesta por un sujeto y un predicado, siendo aquel el elemento conocido y este, el innovador. Señalaba, por tanto, que esto se cumplía en ocasiones, pero no era una verdad absoluta, ya que podían existir otros modelos, puesto que la oración era: "un enunciado relativamente completo e independiente perteneciente al lenguaje humano y dicho carácter completo e independiente lo releva al hecho de que constituye un todo por sí mismo y se puede enunciar solo" (Jespersen, 1975, p. 370). Con este razonamiento terminaba con la necesidad de recuperar sujetos elípticos o con la obligación de distinguir entre estructuras regulares y naturales, porque un grupo de palabras no necesita de una forma gramatical concreta para ser una oración.

Tras ello, realizaba una interesante taxonomía, distinguiendo entre *expresión, supresión, impresión* y *sugestión.* La primera corresponde a aquello que el emisor produce. La *supresión* sería toda la información que podría haber sido dicha, pero no ha sido así. La *impresión,* ya en el ámbito del receptor, es todo lo que este recibe en la comunicación y, por último, la impresión que le crea será la *sugestión.* De este modo, el hablante, según el autor, se encuentra ante la opción elegir qué decir y qué no. Sin embargo, la crítica ha atacado bastante dicho concepto de *supresión*, puesto que no es igual el dejar de decir algo, que el suprimirlo (Hernández Terrés, 1984).

Valoraciones aparte, Jespersen intentó reformular la oración, acabar con el esquema logicista de sujeto/predicado, y, con ello, eliminar el uso de la elipsis como mecanismo totalmente recurrente para resolver cualquier contrariedad gramatical. De alguna manera, es

uno de los grandes representantes de la *elipsofobia* de la que hablaba Gutiérrez Ordóñez (1997a, p. 22).

II. 6.2.2. SAUSSURE Y EL *CURSO DE GRAMÁTICA GENERAL*

Siguiendo esta línea de autores contrarios al fenómeno, ya dentro del siglo XX tenemos que hablar del padre del Estructuralismo: Ferdinand de Saussure. Para este, como recordaremos, "la oración es el tipo de sintagma por excelencia. Pero dicha unidad pertenece al habla, no a la lengua[70]" y, por ende, la elipsis también pertenece al habla y sería, en concreto, la ausencia del signo mismo. De esta manera, según su perspectiva, no tendría sentido hablar de elipsis, puesto que sería imposible conocer los elementos que *a priori* podría haber tenido una oración que no se ha emitido.

Hernández Terrés (1984), en respuesta, señala que es absolutamente cierto que no podemos conocer previamente el número de constituyentes que tendría una oración, pero "sí sabemos que la oración se configura según unas deteminadas leyes relacionantes" y, con ello, podemos "comparar las oraciones reales, actualizadas, con los esquemas relacionantes que funcionan de manera sistemática en una lengua" (Hernández Terrés 1984, p. 140). No se trata, por tanto, de regresar a los esquemas logicistas, pero sí de entender ciertas estructuras en las que hablar del mecanismo es totalmente necesario. Estas reflexiones, como veremos, están muy en la línea de nuestro planteamiento del fenómeno.

Saussure niega además nuestro fenómeno justificando que los signos lingüísticos son siempre adecuados tal y como se presentan, ya que cumplen intenciones comunicativas.

Hernández Terrés (1984), por su parte, critica tal posicionamiento, señalando que esto sucede en algunas ocasiones, pero no siempre. Si emitimos, por ejemplo, un enunciado como "*Muchas gracias"*, veremos que, realmente, tiene razón el ginebrino; pero si, por contra, elegimos otra como "*Y Juan"* nos faltarán elementos lingüísticos para comprender qué pretendía comunicar el emisor. Esta información vendrá dada por el contexto, verbal o no verbal, del propio hecho comunicativo y, por ello, se podrá omitir. De esta manera, concluye su argumentación diciendo:

> La adecuación del signo a lo que el hablante quiere expresar es un fenómeno complejo en el que no solamente entran en juego los signos mismos, sino que se configura como una compleja red de relacionantes entre la realidad, la situación, el discurso, el conocimiento de la lengua, etc. Lo adecuado de los signos no creemos que pueda

[70] Saussure (1945/1916, p. 148).

interpretarse como una cualidad que tienen estos por sí mismos, sino como una cualidad en gran parte proporcionada por todo lo que rodea al signo mismo y es pertinente para la identificación e interpretación del mismo signo. En este sentido, ¿qué puede hacer que ***"¡Y Juan!"*** sea un signo adecuado sino el hecho de que sea interpretable sólo en virtud de la relación que establece con otros signos actualizados, adecuados en sí mismos, pero que, además, proporcionan todo lo necesario para la adecuación de otro signo que de otra forma, no tendría interpretación posible? (Hernández Terrés, 1984, pp.141-142).

II. 6.2.3. LA ESCUELA GINEBRINA Y EL SIGNO CERO

Bally (1944), el que fuera junto a Sechehaye editor del *Cours* de Saussure, fue el primero en postular el concepto de *morfema* o *signo cero*, como un signo sin rastro material, esto es, sin significante positivo, pero que aparece en la oración con valor y sería perfectamente intercambiable, a nivel paradigmático, con otros sintagmas donde ese signo sí estaría explícito (p. 248). Era, por tanto, un término que, como ocurría con el *sobreentendido*, podía encontrase en cualquiera de los niveles de la lengua (Rodríguez Díez, 1983) y que se apoyaba en la dicotomía lengua y habla, permitiendo dar una explicación a dicho problema, acorde a las teorías inicialmente propuestas por el maestro.

Este concepto triunfó dentro de la escuela ginebrina y Godel (1953) continuó en la misma línea de estudio. Para este, la *elipsis* tenía que ser entendida como un signo latente que no había sido actualizada en el habla (Hernández Alonso, 2006). Dicho de otro modo, el *signo cero* pertenecería a la lengua y la *elipsis* al habla. Por tanto, el *signo cero* tendría un carácter obligatorio, mientras que la *elipsis* sería voluntaria (Godel, 1953, p. 33).

Este recurso fue ampliamente criticado por el peligro que tenía "dotar a la lengua de un elemento, de un morfema que no tiene" (Martín Fernández, 1985, p. 181). Y es que, como señalaba Rodríguez Adrados (1969):

> el morfema cero es un instrumento *ideado por los lingüistas* para lograr análisis formales de la cadena hablada con la máxima correspondencia entre unidades de significante y significado y, al mismo tiempo, una más fácil comprensión de los paradigmas […] El recurso tiene utilidad descriptiva, pero es peligroso en cuanto tiende a deformar la realidad haciéndonos ver correspondencias 1=1 de significante y significado allí donde no las hay. (Rodríguez Adrados, 1969, pp. 184-185)

Hernández Terrés (1984), por su parte, criticaba duramente la separación férrea que este concepto realizaba de lengua y habla del siguiente modo:

> Será necesario considerar como perteneciente al sistema de la lengua el establecimiento de las condiciones bajo las cuales un elemento puede elidirse, por cuanto que tales condiciones forman parte del conocimiento que el hablante tiene sobre el funcionamiento de la lengua. Que sepamos cuál es el elemento elidido en un determinado sintagma sólo en virtud de la presencia de tal sintagma, es decir, ante una cadena lingüística concreta, sólo quiere decir que el número de mensajes articulables sintagmáticamente es potencialmente infinito; y por tanto no son previsibles en el sistema de la lengua las unidades léxicas concretas que se pueden elidir, como tampoco lo son las que pueden aparecer (Hernández Terrés 1984, p. 144).

Y tras dichas palabras proponía el siguiente ejemplo esclarecedor: *Juan trabaja en la ciudad y descansa en la sierra*, donde podríamos sobreentender en la segunda cláusula la necesidad de un sujeto de tercera persona (pura información gramatical) y, sin embargo, esto no bastaría para interpretar la situación. Tendríamos así que, para comprenderla totalmente, situar, como elemento elidido en la segunda parte, el mismo *Juan* de la primera. ¿Qué es lo que ocurre aquí para vernos obligado a esto? Y, como consecuencia, ¿la elipsis se realiza en la lengua realmente o en el habla (nivel al que pertenece esta unidad léxica)? La respuesta a las dos preguntas es la misma: la llamada *condición de equivalencia* o *identidad referencial,* un condicionante (perteneciente, lógicamente, al nivel de la lengua) que, como vemos, obliga a la elisión del elemento idéntico en la segunda cláusula, antes de que se realice de modo efectivo con un u otro vocablo. De esta manera, justifica Hernández Terrés (1984), que la elipsis no es una cuestión que solamente pertenezca al habla ni que, como pensaba Godel, sea facultativo puesto que, en el ejemplo mostrado, se puede señalar como (casi) obligatorio el ocultar ese sujeto idéntico, y así evitar una estructura como *Juan trabaja en la ciudad y Juan descansa en la sierra.*

Por el contrario, han sido muchos los autores que han explicado las frases nominales con este concepto de signo cero (Navas Ruiz, 1977) que, sin embargo, no acaba de convencer a todos los gramáticos (Hernández Terrés, 1984).

II. 6.2.4. CÍRCULO DE COPENHAGUE[71]

Otro de los grandes estudios sobre el tema es el elaborado por Hjelmslev. Con él, surgió el término *catálisis,* en el trabajo homónimo publicado en *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* (Hjelmslev, 1984/1943), y lo hacía para designar la "reconversión de formas elípticas a su forma natural para obtener el sistema a partir de un texto dado"[72], es decir, estaríamos ante "el procedimiento contrario a la elipsis, la reposición de lo elidido para llegar al discurso completo" (Paredes Duarte, 2004, p. 65). Pero, como bien supo ver Hernández Alonso (2006), no siempre ha sido interpretado correctamente este concepto, ya que el gramático danés:

> lo que proponía con tal procedimiento era la reconstrucción de un sincretismo, irresoluble, de todas las posibilidades que podrían recomponer la frase dándole el mismo sentido. Se trata pues de procedimiento teórico que configura un paradigma sincrético -de varias posibilidades- para actualizar la función o a las funciones no actualizadas. (Hernández Alonso, 2006, p. 80)

Este proceso, por tanto, permite recuperar todas aquellas funciones que, en principio, no eran "inmediatamente accesibles" y que así podían proceder tanto de "accidentes del habla", como de "perturbaciones inintencionadas" o ausencias voluntarias. Se convierte, de este modo, en una condición necesaria para poder llevar a cabo el análisis de la oración (Hjelmslev, 1972/1948, pp.218-252). Sin embargo, parece evidente que esta operación debe estar marcada por unas condiciones, unos límites, para que sea un proceso científico y estos, como decimos, están en la recuperación de lo estrictamente visible, de las funciones.

Dicho término, como veremos, ha gozado de gran éxito entre los gramáticos posteriores pero, sin embargo, no siempre ha habido consenso en qué ha de ser catalizado. Así, Benveniste, siguiendo a Z. S. Harris, consideran que, "de todas las palabras que pudieran cubrir el hueco vacío, una de ellas es la «adecuada», la que tiene muchas posibilidades de aparecer" (Hernández Alonso, 2006, p. 81). En esta línea planteamos entendemos nosotros el mecanismo, al que acudiremos cuando mostremos nuestros protocolo de evaluación (*Prevel*).

[71] Creado por el propio Hjelmslev y Bröndal en 1934.
[72] Definición de Lewandowski (1982), nosotros tomamos de una obra secundaria Paredes Duarte (2004, p. 65).

II. 6.2.5. ELIPSIS Y CONTEXTO

Hasta este momento, la elipsis se estaba estudiando sin prestar atención a algo que, actualmente, nos parece tremendamente necesario: el contexto. Sería el llamado Círculo de Praga el que comenzara a mostrar cierto interés por la perspectiva comunicativa y, con ello, a introducir en este estudio aspectos que van más allá de la oración.

En esta línea, tenemos que mencionar a Bühler (1934/1950), el cual, como punto de partida, determinaba que el lenguaje tenía una función puramente deíctica, que constituía lo que él denominaba *campo mostrativo,* y una simbólica, que conformaba el *campo simbólico.* Pues bien, dentro de este segundo, el mensaje requería del llamado *entorno,* concepto que él utilizó por primera vez, y que se podía considerar como "cualquier tipo de realidad que rodea el signo lingüístico e influye de manera determinada en la percepción de éste" (Hernández Terrés, 1984, p. 178). Se presenta, por tanto, no como realidad que acompaña al texto de modo pasivo, sino que lo condiciona e interactúa en su formación del significado (Perna, 2014). Tras ello, planteaba tres posibles entornos: *simpráctico, sinsemántico y sinfísico.* Supongamos, para exponerlo, la siguiente situación: un cliente entra en una cafetería y emite "Uno solo". En este ejemplo, las circunstancias que rodean esa comunicación y la necesidad harán que cobre sentido el mensajes (*entorno simpráctico*). Por otro lado, cuando un signo lingüístico se muestra adscrito a un objeto físico estaremos ante un *entorno sinfísico*; y, finalmente, la tercera opción será el llamado *entorno sinsemántico,* por el cual se vincula la propia expresión con los demás elementos emitidos en el discurso lingüístico.

Posteriormente, Bally (1955) emplearía los términos *situación* y *contexto* para explicar conceptos similares. El primero serían las circunstancias extraverbales que acompañan al mensaje, mientras que el *contexto* aludiría a lo dicho en el discurso previamente (Perna, 2014, p. 145). Podemos, por tanto, relacionar dichos conceptos en el siguiente esquema, en el que también introducimos la terminología de Catford (1970):

BÜHLER	BALLY	CATFORD
entorno sinfísico		
entorno simpráctico	*situación*	*contexto*
entorno sinsemántico	*contexto verbal*	*cotexto*

Tabla 17. Relación entre los distintos términos de Bühler, Bally y Catford sobre las circunstancias que influyen en los enunciados [elaboración propia a partir de la información extraída de Perna (2014)].

Entendiendo esta distinción, diremos que, según Bühler, la teoría del lenguaje tiene que estudiar, en primer lugar, las que él denomina *islas verdaderas,* esto es, aquellos usos lingüísticos en los cuales el signo aparece aislado, sin actualizar dentro de la oración, pero conservando todo su valor comunicativo. Sería, por ejemplo, el caso de *Un café.* Bühler las considera como expresiones suficientes, ya que se completan con elementos de carácter no lingüístico como, por ejemplo, sería un gesto, y poco aporta, en su opinión, el hecho de que ese enunciado se pueda incrustar en una oración completa como *Quiero un café.* Serían, por tanto, mensajes en los que nada importa del *entorno sinsemántico.* Reflejaremos muestras de este tipo en nuestro protocolo dentro de las llamadas *exofóricas situacionales*.

Existirían, por otro lado, otro tipo de signos como serían, por ejemplo, los títulos o las marcas[73], tradicionalmente consideradas *frases nominales*. A este tipo de enunciados Bühler les denomina *adscripción objetiva* y rechaza que sean mensajes de naturaleza lingüística, ni que se puedan entender como elipsis. En su opinión, se trata de enunciados de carácter referencial (*campo mostrativo*) que igualmente se entienden por razones externas a lo lingüístico.

Con todo, Bühler rechaza los esquemas tradicionales comunicativos (S/V) y considera que existen más esquemas oracionales, como es el marcado el *entorno simpráctico* o *sinfísico* o el que se mueve por la determinación circunstancial. En este último se hallarían, por ejemplo, los verbos meteorológicos, que tantos problemas gramaticales habían ofrecido.

Ante esta nueva perspectiva, Bühler se plantea si es necesario, por tanto, seguir hablando de elipsis y la respuesta será que sí, siempre que estemos ante estructuras en las que se omita lo superfluo en un contexto que así lo permita.

[73] Hoek, por su parte, consideraba que los nombres de cuadros podían considerarse elipsis del tipo: "el cuadro se titula…". Shopen los consideraba como elipsis deíctica, . Recogemos el dato de Hernández Terrés (1984).

	EJEMPLO	¿ELIPSIS?
Enunciados marcados por la *determinación circunstancial*	*Llueve, nieva*	NO
Enunciados marcados por el *entorno sinfísico*	Nombre de un cuadro	NO
Enunciados marcados por el *entorno simpráctico*	Uno solo	NO
Enunciados con estructura S/V en los que se elimina algo superfluo		SÍ

Tabla 18. Síntesis de las ideas sobre la *elipsis* en Bühler (elaboración propia).

Podríamos contrastar esta concepción con los estudios de Marshall Urban (1951), quien distinguía entre *contexto idiomático*, *contexto vital* o *de situación*[74] y *universo del discurso*[75]. El primero, definido como "el sistema de la lengua que actúa como fuerza determinante del hablar, del discurso" (Hernández Terrés 1984, p. 187), sería el ámbito en el que aparecería la elipsis. De este modo, explicaba Marshall Urban las llamadas por él *palabras-frase*, en cuyo planteamiento difería en gran medida con Bühler. Para aquel, una expresión como *banquillo*, gracias al *contexto idiomático*, se actualizaría dentro de un esquema oracional no actualizado que podría ser *¿dónde está mi banquillo?* Como hemos visto, Bühler, como también opina Hernández Terrés (1984), considera que la información que complementa ese mensaje no es lingüística y que, por tanto, no hay que tratar de completar con ello el enunciado porque, simplemente, no hay que intentar recuperar un esquema tradicional de oración.

Por último dentro de este apartado, queremos comentar la labor en este campo de Coseriu, con su "Determinación y entorno", en donde defendió la necesidad de distinguir entre una lingüística de la lengua y del hablar. Para tal fin, el autor consideraba clave emplear el concepto de *entorno*, puesto que "en todo momento, lo que efectivamente se dice es menos de lo que se expresa y se entiende" (Coseriu, 1967, p. 309) y esto, sin duda, se debe a las

[74] Que coincidiría con la *situación* de Bally o el *entorno simpráctico* de Bühler (Perna, 2014, p. 145).

[75] Este sería un concepto nuevo, que influirá en gran medida en Coseriu. Se puede definir como "contexto de naturaleza psicológica de naturaleza psicológica en tanto «system of association of ideas» que tiene directa relación con los modos de conocer humano", tomando las palabras de Álvarez Castro (2006), nosotros recogidas de una fuente secundaria (Perna, 2014, p. 145).

circunstancias que rodean el acto de habla. De este modo, él hablaba de cuatro términos cercanos (*situación, región, contexto* y *universo del discurso),* que vamos a tratar de explicar en el siguiente:

<table>
<tr><td>SITUACIÓN</td><td colspan="3">Circunstancias y relaciones espacio-temporales del hablar. Estas relaciones se crean automáticamente por el hecho de que se habla en un aquí y un ahora.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">REGIÓN</td><td rowspan="3">“Espacio dentro de cuyos límites un signo funciona en determinados sistemas de significación” (Coseriu, 1955/1956, p. 152)</td><td>ZONA</td><td>“Región donde se emplea un signo de manera usual” (Perna, 2014, p. 152)</td></tr>
<tr><td>ÁMBITO</td><td>“Horizonte vital” compartido (Perna, 2014, p. 153).</td></tr>
<tr><td>AMBIENTE</td><td>Grupo social</td></tr>
<tr><td rowspan="3">CONTEXTO</td><td rowspan="3">Realidad que rodea al signo, al acto verbal.</td><td>CONTEXTO VERBAL</td><td>Lo dicho antes y después</td></tr>
<tr><td>CONTEXTO EXTRAVERBAL</td><td>Circunstancias no-lingüísticas conocidas por los hablantes (pueden ser empíricas, históricas, culturales, prácticas, físicas y naturales).</td></tr>
<tr><td>CONTEXTO IDIOMÁTICO</td><td>Conocimiento sobre la lengua que comparten hablante y oyente</td></tr>
<tr><td>UNIVERSO DEL DISCURSO</td><td colspan="3">Contexto psicológico en el que las experiencias vividas delimitan los mensajes.</td></tr>
</table>

Tabla 19. Elementos del entorno según Coseriu (1955/1956) [elaboración propia a partir del texto de Coseriu (1955/56, p. 48) y Perna (2014, p. 145-156)].

A partir de toda esta taxonomía y, especialmente, del *contexto idiomático y verbal*, Coseriu (1955/1956) analizaba la elipsis, indicando que, a mayor complejidad de ese contexto,

mayores posibilidades habría de hallar elipsis. Con todo, como indica Hernández Terrés (1984), este fenómeno ha de estudiarse desde dos dimensiones:

> Por una parte, la elipsis lo es con respecto a un esquema sintáctico dado por el sistema de la lengua, pero, por otra parte, la razón por la que no se actualiza tal esquema sintáctico está en que las palabras que tendrían que ocupar tal esquema de relaciones están presentes discurso previo. Es decir, la elipsis seria un fenómeno que afecta a la estructura oracional, pero que tiene su funcionalidad como técnica del hablar, como uno de los mecanismos lingüísticos encargados de organizar la linealidad discursiva o progresión textual (Hernández Terrés 1984, p. 193).

II.6.2.6. MARTINET Y BUREAU

Por último dentro de este apartado, hablaremos de dos importantes posturas respecto a este fenómeno: las de Martinet y Conrad Bureau. Aquel presentó el fenómeno planteado desde la economía discursiva y, de este modo, distinguía entre enunciados mutilados, que podían ser recompuestos a partir de la información extralingüística, y los sobreentendidos, los cuales podían interpretarse a partir de la información verbal anteriormente transmitida.

Conrad Bureau (1976), por otro lado, en su obra *Linguistique fonctionnelle et stylistique objetive*, plantea la elipsis desde la Estilística. Para este,

> la elipsis es la ausencia, en enunciado, de una o más unidades significativas sintácticamente necesarias en el nivel correspondiente; unidades que se pueden restituir, bien porque aparecen en el contexto inmediato, bien porque corresponden a un elemento presente en la situación. (Hernández Alonso, 2006, p. 81)

Ofrecía, por tanto, una visión de la elipsis centrada en el discurso, en la cual no se lleva a cabo una recuperación de la función, como mantenía Hjelmslev, sino de la propia palabra, la cual se tiene que hallar en el contexto o en la situación previa. Señala, de este modo, que si bien es cierto que existen patrones universales, también lo es que el gramático no puede inventar elipsis, solamente puede recurrir a ella cuando tenga posibilidades reales de hacer restituciones léxicas exactas.

II.6.3. ELIPSIS EN LOS ESTUDIOS DE LA RAE DEL SIGLO XX

La Real Academia Española comenzó su labor gramatical en el mismo 1900 con su vigésima primera edición (Garrido Vílchez, 2008, p. 35) y, tras ella, se sucedieron un total de

dieciséis más, esto es: 1901, 1904, 1906, 1908, 1909, 1911, 1913, 1916, 1917, 1920, 1924, 1928, 1931, 1959, 1962[76] y 2009 (Gutiérrez Ordóñez y Gaviño Rodríguez, 2014, p. 337). Junto a ellas, habría que señalar otros textos como epítomes, compedios, el *Esbozo* (1973)[77] o ciertos textos que no están firmadas por ella, sino que fueron encargos como la obra de Alarcos Llorach (1984) o la de Bosque y Demonte (1999).

Sin embargo, ya dijimos líneas atrás que las *Gramáticas* hasta 1916 fueron, en realidad, reediciones de la *Gramática* de 1880 (Gómez Asencio, 2008, p. 38). Y es que, como señalaban Gómez Asencio y Garrido Vílchez (2005, p. 599), de todas las ediciones publicadas por la RAE en los siglos XVIII, XIX y XX, solamente seis deben ser consideradas modelos: 1771, 1796, 1854, 1870, 1880 y 1917. A estas, obviamente, tendremos que sumar la *Nueva Gramática* publicada en 2009, posterior a la cita que mencionamos. Todas las demás serán en realidad submodelos (Gutiérrez Ordóñez y Gaviño Rodríguez, 2014, pp. 338-339) y, por tanto, de menor importancia.

Así, por tanto, tendremos que referirnos a la *Gramática* de 1917 como gran hito de la centuria, para observar qué cambios se produjeron a lo largo del siglo XX en los textos de esta naturaleza. Esta información la complementaremos con una pequeña reflexión sobre el *Esbozo* (1973), por importantes razones que más tarde desvelaremos.

Pues bien, diremos de este modo que la trigésima edición de la *Gramática de la lengua castellana* vio la luz en 1917. Dicha edición, en lo que a nosotros nos compete, no muestra unos cambios muy extremos. Sigue, en primer lugar, mostrando un breve capítulo (el XXVI) de la *sintaxis figurada.* Presentaba así en él la definición de estas como licencias contrarias a la sintaxis regular que se usan para mayor "energía ó elegancia" (p. 438) y, tras ello, determinaba que estas eran cuatro, volviendo, por tanto, al listado dieciochesco y desterrando la *traslación* de ellas.

En cuanto a la elipsis, en segundo lugar, ofrecía la misma definición que se empleó en la *Gramáticas* finiseculares y, posteriormente, se seguía mostrando un listado de situaciones que se podían ser consideradas como elípticas. Sin embargo, el listado no es tan amplio como el que vimos al hablar de estas *Gramáticas* (Vid 4.2.3). En su lugar, comentan que ya se ha hablado de la elipsis al exponer los principios sintácticos y solamente se añaden una serie de ejemplos clásicos que pertenecían a la tradición precedente:

[76] Estas dos últimas, esto es, 1959 y 1962 son habitualmente olvidadas, considerándose erróneamente el *Esbozo* de 1973 como el último tratado gramatical previo a la *Nueva Gramática* (Garrido Vílchez, 2008, p. 35).

[77] Que, como explican Gutiérrez Ordóñez y Gaviño Rodríguez (2014), no son en sí una obra de la Academia, "sino de su Comisión de Gramática, pues no fue sometida al pleno" (p. 335).

EJEMPLOS CLÁSICOS QUE SE MANTIENEN EN LA GRAE 1917
En un ejemplo como "*la que tú me has dad*o", "el artículo *la* pide que se supla ó se presuponga un nombre femenino singular, que debe ser *honra"* (GRAE 1870, p. 236).
En el ejemplo de Lope, *"¿tú tristezas conmigo?"*, suponer el adjetivo "*triste*" (GRAE 1870, p. 237).
Elipsis tras "ninguna" en el ejemplo "*La minaron por tres partes, pero con ninguna Ø se pudo volar lo que parecía menos fuerte"* (GRAE 1870, p. 237).
Omitir de "*no*" en expresiones del tipo "*no sólo no*" (GRAE 1870, p. 237).

Tabla 20. Listado de ejemplos elípticos clásicos que se ofrecen en el apartado de Sintaxis figurada de la GRAE 1917. (Elaboración propia a partir de la GRAE, 1917, pp. 440-442).

Vemos, por tanto, que no hay ningún cambio, solamente supresiones.

Asimismo, en el apartado sintáctico correspondiente además se presenta el concepto *oraciones elípticas* (p. 230), entre las cuales estarían todas aquellas expresiones que tradicionalmente hemos estado observando en las *Gramáticas* como saludos, despedidas, agradecimientos, etc. Y, a la par, se van desarrollando ejemplos elípticos al tratar lo diferentes contenidos de oraciones compuestas como las coordinadas, las comparativa, etc. También se emplea este recurso con los adjetivos adverbiales del tipo *"golpear recio",* donde se sobreentiende la ausencia de un acusativo interno: *"golpear golpes recios"* (p. 181).

Es decir, se emplea el término elíptico cada vez con más frecuencia para dar explicaciones concretas de ciertas estructuras pero, a la vez, se sigue conservando el capítulo de *sintaxis figurada.* En realidad, esta fluctuación estará presente todavía unas décadas más, hasta que en el *Esbozo* (1973) desaparece totalmente el uso de estas figuras, como la propia obra expone en su Advertencia (*RAE*, 1973, p. 6).

Pero no será esta una cuestión simplemente de reestructuración, sino de que la elipsis cada vez ocupará menor espacio en el desarrollo gramatical. De esta manera, por ejemplo, se considera que, frente a lo que se había estado defendiendo, expresiones como *"¡Hermoso día!; ¡Qué linda!; Mañana, fiesta"* (p. 365) no serían elípticas, puesto que ese supuesto verbo que se solía considerar omitido "no ha estado en la mente del que habla", recordando claramente a las posturas ofrecidas por Bello.

Lo mismo sucedería con otras expresiones cercanas como:

Con la mayor frecuencia falta el verbo en los refranes que expresan juicios permanentes e intemporales; por. ej.: *Perro ladrador, nunca mordedor; El mejor*

camino, el recto; Cual la madre, tal la hija; Mal de muchos, consuelo de tontos. Asimismo se enuncian sin verbo copulativo numerosas oraciones interrogativas y exclamativas, en las cuales los sentimientos dominantes de angustia, asombro, alegría, etc., se sobreponen a toda idea de tiempo: *¡Qué tonto! ; ¿Tú, amigo suyo?; ¡Qué bien! ; ¿Quién más honesto y más valiente que el famoso Amadís de Gaula?* (*Quijote,* II, 1); *¡Tú libre, tú sano, tú cuerpo; y yo loco, y yo enfermo, y yo atado!* (Ibídem.). (*RAE*, 1973, p. 365).

Se ofrecen, como vemos, muy pocos casos elípticos. Podemos señalar la duda ante posibles expresiones elípticas como "*jactarse de valiente; presumir de hermosa; pasar por sabio; tener a uno por tonto*". En ellas, de este modo, podría recuperarse del siguiente modo la estructura "*jactarse de [ser] valiente o de [hombre] valiente*" (*RAE*, 1973, p. 437).

Concluiremos aquí la revisión de los textos académicos del siglo XX. Volveremos, eso sí, más adelante a ello para hablar de la producción gramatical del siglo XXI.

II.6.4. LA ELIPSIS DESDE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

Como dijimos en la presentación de este apartado, a partir de los años 70 en nuestro país, y en el extranjero, se viven importantes cambios que marcarán el devenir de la Lingüística. Hablaremos, por tanto, en este punto, de las revisiones del fenómeno realizadas desde el Estructuralismo español más reciente, como primeros apartados, citando los trabajos de Bonifacio Rodríguez (1983; 1991), Gutiérrez Ordóñez (1992, 1997a, 1997b) y Hernández Alonso (2006), como muestras de ellos. Tras ello, comentaremos las visiones formalistas sobre el asunto. Plenamente conscientes de que esta empresa es inabarcable, daremos unas pinceladas que nos ayuden a entender cómo la elipsis se ha comprendido desde las posturas generativistas a partir de los trabajos de Brucart (1999, 2004), Gallego (2011, 2016) y Jiménez Juliá (1991), entre otros. Por último, nos acercaremos a los posicionamientos textuales y pragmáticos.

II. 6.4.1. LAS *LAGUNAS DEL ENUNCIADO* (B. RODRÍGUEZ)

Bonifacio Rodríguez Díez (1983), tras revisar los estudios sobre este fenómeno, planteaba el término *laguna del enunciado* para referirse a "aquellos decursos lingüísticos en los que se advierten funciones sin funtivos (o, en su caso, funcionales) explícitos", esto es,

"situaciones en las que la única manera coherente y simple de analizar el texto es identificando determinadas funciones cuyos funtivos están latentes" (Rodríguez Díez 1983, pp. 97-98).

Este discípulo de Alarcos consideraba que los términos gramaticales *elipsis*, *signo cero* o *sobreentendido,* así como los propios de la retórica (como *braquiología* o *zeugma*), debían ser organizados bajo una macroetiqueta que podría ser, por ejemplo, *elipsis*, por ser la de uso más extendido. Así, definía esta como:

> Toda ausencia de elementos de un enunciado, cuya reposición (operación que trata de hacer el enunciado explícito en el marco de un determinado nivel de análisis) puede venir informada por el contexto o situación, o bien exigida por las reglas de la gramática (Rodríguez Díez 1983, p. 112-113).

Dicha recuperación de elementos, obviamente, hacía referencia a la *catálisis* planteada por Hjelmslev. No obstante, queremos hacer constar que el profesor leonés concretaba el uso de este mecanismo, ya que no podía emplearse, por ejemplo, para decursos truncados por motivos como una interferencia telefónica. Por el contrario, tal herramienta solamente debía ser aplicada en estructuras bien construidas, en las cuales la comunicación haya sido exitosa.

A partir de la aplicación de este recurso de recuperación, Bonifacio Rodríguez (1983) establecía una doble distinción: *elipsis semántica* y *elipsis gramatical* o *funcional*. La primera la definía como "los casos en los que el contexto y la situación están presentes para el hablante y el oyente, 1o que permite economizar unidades en tal decurso concreto" y lo ejemplifica con la oración "*el vestido blanco es barato, pero el verde me gusta más*" (p. 113). La segunda, en cambio, la identificaba con casos en los que la ausencia era de un elemento sintáctico necesario, "independientemente de que pueda ser identificado en concreto gracias al contexto y a la situación e independientemente también de su grado de ajuste a la norma lingüística" (p. 113). Para explicar este último tipo de estructuras ponía ejemplos del tipo "*Los apresaron por imprudentes*" o comparativas como "*Pedro es más alto que Pablo*". Sería, por tanto, en este segundo tipo de omisiones en las que sería útil la catálisis. Las primeras, por el contrario, tendrían otro tipo de explicaciones como, por ejemplo, la que da para el caso concreto que acabamos de proponer:

> Hay una regla según la cual, cuando un adjetivo de tipo I (los tradicionales "calificativos") va precedido del artículo, *el verde*, éste no sólo lo "identifica" sino que también lo "sustantiva", es decir, lo capacita para desempeñar la función oracional, en este caso la de sujeto léxico. (Rodríguez Díez, 1991, p. 10)

Intentaremos en nuestro protocolo mostrar ambos tipos de ausencias, como veremos.

II.6.4.2. *ELIPSIS* Y *CATÁLISIS* EN GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ

Gutiérrez Ordóñez (1997a), en sus *Principios de Sintaxis Funcional*, dedica un capítulo completo al fenómeno que nos ocupa[78], aunque también hay reflexiones sobre el tema dispersas en otras de sus obras.

Tras hacer un interesante repaso sobre las interpretaciones del fenómeno en la tradicional gramatical, el capítulo se centra en tres aspectos: en primer lugar, una diferenciación de las elipsis oracionales y las textuales; en segundo, un listado de todas las estructuras que considera elípticas, separándolas de todas aquellas que, en algún momento, se han calificado como tal, pero él no cree que lo sean; y, por último, una delimitación sobre el mecanismo de la catálisis.

Así, en primer lugar, el académico apunta que la *elipsis oracional* es aquella que "se resuelve dentro del marco de un esquema sintagmático" (Gutiérrez Ordóñez 1997a, p. 305), es decir, del *enunciado*[79]. Un ejemplo de ellas lo podemos encontrar en las estructuras con coordinación, en las cuales, por razones estilísticas, en el segundo miembro se hacen desaparecer los elementos que ya habían sido producidos en el primero. En cambio, en la elipsis *textual* las omisiones pertenecen a una unidad superior: el texto (Gutiérrez Ordóñez 1997a, p. 305). Esta situación se muestra, por ejemplo, en los diálogos, en los cuales los receptores no repiten una y otra vez la información conocida, centrándose en la nueva.

Tras ello, en segundo lugar, propone el estudio de un corpus de veintisiete oraciones que, en algún momento se han etiquetado como elipsis, para determinar si deben o no estar en este cajón. Vamos a tratar de sintetizarlas en el siguiente esquema resumen:

[78] En realidad, corresponde a un trabajo inédito que el autor había realizado seis años antes.

[79] Los estudios de Gutiérrez Ordóñez toman como unidad lingüística superior al *enunciado*, al que define como "unidad de comunicación" y caracteriza por estar "constituido por la conjunción de dos signos: el *signo enunciativo* y el *esquema sintagmático"* (Gutiérrez Ordóñez 1997a, p. 123). Se mantiene así un evidente paralelismo con el binomio *modus / dictum* de Bally o con la estructuración de Alarcos *signo oracional / secuencia*. Asimismo, podemos observar que se supera con ello las limitaciones propias las gramáticas centradas en la palabra o en la oración.

EJEMPLO	¿ELIPSIS?	ESTRUCTURA	EXPLICACIÓN
¡Socorro! *¡Al ladrón!*	NO	Frase nominal[80] unimembre	En contra de las gramáticas basadas en el logicismo, estas estructuras son completas, aunque no presenten el esquema tradicional de oración.
Nieva. *Se habla de política.*	NO	Impersonales [81]	Se caracterizan por la ausencia de sujeto[82].
Vicente escribe y Rosa envía postales por Navidad.	NO	*Acusativo o dativo cognatus o netro.*	El hablante no omite voluntariamente (porque no quiera o no sepa) una información que, de modo común, se considera obligatoria en sintaxis, como el sujeto o el CD[83]. Son selecciones comunes que se realizan en el proceso comunicativo[84].
Trabaja.	NO	Sujeto tácito	Aquí sí nos hallamos ante la necesidad de recuperar un sujeto, que está presente en los rasgos morfológicos del verbo, para no perder la correferencia y concordancia, pero no hace falta un sujeto léxico (Alarcos, 1970).
El bueno, el feo y el malo.	NO	Transposición nominalizadora[85]	Existen dos posibles soluciones: 1) Elipsis del núcleo al que el adjetivo modifica. 2) No hay elipsis, es transposición. Opta por la segunda por ser la solución más sencilla y evita así una catálisis insegura.
Thelma y Louise huían).	NO	Dos sujetos coordinados con verbo en plural	Es claramente diferente a *Thelma huía y Louise huía*, puesto que se pierde el matiz de en pareja. Por tanto, no se entiende como elíptica.

[80] Esto es, "aquella en cuya estructura no hay un verbo explícito y tiene un contenido pleno, como el de una oración" (Hernández Alonso, 1984, p. 233). González Calvo (1993) proponía, por su parte, otra denominación para estas como *oración simple con predicado no verbal* o, simplemente, *oración nominal* (p. 39).

[81] Como señala Hernández Alonso (1984), "denominamos oraciones y nexus *impersonales* a aquellos que carecen de forma de expresión en el sujeto. Es decir, cuando un nexus tiene funtivo Ø en el SN_1 y éste no es reconocible por el contexto" (p. 188).

[82] Así, nos dice el autor que "no hemos de confundir lengua con realidad. Aunque toda acción presupone un actos, el hablante posee recursos lingüísticos que le permiten referirse exclusivamente a la acción sin aludir al agente" (Gutiérrez Ordóñez, 1997a, p. 311).

[83] Ya Alarcos (1970) había planteado que la delimitación transitivo/intransitivo correspondía a la esfera de la semántica y no de la sintaxis, rompiendo, por tanto, con esa obligatoriedad presente en el pensamiento de los gramáticos de encontrar un complemento directo para cada verbo.

[84] En esta línea recordamos las palabras de Graciela Reyes (1990), quien decía que "cuando decimos algo no decimos todo lo que en realidad queremos decir (…) ¿qué será de lo que no queremos, por una u otra razón, expresar? (Reyes, 1990, p. 53).

[85] Según Tesnière (1969), la transposición "consiste en transferir una palabra plena de una categoría gramatical a otra categoría gramatical" (p. 364). Por su parte, Gutiérrez Ordóñez (1997a) ofrece una serie de pruebas y condiciones que permiten justificar e identificar este procedimiento.

Lorenzo estudia y trabaja.	SÍ	Coordinación de dos acciones con el mismo sujeto	El sujeto tiene que ser recuperado para que la oración tenga sentido. Obviamente, se trata de una estructura elíptica.
José repartía cartas en verano y regalos en Navidad.	SÍ	Coordinadas que comparten el mismo verbo	Se elide, por estilismo, el verbo en la segunda parte y este se tiene que catalizar.
Unos ponen la pasta y otros, el trabajo.	SÍ	Coordinación de dos oraciones con el mismo verbo	Representa un caso de vaciado (como el anterior). Se entiende también como elipsis en la que los funtivos están presentes en la otra parte de la oración.
Aquellos robaban y estos también. *A mí me interesa, aunque a ti no.*	SÍ	Elisión del SV con partícula de polaridad (Brucart, 1999)	La elipsis se da vinculada a partículas de polaridad como *también, sí, no, tampoco*[86], etc. Es imprescindible, por tanto, la catálisis para el análisis.
Marta sabe más Gramática que Maribel. *Marta sabe más Gramática que Fonología.* *Marta sabe más Gramática que antes.*	SÍ	Comparativas	Tienen un comportamiento similar a las anteriores porque la supresión es igualmente exigida y su catálisis es necesaria para que la descripción sintáctica tenga sentido.
No come sino los frutos de la tierra.	SÍ	*No… sino Ø*	Para explicar la coordinación y la partícula negativa es necesaria la catálisis: *No come otra cosa sino los frutos de la tierra.*
Le ruego me permita matricularme.	SÍ	Subordinadas con *rogar, pedir* o *suplicar.*	Según Quirk *et alii,* es una elipsis estructural. El gramático tiene que recuperar el transpositor para hacer un análisis sintáctico coherente.
Suspenden por vagos. *Tienen fama de locos*[87].	SÍ	Elipsis gramatical (según Rodríguez Díez, 1984).	Considera que son elisiones del verbo en infinitivo: *Suspenden por SER vagos.* *Tienen fama de SER locos.* Si no realizamos la catálisis, se daría incongruencia:

[86] De hecho, plantea las cuatro posibilidades en este tipo de enunciado pueden encontrarse: (1) que la polaridad de la oración precedente sea positiva y la elíptica también lo sea (empleará *también* en el resto); (2) que la precedente sea positiva y la elíptica negativa, por lo tanto, en el resto también estará el *no;* (3) que la precedente sea negativa y afirmativa la elíptica, y entonces tendrá en el resto *sí;* o, por último, (4) que ambas sean negativas y tendrán como resto *no* (Gutiérrez Ordóñez, 1997a; p. 313).

[87] Ejemplos que recupera del anterior autor (Rodríguez Díez, 1983).

			"¿cómo puede un adjetivo concordado ser aditamento o complemento nominal con preposición?" (Gutiérrez Ordóñez, 1997a, p. 315).
Se comporta como si fuera rico.	SÍ	Enunciados con la conjunción *como si*	Necesitamos acudir a la catálisis y recuperar el lexema verbal repetido (*comportaría)*. Así, analizamos *como si* como dos transpositores diferentes (*Se comporta como se comportaría si fuera rico*).
La sopa está que arde.	SÍ	Consecutivas de intensidad[88]	Se recurre a la catálisis del adjetivo (*La sopa está tan caliente que arde)* porque, de no hacerlo, chocaríamos con incongruencias.
Está cansando pero no sabe por qué. *No tiene tanto dinero como dice.*	SÍ	Estructuras de truncamiento (Brucart, 1999)	Es necesario entenderlas como elípticas: *Está cansando pero no sabe por qué está cansado. No tiene tanto dinero como el dinero que dice que tiene.*
Después de ocultarse el sol, aún nos remite luz.	SÍ	Construcciones de infinitivo	Cuando las oraciones construidas con infinitivos tienen el mismo sujeto que el verbo principal, se tiende a elidirlo, siendo necesaria la catálisis.
Cansado Juan, optó por retirarse.	SÍ	*Atributos incidentales*	Se interpreta igualmente *Cansado Juan, Ø optó por retirarse.* Es obligatoria aquí la elipsis, para no producir estructuras como **Cansado Juan, Juan optó por retirarse.*
Detenidos dos etarras.	SÍ	*Frases nominales bimembres*	Considera que existe un "silencio sonoroso" que sería el verbo. De este modo, se puede analizar como un sujeto (*base* o *tema*) y su atributo.

Tabla 21. Listado de ejemplos elípticos ofrecidos por Gutiérrez Ordóñez (1997a). (Elaboración propia).

En resumen, como vemos, Gutiérrez Ordóñez (1997a) descarta la elipsis en estructuras diversas tales como serían las frases nominales unimembres, las secuencias que pueden ser explicadas por transposición, las oraciones impersonales o aquellas en las que el emisor

[88] Este tipo de estructuras fueron estudiadas por Alfredo I. Álvarez (1999), en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Este consideraba que las estructuras consecutivas tendían a la elipsis porque "el deseo o la necesidad de expresar la intensidad como contenido puro, desnudo de tales contenidos, acaba en convertirlos en un lastre no deseado del que la construcción sólo puede liberarse mediante la elipsis del antecedente" (p. 3772). Como consecuencia, surgían las llamadas *consecutivas sin intensivo*, que, en español, podían tener una triple estructura: estructuras en las que la intensificación afecta al verbo o al sustantivo (*El vino en cambio te entra que es un gusto*); donde el *que* es considerado como pronombre relativo, esto es, son construcciones *relativo-consecutivas (Este bárbaro tiene una manera que mirar que marea)*; y, por último, otras donde la consecutiva está subordinada como predicativo o como atributo al verbo (*Sirvieron una sopa que abrasaba).*(p. . 3773).

decide omitir cierta información, teóricamente necesaria para un análisis sintáctico. En todas ellas, su decisión busca desligarse de los esquemas tradicionales basados en el logicismo imperante. Por el contrario, acepta la elipsis en estructuras coordinadas, de polaridad, truncadas, frases nominales bimembres, construcciones elaboradas a partir de infinitivos, atributos incidentales, consecutivas intensivas y comparativas, entre otras. Estas últimas, en concreto, son quizá las que más dedicación le presta porque, como sabemos, ya tenía otros trabajos previos dedicados al estudio de las comparativas[89] y pseudocomparativas[90] (Gutiérrez Ordóñez, 1994a, 1994b) Así, elabora un análisis de todas las variantes que estas estructuras pueden tener a partir de la estructura "*Pedro regala más claveles a su novia en primavera*:

(3)	(2)	(1)	(4)	(5)
1) Que rosas	envía	Luis	a su madre	en verano
2) Que rosas	envía	Luis	a su madre	_____
3) Que rosas	envía	Luis	_____	en verano
4) Que rosas	envía	___	a su madre	en verano
5) Que rosas	___	Luis	a su madre	en verano
6) Que ____	envía	Luis	a su madre	en verano
7) Que rosas	envía	Luis	_____	_____
8) Que rosas	envía	___	a su madre	_____
9) Que rosas	___	Luis	a su madre	_____
10) Que ____	envía	Luis	a su madre	_____
11) Que rosas	envía	___	_____	en verano
12) Que rosas	___	Luis	_____	en verano
13) Que ____	envía	Luis	_____	en verano
14) Que rosas	___	___	a su madre	en verano
15) Que ____	envía	___	a su madre	en verano
16) Que ____	___	Luis	a su madre	en verano
17) Que rosas	envía	___	_____	_____
18) Que rosas	___	Luis	_____	_____
19) Que ____	envía	Luis	_____	_____
20) Que rosas	___	___	a su madre	_____
21) Que ____	envía	___	a su madre	_____
22) Que ____	___	Luis	a su madre	_____
23) Que rosas	___	___	_____	en verano
24) Que ____	envía	___	_____	en verano
25) Que ____	___	Luis	_____	en verano
26) Que ____	___	___	a su madre	en verano

[89] De hecho, en tales obras, en primer lugar lo que hace es delimitar qué se entiende por *comparativa* y qué no. Señala así que se han dado criterios de tipo semánticos y formales. Los primeros se centran en los rasgos de contenido como, por ejemplo, hacía el *Esbozo* de la RAE (1973) al decir "son aquellas en que expresamos el resultado de una comparación de dos conceptos que, mirados desde el punto de vista del *modo*, *cualidad* o cantidad de los mismos, se nos ofrecen como semejantes, iguales o desiguales". En el polo opuesto se encuentran aquellas en las que lo que prima son las características formales, por ejemplo, determinando los dos elementos y sus posibles intensivos. Por último, hay un tercer tipo de definiciones híbridas, como la propuesta por Bello (1847), que son, en opinión de Gutiérrez Ordóñez (1994a) las más interesantes, al especificar los elementos que las componen, pero también referirse a su significado (p. 12).

[90] Serían oraciones como *En el mundo hay más mujeres que Helena* o *Es trabajador más que inteligente* (Gutiérrez Ordóñez, 1994a, p.12), en las cuales aparecen los rasgos formales, pero no el contenido comparativo.

27) Que rosas ___ ___ _____ _____
28) Que ____ envía ___ _____ _____
29) Que ____ ___ Luis _____ _____
30) Que ____ ___ ___ a su madre _____
31) Que ____ ___ ___ _____ en verano (Gutiérrez Ordóñez, 1994a, pp. 23-24 y Gutiérrez Ordóñez, 1994b, p. 17).

Con este listado observamos la gran cantidad de posibilidades elípticas que se ofrece en este tipo de estructuras y, en todos los casos, concluye que es necesario restituir la ausencia:

> En toda comparación existe por necesidad una base común y alguna o algunas diferencias. La base común o *fondo común* es algo compartido por los dos segmentos. A la lengua le quedan dos soluciones: la primera, de dispendio, que consiste en repetir tales sintagmas en los dos segmentos de la comparación; y la segunda, económica, que propone eludir los componentes repetidos. La lengua elige esta segunda opción, de tal manera que no sólo ha de catalizar el verbo para que lo demás segmentos no queden descolgados funcionalmente, sino todos aquellos funtivos que habiendo hecho aparición en el primer segmento se omiten en el segundo (Gutiérrez Ordóñez 1994a, p. 25).

También reflexiona con gran detenimiento sobre las *frases nominales bimembres*[91] del tipo *El Real, campeón* o *América, para los americanos* (Gutiérrez Ordóñez, 1992, p. 124). En primer lugar, señala que estas *frases nominales puras* se comportan como cualquier *enunciado*, esto es, "poseen función comunicativa, es decir, están capacitados para constituirse en comunicaciones o mensajes autónomos", por un lado, y, por otro, "están formados por la conjunción de un esquema sintagmático y de un signo enunciativo que pueden variar de forma independiente" (Gutiérrez Ordóñez 1992, p.129). En segundo lugar, argumenta que su esquema sintagmático se compone de dos elementos independientes (uno de carácter nominal y otro, variable) los cuales no pueden ser conmutados por un único referente[92], y que, de hecho, suelen aparecer con una pausa entre ellos y pueden presentar cada uno sus propios complementos. Por todo ello, promueve un análisis paralelo a las *construcciones absolutas*[93] como "*Terminados los víveres, se adentraron en la selva"* (Gutiérrez Ordóñez 1992, p.132),

[91] Sobre las que ha reflexionado en otros momentos como, por ejemplo, en la conferencia pronunciada en el *III Curso de Gramática española*, septiembre de 1990, recogida, posteriormente, en el manual *Gramma-temas* (Gutiérrez Ordóñez, 1992) y, con correcciones, en (Gutiérrez Ordóñez, 1997b).

[92] Por ejemplo, en "*Detenidos dos etarras*", se sustituiría por "*detenidos estos*" (Gutiérrez Ordóñez 1992, p.130).

[93] Esto es, considerar el sujeto como la *base* o *tema*, entender que hay un verbo elíptico y que, el segundo miembro, es el complemento del primero.

aunque existan diferencias importantes en cuanto a la función de las mismas, ya que las frases nominales son autónomas e independiente, frente a las construcciones absolutas que son dependientes y subordinadas a una unidad superior. En resumen, defiende un uso elíptico con su correspondiente catálisis. Esta opinión es, por otro lado, una de las más extendidas por los lingüistas, aunque con ciertas matices. Hernández Carbó y Suñer Gratacós (1999), por ejemplo, consideran que en la mayoría de estas estructuras sí debería hablarse de elipsis y de catalizarse la forma verbal; pero no ocurre igual en ciertas sentencias y aforismos de gran uso, tipo "*Perro ladrador, poco mordedor*"[94] (p. 2531). En cambio, Hjelmslev (1972/1948) consideraba que la frase nominal no carecía de verbo, sino que en ella estaban presentes todos sus morfemas con grado cero (el tiempo de presente, el modo indicativo, la persona y el aspecto *infectum*).

Tras toda esta exposición, Gutiérrez Ordóñez (1997a) analiza cuáles han de ser las condiciones para que sea aplicada la *catálisis*, puesto que considera un peligro el uso indiscriminado de este recurso:

1) *Toda catálisis presupone una elipsis previa*, aunque no toda elipsis reclame catálisis.

2) La aplicación de la catálisis presupone la posibilidad de fijar con nitidez el segmento (concreto o abstracto) que ha sido elidido en el discurso.

3) La recuperación del segmento elidido no ha de causar modificaciones en el contenido de la secuencia. Este es un principio acorde con la naturaleza misma de la elipsis, la cual no produce vacíos de significación, sino solamente en la expresión. Catalizar es restituir el significante de los contenidos sobreentendidos. Por eso no puede ser fuente de alteraciones semánticas.

4) La recuperación de la magnitud elidida no ha de provocar cambios en las relaciones y funciones de la estructura sintáctica. La elipsis no suprime ni relaciones, ni funciones, sino solamente la expresión de los funtivos que las contraen. Por ello, la recuperación sintáctica no debe producir alteraciones en la estructura sintagmática (...).

5) «La catálisis exige que la entidad resultante de la interpolación sea una construcción, si no real o normal, sí posible en la lengua que se trate». (*Ibid*.) Este principio, aunque de amplia generalidad, posee alguna excepción: las construcciones con *que y como* comparativos se vuelven cuando menos sorprendentes al catalizar las

[94] Caracterizadas porque el sujeto es siempre genérico e indeterminado y, en cambio, el segundo elemento aporta un significado cercano a una condicional. Cuando se intenta restituir el supuesto verbo, el enunciado pierde ese matiz condicionante por uno identificativo que no es el propio de la construcción.

magnitudes elididas. En ellas es tan fuerte la ley de economía que su restitución genera decursos agramaticales:

* *Javier sabe más poesías que Javier cuentos.*

6) Es conveniente siempre que se apele a la catálisis que el lingüista ofrezca una explicación de por qué la lengua ha permitido la elipsis en la construcción que se analiza. Varios son los hechos que posibilitan una elipsis:

- *información redundante*. La lengua por economía y por estética evita repeticiones innecesarias. Sólo cuando el emisor desea enfatizar el segmento repetido la construcción adquiere nuevamente la normalidad.
- *escaso valor informativo del segmento elidido*. Es la causa que permite la supresión de determinados infinitivos de ser o estar (*suspenden por (ser) vagos).* (Gutiérrez Ordóñez 1997a, pp. 322-323).

De este modo, Gutiérrez Ordóñez (1997a) se plantea en qué casos la elipsis debe generar una catálisis y llega a la conclusión de que debe emplearse siempre para evitar contradicciones o tener que añadir etiquetas nuevas, cuando su uso permite desentrañar la coherencia de la estructura, hacer una descripción más exhaustiva o cuando quedarían funtivos sin explicar al no emplearla. Así, él es partidario de la restitución de funtivos concretos, frente a otros autores que consideraban que debían ser entidades abstractas (Hjelmslev, 1972/1948; Rodríguez Díez, 1983).

En suma, nuestra perspectiva del fenómeno elíptico debe mucho a las aportaciones aquí resumidas de Gutiérrez Ordóñez (1984, 1997), como más adelante veremos, y así, encontraremos en *Prevel* los principales casos que en este punto hemos descrito, como son, por ejemplo, las oraciones comparativas, con elementos de polaridad, por coordinación, etc. Incluso tomaremos prestado un ejemplo idéntico: "La sopa está que arde", que mostraremos dentro de nuestras *elipsis exofóricas estructurales*.

II.6.4.3 REVISIÓN DE LA *ELIPSIS* POR HERNÁNDEZ ALONSO[95]

Al hilo de todos estos estudios sobre la elipsis, César Hernández Alonso (2006) realizó una revisión del fenómeno desde la perspectiva del discurso. Planteaba, en primer lugar, que

[95] Colocamos este estudio dentro de los estudios funcionalistas por una cuestión organizativa (siguiendo la tradición de estudios de dicho catedrático), aunque bien podríamos situarlo ya, dada su orientación discursiva, en el apartado siguiente.

este era un recurso que aportaba gran economía, gracias a la reducción de elementos innecesarios o poco informativos. Se trataba, por tanto, de un mecanismo opuesto a la reiteración, pero no consistente en borrar o "quitar elementos" (p. 84):

> No nos comunicamos quitando nada, sino añadiendo y enunciando lo necesario para la comunicación, procurando ser lo más económicos posibles en este proceso y, en consecuencia, no repitiendo algo que, por proximidad discursiva, por inanidad informativa o por asociación mental evidente es innecesario. Luego no hay elisión el sentido de supresión o de omisión. (Hernández Alonso, 2006, p. 84)

Explicaba, así, que dicho recurso suponía una "reconstrucción mental del correferente por parte del receptor" partir de la extracción de presuposiciones e inferencias "que se sustentan en índices discursivos previamente aparecidos (*anáfora*), o que aparecerán más adelante (*catáfora*) o que el contexto permite reconocer (pp. 83-84).

Tras ello, indicaba que los posibles enunciados con elementos en "no-presencia" serían de tres tipos. En primer lugar, estructuras con gran paralelismo, como comparativas o coordinadas, en las que su no uso daría lugar a la repetición de elementos idénticos. En segundo lugar, los *biconexos* (o pares mínimos del diálogo), tales como una invitación con su correspondiente aceptación o rechazo, o una pregunta con su respuesta, etc. Y, en tercer lugar, las llamadas *frases nominales*, entre las que se suelen encontrar refranes, adagios, etcétera.

Por razones obvias, esta perspectiva de estudio ha marcado notablemente nuestro protocolo, como podrá verse. En concreto, se observará una innegable influencia en nuestras *elipsis exofóricas inferenciales*, que tanto deben a estas reflexiones sobre los biconexos de Hernández Alonso (2006).

II.6.5. ELIPSIS EN LA GRAMÁTICA GENERATIVA

II.6.5.1. EL PARADIGMA GENERATIVISTA

Como señalan Cabré y Lorente (2003), a finales de la década de los cuarenta y principios de los cincuenta, el Estructuralismo había resuelto problemas como la segmentación o la clasificación de las lenguas y, con ello, había conseguido un status institucional tanto en Estados Unidos, como en Europa. En este contexto, aparece la obra de Noam Chomsky, en concreto, *Estructuras sintácticas* (1957), que busca crear una auténtica teoría lingüística que explique el funcionamiento de las lenguas y no lo haga a partir de la observación de los datos (p. 4). Presentaba, por tanto, un cambio en el objeto de estudio, el

cual dejaba de ser las lenguas particulares, para pasar a ser la capacidad humana y universal del lenguaje o, dicho de otro modo, se sustituía un enfoque materialista por uno mentalista (López Serena, 2003; Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 2004). Esto es, para el gramático no debía ser el estudio de la *lengua* saussureana su meta, sino el de la *competencia*, heredando y transformando el concepto de lengua que Humboldt acuñó en 1836 (Cabré y Lorente, 2003, pp. 6-7).

Con este enfoque, también la metodología sufría una alteración brusca, asumiendo el método hipotético-deductivo y toda una serie de mecanismos heredados de la lógica (p. 1):

> Las gramáticas son planteadas como axiomas, como máquinas teóricas o constructos abstractos, capaces de generar y de interpretar las expresiones de una lengua como lo hacen los hablantes. Los metalenguajes utilizados, tomados de la lógica formal y de la matemática moderna, se basan comúnmente en símbolos y en operaciones de cálculo, y se especifican en cada modelo gramatical de manera distinta. La formalización se puede construir mediante reglas, movimientos, posiciones, huellas, principios, parámetros, condiciones de restricción, etiquetas de rasgos, funciones lógicas, ordenación de operaciones, estructuración en módulos, etc.
>
> Con ello se pretende hacer un simulacro de cómo funciona la capacidad del lenguaje. (Cabré y Lorente, 2003, p. 3)

Corresponde, por tanto, esta nueva corriente a lo que se conoce como lingüística formal[96], pero es importante señalar, como apuntan Cabré y Lorente (2003, p. 3), que no son términos correferentes, ya que los formalismos engloban a otras muchas corrientes, y no solamente a la Generativa. Sería el caso de Gramática Relacional de Perlmutter (1972), la Gramática Léxico-Funcional de Bresnan (1982), la Gramática de Montague (1970), etc.

Asimismo, las teorías generativistas distan de ser únicas. Ya solamente en la propia obra de Chomsky se pueden identificar distintas etapas: la primera fase o de teorización, desarrollada entre 1957 y 1964; la etapa de la teoría estándar[97] o segunda época, que gira en torno a la publicación de *Aspectos de la teoría sintáctica* (1967), y supone un enriquecimiento al modelo anterior; la tercera fase, esto es, la de mayor abstracción, desde 1980 a 1989, siendo su modelo *Reacción y Ligamento*, caracterizado por la economía en las

[96] De hecho, como señalan Cabré y Lorente (2003), con la etiqueta *lingüística formal* "nos referimos al conjunto de modelos teóricos que tienen por objetivo describir las lenguas y explicar la adquisición del lenguaje a partir de formalismos inspirados en la lógica matemática" (p. 3).

[97] Esta, en esencia, parte de su dicotomía de Estructura Profunda (en lo sucesivo, EP) frente Estructura Superficial (ES) y, entre ellas, se producen unos procesos de transformación marcados por unas reglas (como son las reglas de reescultura, de subcategorización, de inserción léxica y las de transformaciones).

representaciones y ciertos cambios formales como, por ejemplo, la eliminación de las reglas transformacionales[98]; y, por último, la cuarta y última etapa, posterior a 1990, donde aparecerá *Principios y parámetros*, obra en la cual las reglas, como expone Brucart (1993, p. 101), se consideran la interacción de una serie de principios (de carácter invariable, por ejemplo, que todas las lenguas forman sus oraciones a partir de una jerarquización) y unos parámetros, opciones binarias añadidos a los anteriores y que reflejan la variación de las lenguas (como serán los sujetos vacíos en oraciones temporalizadas). Posteriormente, en esta misma etapa se presenta la *Teoría Minimalista* (1995 y subsiguientes).

Por otro lado, a partir de la segunda etapa, comenzarán las fisuras entre los seguidores de estas teorías generativistas, apareciendo la *Sintaxis Abstracta* de Lakoff y Ross (1967)[99], punto de arranque de la llamada Semántica Generativa de Lakoff, Ross, Postal y McCawley[100] que, si bien no tendrá un gran recorrido, sí que estará muy relacionada con la aparición de la Lingüística cognitiva. La respuesta de Chomsky aparecería en una serie de conferencias pronunciadas entre 1967 y 1970, las cuales abrirían las puertas de la llamada *Hipótesis Lexicalista*.

En cualquier caso, la lingüística generativa se caracteriza, como apunta Lorenzo (2016), por ser "sintactocéntrica", frente a las posiciones de funcionalistas y cognitivistas:

> Obviamente, un dispositivo capaz de dar lugar a un número infinito de expresiones lingüísticas (que, en primer término, no son otra cosa que representaciones mentales internas), cada una de ellas de una complejidad potencial asimismo ilimitada, es un potenciador capaz de empujar el pensamiento hasta límites insospechables. Pero el interés del generativismo se centra en la caracterización formal y, eventualmente, biológica del dispositivo mental capaz de actuar de tal modo sobre el pensamiento, no en sus concreciones particulares y su eco en el comportamiento (p. 139)

II. 6.5.2. LA ELIPSIS EN LA TEORÍA DE CHOMSKY

En todas estas posturas y replanteamientos sintácticos, la elipsis tendrá un lugar destacado y se hará, básicamente, como apunta García Rodríguez (2012), con dos interpretaciones distintas: al principio se la concebía como una regla transformacional que aparecía en el paso entre la EP y la ES en la que cual se suprimían elementos (borrado

[98] En su lugar aparecen las llamadas reglas de movimiento.

[99] Estos autores planteaban la identificación de la estructura profunda chomskiana con una representación semántica de la lengua.

[100] Quienes además de acabar con el concepto de EP, dudan de la independencia de la sintaxis y la semántica.

fonológico o eliminación del material léxico innecesario). De este modo, Hernández Terrés (1984), a partir de la *Introducción a la gramática generativa* de Ruwet (1974), nos expone cómo sería el cambio operado con la elipsis (dentro de la teoría estándar):

$$\mathbf{X - Y - Z} \Longrightarrow \mathbf{X - Y}$$

Al usarse esta regla de transformación, se eliminará el nódulo Z, y, con él, todos los que dependen de este.

Según Hernández Terrés (1984), sin embargo, la dificultad no está en la descripción que se hace del mecanismo en sí, sino en la explicación que realizan sobre la misma y en la forma en que justifican la recuperación de la ausencia. Partiremos de un principio básico que es que los estudios generativistas se apoyan en una abstracción de *hablante-oyente ideal* y, como tal, no aparece en sus interpretaciones ningún elemento que pertenezca al contexto o se salga de las lindes de la oración. De este modo, en "*Ordenaron los libros en la estantería",* se considera *ellos* como un elemento elíptico, y se llevaría a cabo el siguiente análisis:

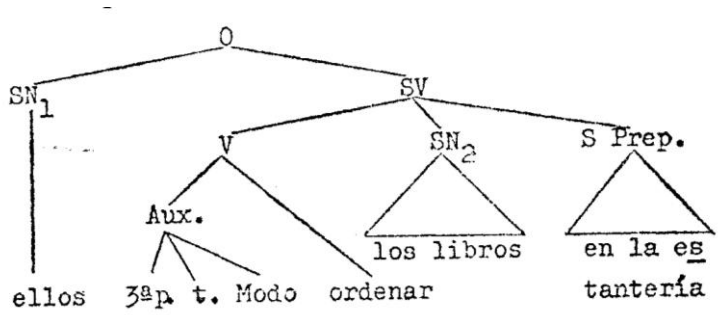


Imagen 1. Análisis de la oración "*Ordenaron los libros en la estantería*" (tomado de Hernández Terrés, 1984).

Pero, ¿realmente esto es lo que el oyente de esa oración entendería? La realidad es que, en esa oración, esta persona tendría que ver quién sería ese "ellos" y, de este modo, no podría darse una explicación absolutamente efectiva de la oración sin tener en cuenta el contexto.

En esta línea, Hernández Terrés (1984) se hace eco de las críticas que Coseriu llevó cabo de la GGT. Para el lingüista rumano, sería importante delimitar las diferencias entre *sentido*, *designación* y *significado.* El primero, esto es, el *sentido*, cuyo estudio se llevaría a cabo por la Lingüística del texto, se definiría como "particular contenido lingüístico que, en un determinado acto de hablar (o en un «texto»), se expresa por medio de la designación y del significado". La *designación*, en segundo lugar, sería "la referencia a lo extralinguístico como tal, ya se trate de un estado de cosas real o de un contenido de pensamiento. Y, finalmente, el

significado, esencia del Estructuralismo y Funcionalismo, sería el "contenido dado en cada caso por la lengua" (Hernández Terrés 1984, p. 235). Con ello, Coseriu nos argumenta que el concepto de *interpretación semántica* que emplean los autores de la generativa está en verdad referida a la *designación* y esto, obviamente, se topa con los límites oracionales, esto es:

> Supone una contradicción interna con los propios objetivo elaborar modelos de estructura profunda y reglas transformacionales que, como en el caso de la Elisión de SN considerado más arriba, no ofrezca lo suficientes datos para una perfecta interpretación semántica o comprensión de lo designado. Limitación ésta que no se puede superar desde el restringido concepto de oración que no atiende a las relaciones interoracionales como características que afectan de manera determinante a la propia naturaleza de la oración (Hernández Terrés, 1984, p. 236).

Posteriormente, Katz y Postal plantearon el llamado *principio de recuperabilidad*, aceptado y asimilado posteriormente por Chomsky. Según dicho principio, los elementos que son omitidos dejarían una huella, una marca, que ayudaría a recuperar esa información de la EP. Veamos así el siguiente ejemplo:

(3) *Juan se cortó.* (Hernández Terrés, 1984, p. 238)

La aparición del reflexivo nos daría en este caso una pista para llegar a una interpretación de estructura profunda: Juan + Pasado + cortar + Juan. No obstante, no siempre la situación es tan sencilla (Hernández Terrés, 1984). Pensemos, por ejemplo, en:

(4) *Juana está leyendo.* (Hernández Terrés, 1984, p. 238)

Aquí, como podemos ver, nos encontramos con un verbo transitivo sin complemento directo y, según lo hasta aquí expuesto, en la EP sí debería estar dicho complemento, a la derecha de la forma verbal. Pero, al recuperarlo, lo único que estamos haciendo es volver a los planteamientos del logicismo del Brocense y defender una supuesta huella de la cual no podemos demostrar su existencia de forma alguna:

> El hecho de que las proformas utilizadas como "comodines terminales" puedan efectivamente verificarse en oraciones aceptables de una lengua, como dice el propio Chomsky, no es argumento suficiente para afirmar la validez explicativa del recurso de lo comodines (Hernández Terrés, 1984, p. 238).

Además, tenemos que recordar que las oraciones "*Juan está leyendo"* y "*Juan está leyendo algo"* no tienen el mismo significado (Hernández Terrés, 1984, p. 238).

Posteriormente, en el *modelo de rección y ligamento*, por el contrario, se presentará un cambio de guion respecto a la elipsis, puesto que comenzará a considerarse que podrían existir categorías vacías ya en la estructura profunda, siendo, por tanto, un "tipo más de categoría sintáctica, un pronombre o proverbo vacíos, carentes de estructura sintáctica interna pero con la capacidad de mostración anafórica de los pronombres con soporte fonético" (García Rodríguez, 2012, p. 163). Así, lo resume Martí Sánchez (1995-1996):

> La elipsis ya no es una transformación (**deletion**) que borraba un elemento en la estructura profunda sino un conjunto de hechos mucho más matizado que se reparte por la **estructura-p**, la **estructura-s** y la **forma lógica**. El concepto clave ahora es el de **elementos vacíos** (o **categorías vacías**), en los que se distinguen básicamente las **huellas, PRO** y **pro**. (p. 21)

Controversias aparte, pasaremos a describir las explicaciones más representativas actuales sobre este fenómeno que se han dado dentro del panorama español.

II. 6.5.3. LA ELIPSIS EN EL ESPAÑOL (DESDE LA GENERATIVA)

La elipsis, en nuestro idioma, ha sido también objeto de estudio por importantes investigadores dentro de la perspectiva generativa como es el caso de Jiménez Juliá (1995) o Brucart (1999, 2004). Sin embargo, nos ha parecido interesante comenzar esta exposición partiendo de los trabajos de Gallego Bartolomé, autor de *Sobre la elipsis* (2011), en formato Arco/Libros, y del capítulo "Elipsis", publicado en la *Enciclopedia lingüística hispánica* (2016) de Gutiérrez-Rexach, por su actualidad y claridad expositiva.

Gallego Bartolomé (2011, 2016) empieza su exposición explicando la importancia que tiene la elipsis dentro de las lenguas naturales y concretando qué se entiende exactamente como tal: "es un mecanismo que permite eliminar fonológicamente material lingüístico bajo circunstancias específicas" (Gallego Bartolomé, 2016, p. 544). Tras ello, realiza una distinción de las dos posibles elipsis que se pueden dar en nuestro idioma: por un lado, estaría la *elipsis contextual*, esto es, la vinculada al contexto discursivo previo; y, por otro, la elipsis marcada por factores situacionales o pragmáticos. En coherencia a su perspectiva lingüística, se centra en el estudio de la primera, es decir, aquella que está marcada por unas condiciones

de legitimación interpretativa (semántica) y estructural (sintáctica). Dichas condiciones ya habían sido analizadas y justificadas por Brucart (1999) con las siguientes palabras:

> Ahora bien: es obvio que el peligro más evidente que acecha a cualquier teoría de la elipsis es el de convertirse en un recurso ilimitado que permita insertar arbitrariamente entidades silentes allá donde no son estrictamente necesarias. De ahí que las teorías lingüísticas que incorporan tal procedimiento en su cuerpo teórico tiendan a concebirlo como un último recurso al que debe apelarse tan sólo en el caso de que no haya una opción alternativa de análisis igualmente plausible. Para limitar el uso de la elipsis a los casos en que tal recurso es imprescindible resulta necesario estudiar las condiciones a las que deben acogerse tales construcciones. (pp. 2794-2795)

Diremos así que existía un cierto acuerdo dentro de esta perspectiva de estudio por entender que las llamadas *condiciones de legitimación interpretativas* obligarían a que la elipsis gramatical recuperara el material ausente dentro del contexto lingüístico anterior (Brucart, 1999; Merchant, 2001; Gallego, 2011; Gallego, 2016). Sin embargo, él aporta una condición añadida: ese contexto previo tiene que guardar un cierto paralelismo (Gallego, 2016, p. 545). Estas dos condiciones explican la incorrección de ejemplos como:

(5) * *Luis escribió y Juan Ø una carta*. [*Ø = escribió*]
(6) * *Luis escribió un telegrama y Juan Ø un telegrama* [*Ø = escribió*] (Gallego, 2016, p. 545).

Como vemos, la primera de las oraciones no presenta una estructura paralela entre sus dos mitades, ya que en el segundo miembro posee un complemento directo que en la primera no aparece. En el segundo ejemplo, por su parte, los miembros sí que son paralelos, pero la causa de la agramaticalidad es otra: "aquello que se elide (el "hueco" de la elipsis) debe constituir información conocida (temática, presupuesta, etcétera), mientras que lo que no se elide (el "resto") debe ser información nueva (remática, asertiva, focal, etc.)" (Gallego, 2016, p. 545). Con ello, justifica que, en dicha estructura, debería haberse borrado también el complemento directo junto con el verbo, por ser igualmente información conocida, y, con ello, haber recurrido al uso del adverbio *también.*

Obviamente, toda esta exposición nos recuerda mucho al planteamiento que mostramos líneas atrás al hablar del zeugma como figura de supresión, en la cual se omitía un material presente en el contexto lingüístico, y dentro de una estructura paralelística.

Asimismo, el autor duda de si esta condición de paralelismo correspondería a aspectos semánticos o sintácticos y ofrece diferentes argumentos al estudio[101]. Este aspecto tan teórico no muestra un gran interés para nuestro trabajo.

Tras ello, presenta las llamadas *condiciones de legitimación estructurales*, de naturaleza sintáctica, según las cuales serían las estructuras coordinadas, comparativas y algunas con adjuntos temporales las que permitirían que apareciera este mecanismo. Sería, por tanto, agramatical cualquier elisión en la subordinación como:

(7) **Juan dijo [que María ~~dijo~~ la verdad]*.

Aunque esta perspectiva de estudio se aleja en parte de nuestra visión del fenómeno, planteada más desde una orientación discursiva, creemos que estas condiciones que tienen que presentar las estructuras elípticas serán especialmente interesantes más adelante cuando tratemos de explicar la naturaleza de las incorrecciones de nuestros sujetos evaluados.

Omitiendo ciertas disertaciones teóricas que ofrece el citado profesor de la Autónoma de Barcelona, entraremos ahora en la clasificación de la elipsis que propone. Desde esta perspectiva, podemos distinguir entre *elipsis verbal* y la *sustantiva*. Comenzaremos hablando de la primera que, a su vez, es subdividida en *vacíado, elipsis de SV con partícula de polaridad, truncamiento, anáfora de complemento nulo* y *fragmentos*:

	TIPOS	EXPLICACIÓN	EJEMPLOS
ELIPSIS VERBAL	*Vaciado (gapping)*	"Eliminación del núcleo de sintagma verbal dejando argumentos y adjuntos intactos aunque estos también se pueden ver afectados por el proceso de borrado" (Gallego, 2016, p. 550).	*Elisa tiene mucho genio, pero Luis Ø todavía más.* *Yo llegué a mi casa antes que Pedro Ø a la oficina.* (Gallego, 2011, p. 41).
	Con partícula de polaridad	Similar a las anteriores, pero empleando una partícula de polaridad *sí, no, también* o *tampoco.*	*Juan no invitó a María a la fiesta, pero Alex sí Ø* [*Ø = invitó a María a la fiesta*] (Gallego, 2016, p. 550).

[101] Desarrollado con más detalle en Gallego (2011, pp. 18-20).

	Truncamiento (sluicing)	"Se elimina una porción de estructura mayor a la que corresponde al sintagma verbal[102]". (Gallego, 2016, p. 551).	*Ellos han comido, pero no recuerdo qué Ø.* [Ø = *han comido*] *Ellos han comido algo, pero no recuerdo qué Ø.* [Ø = *han comido*] (Gallego, 2016, p. 552).
	Anáfora de complemento nulo	En este tipo de estructuras se omite el complemento de un verbo modal	*María quería aprobar el examen, pero no pudo.* [Ø = *aprobar el examen*]
	Fragmentos	"Expresiones lingüísticas breves que responden a una variada tipología que abarca diversas unidades infraoracionales (interjecciones, saludos, respuestas, imprecaciones, etc.)" (Gallego, 2016, p. 551).	Ni en broma. Con Ana. ¿Qué alegría!

Tabla 22. Tipos de elipsis verbal según Gallego (2011, 2016). (Elaboración propia).

Así, en primer lugar, como vemos, hablaremos del *vaciado* que, como Gallego (2011) explica, son casos muy frecuentes en las lenguas naturales. Normalmente, el borrado fonológico que se da afecta al verbo:

(8) *Juan habló con un abogado el jueves y María con un arquitecto ayer*.

Sin embargo, podría también afectar a un argumento interno, como vemos en (9), o a un argumento interno y un adjunto, como en (10):

(9) *Huston dirigió a Bogart en Cayo Largo y Hawks en el Sueño Eterno.*

(10) *Capra contrató a Cary Grant para rodar una película en 1944 y Donen, en 1963.*

(Gallego, 2011, p. 40)

[102] De hecho, como señalaba Brucart (1999) equivale a toda una oración interrogativa indirecta, salvo el interrogativo que es la única palabra que se mantiene (pp. 2842-2843).

Este planteamiento, por tanto, coincide completamente con el que Brucart (1999) presentaba:

> Se trata de oraciones que presentan la elisión obligatoria del núcleo verbal y cuyo hueco puede contener además opcionalmente cualquier otro complemento o adjunto del verbo, siempre que haya al menos uno de ellos que actúa como resto, que se realice fonéticamente. (p. 2812)

Se emplean, de esta manera, dos términos *hueco* y *resto*, de corte generativista. El primero corresponde con el material elidido, mientras que por *resto* se alude al fragmento que se relaciona con él, pero que permanece explícito en el mensaje[103]. Entre ambos elementos, como explica Brucart (1999), debe existir una relación:

> Además, entre la oración antecedente y la del vaciado debe haber paralelismo sintáctico estricto; ambas deben contener los mismos constituyentes funcionales y los elementos fonéticamente realizados en la oración de vaciado deben contrastar con los que desempeñan la misma función en la oración antecedente. (p. 2813)

Esto es, en una oración como (9), el *vaciado* supone considerar en el hueco los mismos elementos del antecedente:

(9) *Huston dirigió a Bogart en Cayo Largo y Hawks* ***(dirigió a Bogart)*** *en el Sueño Eterno.*

Jiménez Juliá (1995), por su parte, investigador que ha mostrado gran interés por este tipo de construcciones coordinadas[104], realiza ciertas apreciaciones en este sentido. De este modo, un ejemplo como el que sigue:

(11) *Ayer visité un museo en Madrid y otro en Toledo.*

Lo entiende como una coordinación no elíptica:

[103] Siguiendo la explicación de Gallego (2011, p.12).

[104] De las que señala que: "por debajo de su aparente simplicidad, o de las similitudes entre las lenguas en cuestiones de carácter general, hay restricciones, valores y usos de la coordinación muy distintos en cada lengua, y su conocimiento es básico para un dominio adecuado de las mismas" (Jiménez Juliá, 1995, p. 5).

más que eliminación de elementos comunes con el fin de destacar los no comunes, todo parece indicar que se trata de 'haces' de constituyentes que forman bloques coordinados unos con otros. La opcionalidad de la pausa entre los miembros coordinados, obligada en todos los casos de elipsis, parece avalar esta opinión[105]. (Jiménez Juliá, 1995, p. 41).

Ofreciendo este análisis sintáctico:

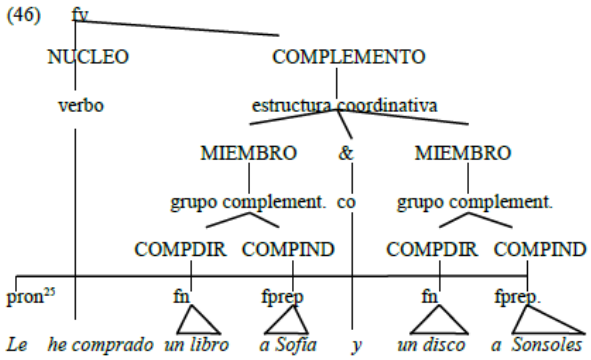


Imagen 2. Análisis de la oración "*Le he comprado un libro a Sofía y un disco a Sonsoles*", tomado de Jiménez Juliá (1995, p. 44).

Así, como vemos, Jiménez Juliá (1995) opta por considerar la coordinación de grupos complementarios en lugar de buscar la elipsis del verbo "*he comprado"*. Para que estos grupos complementarios se coordinen tiene que existir, no obstante, una condición semántica de paralelismo. En realidad, sigue diciendo el autor, que este valor semántico similar no es una propiedad exclusiva de las construcciones coordinadas paratácticas, sino de cualquier paratáctica en general. Dicha propiedad hace que estructuras como:

(12) *Ana compró regalos para todos y flores en Toledo.*

sean obviamente inaceptables, pero también lo serían dentro de una interpretación elíptica. No obstante, como apunta el mismo autor, son más frecuentes de lo que pensamos en el uso coloquial de la lengua, en el cual el hablante muchas veces vuelve hacia atrás para completar emisiones que considera incompletas.

[105] Tomamos de Jiménez Juliá (1995: 41).

Con todo, concluye que esta propiedad semántica, y no sintáctica, como plantea Gallego (2011), no exige absoluta simetría, sino que puede aparecer a ambos lados de la coordinación un número de constituyentes diferentes:

> la aparente descompensación de la información expresada en uno y otro miembro coordinado no supone, en realidad, falta de paralelismo entre ambos, sino ausencia de necesidad o, en su caso, de posibilidad, de concretar ciertas circunstancias asociadas a uno de los miembros, pero -en este caso- suponiendo su existencia (Jiménez Juliá, 1995, p. 46).

Volviendo a las interpretaciones elípticas de Brucart (1999, 2004) y Gallego (2011, 2016), diremos que aquel, asimismo, nos explica que este tipo omisiones poseen "un alto rendimiento estructural" (Brucart, 1999, p. 2813), esto es, que puede darse este mecanismo con cualquier predicado.

Vinculado a este concepto de borrado, se nos presenta el llamado efecto *cambio de vehículo* (Brucart, 2004), propuesto por Fiengo y May (1994)[106], que consiste en aquellas situaciones en las que la elipsis engloba a algún constituyente que, al ser recuperado, sufrirá modificaciones. Veamos los siguientes ejemplos a modo de ilustración:

(13) *Luis no habló con nadie, pero probablemente María sí.* (Brucart, 2004, p. 164).

En este enunciado, al llevar a cabo la reconstrucción, deberíamos cambiar ese "nadie" por un "alguien". Lo mismo sucederá en la siguiente:

(14) *Pedro está enamorado de Sara y ella cree que Antonio también*. (Brucart, 2004, p. 165).

Donde, en primer lugar, vemos que la estructura elíptica es ambigua; y, en segundo, al llevar a cabo la recuperación del material elidido, nos obligará a realizar un cambio:

(14') *Pedro está enamorado de Sara y ella cree que Antonio también está enamorado de ella*. (Brucart, 2004, p. 165).

[106] Nosotros, como decimos, seguimos esta fuente secundaria: Brucart (2004, pp. 164-165).

Ante la agramaticalidad de:

(14'') **Pedro está enamorado de Sara y ella cree que Antonio también está enamorado de Sara*. (Brucart, 2004, p. 165).

Asimismo, dentro también del vaciado, Gallego (2011) expone la situación de los diferentes tipos de comparativas de nuestra lengua y sus posibles casos:

(15) *El profesor Rico ha leído más libros que yo.*
(16) *El libro Rico leyó más libros de los que he leído yo.*
(17) *El libro Rico leyó más libros que El Quijote.* (Gallego, 2011, p. 45)

En estas tres oraciones observamos que la diferencia se encuentra en la coda comparativa, esto es, el segundo término. El primer ejemplo es una estructura oracional y, por tanto, sería una muestra de elipsis en la que el *resto* sería *"yo".* En cuanto al segundo y tercer ejemplo, nos dice Gallego (2011, p. 45), que serían estructuras sintagmáticas. En (16) vemos que la ausencia verbal transformaría la oración en agramatical:

(16') *El libro Rico leyó más libros de los que *(he leído) yo.*

En cuanto al ejemplo (17), vemos que la coda está compuesta por un SN, el nombre la obra cervantina. Este tipo de enunciados son polémicos, puesto que parte de los investigadores no los considerarían como comparativas, sino como una estructura coordinada. Sáez del Álamo (1999)[107], defensor de esta última postura, ofrece ejemplos como:

(18) *Más chicos que chicas han leído ese libro*. (Gallego, 2011, p.46)

en cuyo caso sería difícil aceptar una interpretación elíptica. Por el contrario, otros (Brucart, 2004; Gallego, 2011; Gallego, 2016) rechazan tal explicación. No vamos a detenernos en estos debates teóricos, que se separan de las intenciones de nuestra tesis. Así pues, pasaremos a hablar de las estructuras con partículas de polaridad, de las que ya

[107] Nosotros tomamos de la fuente secundaria Gallego (2011).

hablamos en Gutiérrez Ordóñez (1997b). Como algo interesante nos parece apuntar la existencia de un tipo d estructuras como:

(19) *Ayer llegó Luis, no María* (Gallego, 2011, p. 48).

Conocidas como *negación correctiva*, las cuales, como vemos, guardan un cierto parecido con estas estructuras de polaridad descritas. Sin embargo, la bibliografía especializada distingue ambas empleando los términos de *desnudamiento* (para ejemplos como el anterior) y *seudodesnudamiento* (para las estrictas estructuras de polaridad):

(20) *Juan leyó a Salinger, pero María no Ø* (*seudodesnudamiento*)

(21) *Juan leyó a Salinger, pero no María Ø* (*desnudamiento*). (Gallego, 2011, p. 49)

Estas estructuras presentan comportamientos diferentes, ya que solamente los *desnudamientos* pueden colocar el *sintagma correctivo* antes que el antecedente:

(20) * *Juan, pero María no Ø, leyó a Salinger.*

(21) *Juan, pero no María Ø, leyó a Salinger.*

Estas diferencias hacen que para algunos investigadores solamente los casos de elisión de partículas de polaridad sean entendidas como elipsis, y no las de *desnudamiento* (Bosque, 1984; Brucart, 1999); otros, por el contrario, como Depiante (2000, 2004), abogan por un uso elíptico en ambos casos[108]. Sin embargo, en nuestra opinión, más allá del análisis que se haga de ellas, es importante asumir que existe una diferencia que escapa de los límites oracionales. Las oraciones de *negación correctiva* estarían manteniendo un vínculo con el cotexto previo:

(19) *Ayer llegó Luis, no María* (Gallego, 2011, p. 48).

Presupone un rechazo a una intervención previa de un interlocutor, que no existiría en las oraciones de polaridad:

(19') a) *Ayer llegó María.*

b) *Ayer llegó Luis, no María*[109].

[108] Tomamos en este caso la fuente secundaria (Gallego, 2011, p. 49).
[109] Reelaborando el ejemplo de (Gallego, 2011, p. 48).

b') *No, ayer llegó Luis, no María.*

b'') *No, fue Luis el que llegó ayer, no María.*

Dicha diferencia con el resto del material lingüístico, hace, en nuestra opinión, que su tratamiento elíptico sea diferente.

En cuanto al *truncamiento*, Gallego (2011) señala que, aunque estas estructuras se suelen vincular a oraciones complejas, en realidad podría darse en ejemplos de construcciones simples en las que haya en el discurso un antecedente claro:

(22) a) *Dice que María ha ido a a Washington.*

b) *¿Para qué Ø?* (Gallego, 2011, p. 51).

Respecto a las *anáforas del complemento nulo*, Brucart (2004) apunta que "el elemento que debe reconstruirse forma sin duda un constituyente, pero la secuencia verbo + objeto directo aparece como discontinua en la oración que contiene el antecedente" (p. 166). Asimismo, en el texto de la *Gramática descriptiva* (Brucart, 1999), ofrecía una serie de verbos que permitían estas anáforas:

TIPOS DE VERBOS	EJEMPLOS
Modales	*Querer, poder, deber, etc.*
Aspectuales	*Comenzar a, acabar de, volver a,* etc.
Que muestran un propósito o una predisposición	*Acertar, aceptar, dudar de,* etc.
Predicados causativos que indican colaboración o permiso	*Ayudar a, informar de, invitar a,* etc.

Tabla 23. Verbos que introducen *anáfora de complemento nulo* (Brucart, 1999, pp. 2840-2841; Gallego, 2016, p. 552).

Por último, se presentan los fragmentos (*fragments*) que, como hemos dicho, son estructuras breves, no oracionales, realmente interesantes y muy variadas. De hecho, si seguimos la clasificación de Fernández y Ginzburg (2002), quienes se refieren a ellos como *enunciados no oracionales*, podemos hablar de hasta once tipos:

CLASIFICACIÓN DE *ENUNCIADOS NO ORACIONALES* (Fernández y Ginzburg, 2002)
Respuestas cortas
Respuestas con elementos de polaridad
Elipsis clarificadora
Truncamiento
Fragmento introducido por conector
Preguntas de control
Reconocimiento
Relleno
Modificadores proposicionales (adverbios)
Modificadores adjetivales (valorativos)
Frases modificadoras

Tabla 24. Tipología de *enunciados no oracionales* según Fernández y Ginzburg (2002: 16).

Presentan, de este modo, ejemplos diversos como:

(23) a) *¿Quieres mucho a tu pareja?*

b) *Sí, mucho.*

(24) a) *Él no hizo esto.*

b) *¿Por qué?*

(25) a) *Ana estudió en Sevilla y en…* (no completa la oración).

b) *Murcia.*

(26) a) *Juan es listo e inteligente.*

b) *Y buena persona.*

Estos tres enunciados no oracionales, serían así[110], respectivamente, de polaridad (23), truncamiento (24), relleno (25) y fragmento introducido por conector (26).

Por su parte, García Marchena (2023) ofrece una clasificación mucho más sencilla de estas *estructuras sin verbo:*

CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS SIN VERBO (García Marchena, 2023)			
FRAGMENTOS	**SIN CORRELATO**	a) *¿Tú fumas?* b) *Desde los catorce años.*	
	CON CORRELATO	a) *El viaje dura una semana.* b) *Una semana y media.*	
	CON ANÁFORA	a) *¿Quién era el bueno?* b) *Hombre, el Sadam no.*	
FRASES EXISTENCIALES		*¡Falta personal!*	
FRASES AVERBALES	**MODALES**	**APRECIATIVAS**	*¡Qué poca inteligencia la tuya!*
		EPISTÉMICAS	*Por supuesto que haremos un programa*
	ILOCUTIVAS	*Todos a la habitación.*	

Tabla 25. Clasificación de estructuras sin verbo (García Marchena, 2023, p. 118).

Marchant (2003), uno de los investigadores que más han estudiado estas estructuras desde la Generativa y que lo ha hecho, precisamente, desde la última perspectiva chomskiana, esto es, desde la postura minimalista, se ha centrado especialmente en las que él llama *respuestas cortas*[111], definidas como "enunciados que se emiten como respuesta a una pregunta formulada por el interlocutor por lo que están íntimamente ligados al diálogo" (Brucart, 2004, p. 173):

[110] Son ejemplos nuestros a partir de los aportados por ellos en inglés.
[111] Nosotros tomamos de Brucart (2004, p. 173).

(27) a) *¿Quién ha telefoneado?*

b) *Ernesto.*

(28) a) *¿Cuándo es la última clase?*

b) *Mañana.* (Brucart, 2004, p. 173)

En todos estos casos hay un contexto discursivo que arroja la información necesaria para su interpretación. Así, en el primer paso, "*Ernesto"* sería el nombre de una persona que anteriormente habría telefoneado; mientras que en la segunda, "*mañana*" sería el deíctico que aportaría la información del día en el que terminan las clases.

Estas expresiones que, como recoge Saab (2008, p. 100)[112], también aparecen en otras variedades lingüísticas como, por ejemplo, en cierto dialectos del holandés, son interpretadas por Merchant (2003) como estructuras elípticas en la cuales se recuperan aquellas "unidades sin realización fonética" (Brucart, 2004, p. 174). Como hemos visto y veremos, desde otras perspectivas de estudio, no es la solución más generalizada.

Asimismo, en este punto, nos parece interesante hablar brevemente de las llamadas *preguntas de verificación* (García Marchena, 2015) o *elipsis de clarificación* (Fernández y Ginzburg, 2002), las cuales, como señala Brucart (2004), buscan "clarificar algún elemento del enunciado previamente recibido, reproduciendo en forma de pregunta el constituyente sobre el que requiere información adicional" (p. 180). Podemos comentar estas muestras:

(29) a) *María se quiere casar con Adelino.*

b) *¿Con Adelino?*

(30) a) *María se quiere casar con Adelino.*

b) *¿Adelino?* (Brucart, 2004: p. 182).

Brucart (2004), en oposición a estudios como los de Ginzburg y Cooper (2004), explica las diferencias que existen entre estas dos estructuras. La primera (27) solamente puede interpretarse como una interrogación en la que el interlocutor busca confirmar la información previamente transmitida por *a*:

(29') a) *María se quiere casar con Adelino.*

b) *¿Con qué Adelino quiere casarse María?*

[112] Él recoge el material publicado por Van Craenenbroeck (2004). Nosotros acudimos solamente a la fuente secundaria citada (Saab, 2008).

Por el contrario, (30) tiende a entenderse, aunque no sea la única posibilidad, como una expresión de desconocimiento de esa referencia léxica:

(30') a) *María se quiere casar con Adelino.*

b) *¿Quién es Adelino?* (Brucart, 2004: p. 182).

Volveremos a todas ellas en la fase experimental de este trabajo.

Posteriormente, Gallego (2011, 2016), una vez presentadas todas las posibilidades de la elipsis verbal, se centra en las llamadas nominales. Rechaza considerar como tal, en primer lugar, a los sujetos totales (*sujetos tácitos*, según *NGRAE*, 2009) del tipo:

(31) *[Ø/Mourinho] es un provocador.*

ya que, para interpretar como elipsis esa estructura, y manteniendo la *condición de legitimación interpretativa* del fenómeno, sería necesario poder recuperar contextualmente ese sintagma nominal y esto no es posible. Sin embargo, sí hay unas marcas formales que posibilitan la recuperación gramatical de información como número y persona (en este caso, 3ª del singular). Por ello, se opta mejor por la interpretación de un *pronombre nulo*, legitimado por un verbo que ya aporta dichos rasgos (Gallego, 2016, pp. 552-553). Además, el autor nos señala que este fenómeno es muy común en la mayoría de lenguas románicas, y esto ha permitido distinguir entre las llamadas lenguas *pro-drop*[113] o de sujeto nulo (Martí Sánchez, 1995-1996, p. 20[114]). En estos casos, es decir, en aquellos códigos en los que sí existe la posibilidad de omitir este sujeto, Martí Sánchez (1995-1996) llamaba la atención sobre la importancia de valorar la dicotomía *elipsis/antielipsis*. De este modo, invita a leer a Bernárdez (1982), el cual explica que dicha oposición siempre tendrá unas causas/consecuencias en el texto:

> En los casos en que la elipsis viene exigida en gran parte por la norma lingüística (como la elipsis del pronombre en castellano o en otras lenguas), su falta lleva consigo un valor estilístico especial. Skovorodnikov (1979) lo interpreta como una oposición estilística elipsis/antielipsis, y caracteriza a ésta como una «tautología hipercaracterizada». Lo fundamental es que, como en otras formas de sustitución, el

[113] O "parcialmente *pro-drop"* y "consistentemente *pro-drop"* como expone Saab (2008, p. 635).
[114] Él recoge este término de Brucart (1987), Saleemi (1992) o Martín Rojo y Meeuwis (1993).

> no seguimiento de las normas sintácticas (textuales) usuales conduce, no siempre una formación agramatical o inaceptable, sino a valores estilísticos que pueden definirse con cierta precisión. (p. 117)

Pero volviendo con Gallego (2016), como decimos, este, anulando la posibilidad de hablar de una elipsis total del SN sujeto, se plantea la posibilidad de elipsis parciales en él. Estas omisiones guardarían clara relación con el vaciado verbal, como puede verse en:

> (32) *Vi la película de acción, pero no la Ø romántica*. [Ø = película]. (Gallego, 2016, p. 553)

Obviamente, el autor recuerda que este tipo de expresiones presentan bastante polémica dentro de los investigadores, puesto que existe otra perspectiva muy extendida que sería la de considerar que, en lugar de haber una omisión, lo que encontramos es un pronombre "*la*", y no un determinante. Esto, por ejemplo, fue lo que recogimos al hablar, en otra perspectiva de estudio diferente como era el Funcionalismo (Gutiérrez Ordoñez, 1997a, Hernández Alonso, 1983) y lo que también nosotros entendemos, esto es, es cierto que ese pronombre mantiene una relación anafórica con "película", como cualquier deíctico, pero no sería necesario recurrir a un fenómeno como este, ya que no habría ninguna omisión, sino una sustitución por pronombre.

Por último, nos gustaría señalar que este autor recuerda que este tipo de elipsis también deben satisfacer unas condiciones de interpretación, sintácticas y morfológicas. A nivel morfológico, por ejemplo, requiere la aparición de un elemento, que pertenece al resto, y que presente los mismos rasgos de número y género de la palabra a recuperar. Entre las demás restricciones que aporta el autor está, por ejemplo, el hecho de que en el resto haya un elemento tónico o que en sintagma preposición la única preposición posible sea "*de*" siempre que el sintagma este introducido por un artículo determinado (Gallego, 2016, p.554):

> (33) **Hablé con la amiga de Luis, pero no con la Ø.*
> (34) *Hablé con la amiga de Luis, pero no con la Ø de María.*
> (35) *No es justo: yo tengo pocas fichas y María Ø muchas.*
> (36) *El hijo de Celia es biólogo, pero no el Ø de Carlos.*
> (37) **El viaje de Madrid se canceló, pero no el Ø a Zamora.*
> (38) **El chico sin gafas está sentado, el Ø con gafas de pie.* (Gallego, 2016, p. 554)

Como vemos, los tres primeros ejemplos hacen referencia a la restricción fonológica que obliga a que en la parte elidida necesariamente haya una unidad tónica. Por eso, la primera sería inaceptable, mientras que las dos restantes sí serían adecuadas. Las otras tres oraciones aluden a la posible preposición y, como vemos, solamente la primera posee "*de*" y es, por tanto, la única gramatical.

Queremos señalar, no obstante, un caso como el siguiente:

(39) Me gusta ese Ø con flores. (Gallego, 2011, p. 74)

veríamos aquí otra preposición, es cierto, pero la elipsis ya no estaría introducida por el artículo determinado[115].

Finalmente, apunta que en todas estas estructuras, tanto nominales como verbales, entre el hueco y su antecedente puede haber ciertas alteraciones de tipo morfológico[116]. En el caso de las elipsis verbales, estas afectan a más rasgos[117], mientras que en las elipsis nominales solamente implican cambio de género.

Dentro de la elipsis de SN, se plantea también otras posibles omisiones que no correspondan con el sujeto. Así, señala que existe la opción, poco frecuente, de la omisión del objeto directo con verbos inergativos como *cantar, reír, saltar, etc:*

(40) *María canta.*

(41) *Sus amigos lloran.*

Asimismo, encuentra casos en los que, sin ser un verbo de esta naturaleza, se puede omitir dicho complemento, convirtiéndose ese SN en genérico:

(42) *Esa navaja no corta.*

(43) *Ese líquido mancha.* (Gallego, 2011, p. 68)

[115] Esta información puede ampliarse en Gallego (2011) y en los textos citados por él como son Brucart (1999) o Eguren (2008). [Eguren, L. (2008): Clíticos léxicos y elipsis nominal. En: X. Artiagoitia y J. Lakarra (Eds.). *Gramatika jaietan: Patxi Goenaga omenez* (pp. 209-224). Universidad del País Vasco.

[116] Recordemos que están presentando un fenómeno que sería equivalente a lo que su momento, sobre todo en el ámbito retórico, denominamos como *zeugma complejo.*

[117] De hecho, Gallego (2016, p. 553) señala que estas podrían afectar a la persona, al número y al modo, pero no al tiempo. Saab (2008), en concreto, defendía la "identidad estricta de tiempo" con ejemplos como: "**María ha leído mucho y Elena en el futuro habrá leído mucho también*" (p. 271).

Esta perspectiva, como ya hemos comentado, choca totalmente con lo planteado por el Funcionalismo español. Y, además, ofrece ciertas dificultades:

> El objeto directo que supuestamente se suprime no puede recuperarse mediante procedimientos gramaticales: o sea, no hay ninguna manera de identificar los rasgos gramaticales de los objetos directos (…). Podría, por lo tanto, tratarse de casos en los que los argumentos se recuperan de manera pragmática (es decir, por el contexto o por nuestro conocimiento del mundo), sin estar presentes en la sintaxis. Dicha posibilidad resulta plausible al menos por dos motivos. Por un lado, los predicados de estos ejemplos reciben una lectura estativa o absoluta, propia de los verbos inergativos (parafraseable por *el cuchillo no hace cortes, es el ese líquido hace manchas* etc.) Por otro lado, solo los tiempos presente y pretérito imperfecto indicativo legitiman estas estructuras; consecuentemente, si se utiliza el pretérito perfecto simple, los ejemplos empeoran ǂ *Esta navarra no cortó;* ǂ *Ese líquido manchó* (…)[118]. (Gallego, 2011, p. 68)

Por ello, no nos adentraremos más en este punto.

Por último, Gallego (2011) rechaza la posible elipsis en adjuntos:

(44) *Juan está hablando con María* $Ø_1$ $Ø_2$ (Gallego, 2011, p. 69)

Como aquí vemos, estas supuestas elipsis podrían hacer referencia al tiempo o al lugar donde suceden esos hechos. El argumento más importante que da en esta línea es que si tomamos esos en consideración, entendiendo que todo hecho comunicativo se da en un aquí y ahora concreto, "¿qué impide suponer la presencia de otros, como por ejemplo de instrumento (*por teléfono*), de manera (*tranquilamente*), de origen (*desde su casa*), etc?" (Gallego, 2011, p. 69). En esta misma línea se encuentra el trabajo de Hernández Terrés (2001), quien considera que tanto las oraciones impersonales como aquellas en las que no se presenta el objeto directo o el indirecto son "usos absolutos de los verbos tendentes a resaltar el acontecimiento mismo sin mencionar alguno de los participantes" y, como tal, serían ausencias que no pueden ser recuperadas de ninguna forma (p. 95).

[118] Emplea ese símbolo para indicar que son casos anómalos desde un punto de vista semántico, pero no agramaticales.

II.6.6. ELIPSIS EN LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

II.6.6.1. APARICIÓN DE LA DISCIPLINA

Existe un cierto consenso en determinar que la Lingüística del texto[119] se convierte en un estudio autónomo a finales de los años sesenta, en concreto, en 1968, en torno a la realización de una reunión que se llevó a cabo en la Universidad de Konstanz y en la que se gestó un proyecto de investigación centrado en el estudio del texto a partir de la aplicación de los principios de la GGT (Gramática Generativo-Transformacional). (Beaugrande y Dressler, 1981; Bernárdez, 1981, Fernández Smith, 2007).

En estos primeros encuentros ya estaban nombres como Petofi, Van Dijk, Hartmann, Rieser, Schmidt, etc. (Fernández Smith, 2007, p. 14). En España, por su parte, estas primeras ideas irán llegando de la mano de García Berrio, Albaladejo y Bernárdez[120].

Sin embargo, no podemos obviar que esta disciplina no surge de la nada, pues había una larga tradición de estudios sobre el texto en la Retórica, como vimos páginas atrás, y, además, en los años 50, de la mano de autores como Harris, se habían llevado a cabo pequeños intentos de estudio de las relaciones que los enunciados mantenían entre sí (Gutwinski, 1976; Checa Moncayo, 2003).

Con todo, estudiar la visión que de la elipsis se ha mantenido en esta disciplina nos lleva, sin duda, a hablar de algunos de los más importantes iconos como Halliday y Hasan (1976) o Beaugrande y Dressler (1981), primeros análisis de este recurso cohesivo, y, en nuestro país, Mederos Martín (1988).

II.6.6.2. COHESIÓN Y ELIPSIS EN HALLIDAY Y HASSAN

En primer lugar, partiremos de Halliday y Hasan (1976), para quienes el texto era una unidad empleada en lingüística de carácter semántico: "A text is best regarded as a semantic unit: a unit not of form but of meaning" (p. 2), y, en él, eran cinco las relaciones cohesivas que podía haber[121]: *referencia, sustitución, elipsis, conjunción* y *cohesión léxica*. La primera aludía a las relaciones que se establecían entre elementos, "por la cual la interpretación del segundo elemento apunta a la existencia de un primero" (Chueca Moncayo, 2003, p. 11). De

[119] Entendida esta como la disciplina centrada en el texto como unidad de análisis (Catalina Fuentes, 1996), esto es, como unidad mayor comunicativa entre un hablante y receptor, o entre varios hablantes entre sí.
[120] Con su famosa *Introducción a la lingüística del texto* (1982).
[121] Queremos señalar que el término *cohesión* se introduce al estudio lingüístico precisamente con esta obra (Cohesion in English). Como señalaba Álvarez de Mon y Rego (1999) sería una expresión que habría sido utilizada en la lingüística, pero con valores diferentes. Por ejemplo, Hjelmslev (1972/1948) la utilizaba con un significado de *dependencia* o Lyons (1966) se refería a la *cohesión interna* de los vocablos, etc.

este modo, se entendían dos referencias exofórica (exophora) o endofórica (endophora), según si el elemento que se presuponía se interpretaba de la situación o del propio texto[122].

En segundo lugar, presentaba la sustitución, esto es, "the replacement of one item by another" (1976, p. 87), ofreciéndose, por tanto, un contraste con el referente.

La conjunción, por su parte, interna o no, se materializaba en unos elementos, los cuales expresaban ciertos significados que presuponían otros componentes del discurso.

La cohesión léxica, que se da a nivel léxico-semántico, se conseguirá por la organización del vocabulario en el texto, con reiteraciones y colocaciones concretas.

Por último, la elipsis tiene que ser entendida como la sustitución de un elemento por nada (Halliday y Hassan, 1976, p. 143).

Este fantástico trabajo que Halliday y Hassan elaboraron para el inglés, tendrá una adaptación en nuestra lengua por parte de Mederos Martín (1988) en la que luego profundizaremos.

II.6.6.3. BEAUGRANDE Y DRESSLER Y SU ELIPSIS COHESIVA

Beaugrande y Dressler (1981) definían el texto como "a communicative occurrence which meets seven standards of textuality" (p. 3), esto es, frente a Halliday y Hassan (1976), lo planteaban como una unidad puramente comunicativa que necesitaba cumplir unos criterios para ser considerado texto y estos eran la intencionalidad, situacionalidad, aceptabilidad, informatividad, intertextualidad, coherencia y cohesión. Según ellos, el texto necesitaba tener una intención, transmitir una información, hacerlo de un modo adecuado al propio texto y a la situación comunicativa, mantener unos vínculos con otros textos y, dentro de él, guardar unas relaciones, ya sea en la estructura superficial o en la profunda. En concreto, definen estas dos últimas propiedades diciendo que la *cohesión* "consiste en que las secuencias oracionales que componen la superficie textual están interconectadas a través de relaciones gramaticales, como la repetición, las formas pronominales, la correferencia, la elisión o la conexión" (p. 12); mientras que la *coherencia* se da "cuando los conceptos (configuraciones de conocimiento) que componen su universo del discurso están interconectados a través de relaciones de diversa naturaleza, por ejemplo, de causalidad" (pp. 12-13). Es decir, que mientras que la coherencia analiza la *conexión* del contenido, la *cohesión* valora la "función

[122] Asimismo, la *endofórica* podía ser dividida en *anafórica (anaphora*) o *catafórica (cataphora*), según dicho elemento estaba antepuesto o pospuesto.

que desempeña la sintaxis en la comunicación" (p. 89) y, como tal, la elipsis ocupa un lugar destacado ya que, cuando se omite algo en el discurso, el emisor:

> está, en realidad, propiciando que el receptor lo reponga mediante su propia actividad interpretativa. De esta manera -que en el ámbito de la política se calificaría sin duda de «maquiavélica»- el productor obliga a que el receptor se implique en el proceso de reconstrucción textual. (Beaugrande y Dressler, 1981, p. 15)

De hecho, dichos autores llama la atención sobre lo importante que sería no solamente enseñar a escribir bien un texto, sino mostrar a los alumnos cuándo emplear la elipsis de forma adecuada en un discurso. Y es que, como después subrayan, emplear este mecanismo supone llevar a cabo una especie de compromiso, una especie de acuerdo de equilibrio entre la concisión y la claridad:

> En un plato de la balanza, producir y recibir textos en los que no aparezcan fenómenos de elisión eleva el gasto de tiempo y de energía de procesamiento; en el otro extremo, los textos con un elevado nivel de elisión pueden llegar a neutralizar cualquier ahorro de tiempo y de energía de procesamiento porque exijan activar unos costosos procedimientos de búsqueda o unos gravosos protocolos de resolución de problemas.
>
> El comunicador ha de evaluar el nivel de adecuación de la elipsis con respecto a la situación comunicativa en la que se ha de producir o de recibir el texto y valorar hasta qué punto la elipsis contribuirá a favorecer o a dañar la efectividad de ese texto. (p. 119)

Esta valoración, por tanto, del coste-beneficio diferencia claramente a esta disciplina de otras y, además, de alguna manera entronca con la mentalidad de occidental actual.

II.6.6.4. MEDEROS MARTÍN

Un hito fundamental en nuestro país, dentro de la Lingüística del texto, es la obra de Humberto Mederos (1988), *Procedimiento de cohesión en español*, en el cual se aplican los estudios de Halliday y Hasan (1976) a nuestra lengua.

Para Mederos (1988) dicha cohesión es "el conjunto de medios lingüísticos empleados para conectar semánticamente algo que aparece en una oración con algo que normalmente ha aparecido antes" (Álvarez de Mon y Rego, 1999, p. 142), esto es, es un mecanismo que permite trabar oraciones, pero no necesariamente es una garantía de coherencia en el discurso.

Mederos (1988), por otra parte, aglutina los cinco mecanismos de cohesión que Halliday y Hasan (1976) habían descrito en dos: anáfora y conexión. La elipsis estaría, por tanto, dentro del primer tipo, esto es, sería una *cohesión por anáfora* o *anáfora nula*. De este modo, señala que serían "aquellas construcciones en las que la palabra a la que se hace referencia está ausente, pero es recuperable en el contexto por ser imprescindible para que la construcción esté completa estructuralmente" (Álvarez de Mon y Rego, 1999, pp. 148-149). Por tanto, quedan fuera de estudio aquellas omisiones en las que la recuperación no es posible o se da por elementos externos (contexto).

Tras ello, Mederos (1988) explica los diferentes tipos de elipsis anafórica, esto es, nominal, comparativa y verbal o clausal, siguiendo la taxonomía elaborada por sus antecesores. La primera es, obviamente, la que sucede en el ámbito de la frase nominal. Y así puede suceder, como primera posibilidad, que el núcleo de la misma esté elíptico y quede representado por sus modificadores:

(45) *Regaré hoy estas plantas y mañana aquellas.* (Mederos Martín, 1988, p. 148).

Ante estructuras como esta, necesitaríamos saber "¿aquellas qué? la información está, por lo general, disponible en una frase nominal precedente. Si esta otra frase nominal aparece en una oración distinta, la elipsis es cohesiva" (p. 148). Por ello, Mederos (1988) consideraba que para completar este tipo de enunciados era necesario recuperar el sustantivo en función nuclear. Sin embargo, Halliday y Hasan (1976) señalaban otro procedimiento (que podría emplearse siempre que la oración elíptica designe una parte, subconjunto, etc.) como sería "dejar la frase nominal elíptica como está y agregar una expresión partitiva en la que aparezca el sustantivo ausente" (Mederos, 1988, p. 149). Así, en un ejemplo como:

(46) *Admitieron a veinte aspirantes y rechazaron a cincuenta.*

La recuperación sería:

(46'') *Admitieron a veinte aspirantes y rechazaron a cincuenta aspirantes.*

Posteriormente, Mederos (1988) analiza otros tipos de elisiones frecuentes en español dentro de las nominales, como son las que emplean *todo*, con sus posibles variaciones género y de número como serían las siguientes:

(47) *No pudimos probar el vino. Está todo ácido.*

(48) *No me gusta Madrid en verano. Está lleno todo de visitantes.* (Mederos, 1988, p. 152).

También son frecuentes las estructuras elípticas con artículos determinados, demostrativos y posesivos, así como con el indefinido *cualquiera,* los interrogativos *cuál* y *cuánto,* cuantificadores indefinidos como *más o menos,* determinantes limitadores como *otro, mismo, único y cada, etc.*

(49) a) *Baja a la bodega y sube del vino de la Arnela.*

b) *¿Cuánto subo?*

(50) Bernarda: *¿Es este el abanico que se da a una viuda?*

Martirio: *Tome usted el mío.*

(51) a) *¿Qué hizo?, a ver.*

b) *Muchas cosas; más que tú hice.*

c) *Dígame alguna…*

(52) *Pero no tardarán en venir los camaradas. Hay uno que vive arriba.*

(53) a) *¡Ya lo creo! Hace más de cien años.*

b) *¿Pues cuántos tienes tú, Federico?* (Mederos Martín, 1988, pp. 155-162).

Asimismo, pueden ser omitidos sustantivos indefinidos (como *mayoría*) y colectivos (del tipo *grupo, medio, montón, resto, docena,* etc.), así como *nombres relacionales:*

(54) *Para los jóvenes intelectuales españoles esta perspectiva no es muy halagüeña. La mayoría preferiría hacer cuentos gallegos.*

(55) Bernarda: *¡Pero duelo de los hombres habría pasado ya!*

Adela: *Todavía estaba un grupo parado por fuera. (*Mederos Martín, 1988, pp. 165).

Tras la presentación de las elipsis nominales, Mederos Martín (1988) analiza las que se dan dentro de las estructuras comparativas, ya sea en frases nominales, adjetivales o verbales. No solamente habla de las comparaciones habituales, sino de expresiones formadas por *mismo, semejante, diferente, distinto* u *otro,* entre otros:

(56) *Él tiene el mismo timbre de voz que su padre.*

(57) *Al indianizarse, el cristianismo se arraigó y fue fecundo. Algo semejante deberían haber intentado nuestros reformadores.* (Mederos Martín, 1988, pp. 169-172).

Finalmente, presenta las posibles elipsis verbales de nuestra lengua, entendiendo que esta puede afectar solamente a la forma verbal o a esta con sus complementos. Así, distingue entre elipsis en verbos finitos (EVF) e infinitos (EVI). En el primer caso, la forma verbal suele ir precedida de una partícula de polaridad negativa a la que le sigue una pausa. De este modo, la respuesta del interlocutor sobreentiende todo lo que expresaba la oración previa:

(58) a) *¿Piensas salir?*

b) *No, quedarme.*

De hecho, concreta más, a partir de las palabras de Fillmore (1996), que nosotros recogemos en la siguiente cita de esta fuente secundaria (Mederos Martín, 1988):

> En la elipsis del verbo finito se presuponen ciertos elementos de la oración precedente: el verbo finito y, consiguientemente, la persona y número, el tiempo y la voz. Si por razones de análisis textual, se quisiera completar la oración elíptica, observaríamos lo siguiente con respecto a la persona y el número: si en la pregunta aparece la tercera persona, tanto del singular como del plural, se mantendrá en la respuesta. Si el sujeto de la pregunta es una segunda persona, en la respuesta aparecerá como primera persona, manteniéndose la misma referencia. En todos los casos se preserva el número. Cambios parecidos se dan entre venir e ir cuando los interlocutores se hallan en distintos lugares. (Mederos Martín, 1988, p. 179)

Resumimos en la siguiente tabla y mostramos, al margen, ejemplos propios:

VERBO PREGUNTA		VERBO RESPUESTA (ELÍPTICO)
3ª persona	→	3ª persona
2ª persona	→	1ª persona
Verbo *venir*	→	Verbo *ir*

Tabla 26. Resumen en los cambios de la elipsis verbal de verbo finito, según las ideas de Fillmore (1996) y Mederos Martín (1988) (elaboración propia).

(59) a) *¿Vienes mañana?*
b) *Sí* (iré).

(60) a) *¿Ganó el partido?*
b) *Sí* (ganó).

Si dicho verbo finito lleva un complemento, nos dice más adelante, "deja de presuponer el verbo infinito de la oración precedente". Esto lo ejemplifica con:

(61) a) *¿Quieres comprar ese coche*?
b) *No, quiero este.* (Mederos Martín, 1988, p. 179)

También señala que otras formas verbales no pueden ir solas en la contestación y requieren de un pronombre átono que recupere el verbo infinito de la oración completa:

(62) a) *¿Odias madrugar?*
b) * *Sí, odio.*

En cuanto a las formas infinitas, nos apunta que las más comunes suelen ser los infinitivos, pero tampoco es raro encontrar participios o gerundios:

(63) a) *¿Vienes andando?*
b) *No, corriendo.*

Además, estas omisiones están restringidas a una serie de verbos como *deber, pensar, poder, querer, saber, soler* y *lograr* (p.45) o *conseguir* (Casado Valverde, 2006, p. 25).

Después de reflexionar sobre las tres posibles elipsis que podemos encontrar, plantea que estas pueden darse tanto en el diálogo como en el monólogo de un hablante. Para explicar

las primeras, emplea el término *réplica*, según definían Halliday y Hassan (1976, p. 206): "enunciado que siga inmediatamente a un enunciado emitido por un hablante diferente y que está relacionado cohesivamente con él". Así, estas réplicas pueden ser diferentes:

<table>
<tr><th>1ª INTERVENCIÓN</th><th colspan="2">2ª INTERVENCIÓN</th></tr>
<tr><td>Pregunta (interrogativa total o parcial[123])</td><td colspan="2">Respuesta directa (total o parcial)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Pregunta</td><td rowspan="3">Contestación indirecta</td><td>Comentario</td></tr>
<tr><td>Rechazamiento</td></tr>
<tr><td>Información suplementaria</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aserción</td><td colspan="2">Asentimiento</td></tr>
<tr><td colspan="2">Contradicción</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Orden</td><td colspan="2">Consentimiento</td></tr>
<tr><td colspan="2">Negativa</td></tr>
<tr><td>Aserción</td><td colspan="2" rowspan="2">Réplica inquiridora</td></tr>
<tr><td>Orden</td></tr>
</table>

Tabla 27. Relación de posibles réplicas, según Mederos Martín (1988) (elaboración propia).

Así, las ejemplifica con casos como los que siguen:

TIPO DE RÉPLICA	EJEMPLO
CONTESTACIÓN DIRECTA A INTERROGATIVA TOTAL	a) *¿Llovió ayer?* b) *Sí/ No/ Parece que sí.*
CONTESTACIÓN DIRECTA A INTERROGATIVA PARCIAL	a) *¿Quién cogió el paraguas?* b) *Juan.*
CONTESTACIÓN INDIRECTA (COMENTARIO)	a) *¿Quién rayó el ascensor?* b) *Quién sabe/ Vete tú a saber.*
CONTESTACIÓN INDIRECTA	a) *¿Dónde está el ventilador?*

[123] Así, separa las interrogativas totales, cuya respuesta es *sí* o *no*, *de aquellas encabezadas por interrogativos.*

(RECHAZAMIENTO)	b) *En mi cuarto no.*
CONTESTACIÓN INDIRECTA (INFORMACIÓN SUPLEMENTARIA)	a) *¿Puedes resolver este jeroglífico?* b) *Si me das cinco minutos.*
ASENTIMIENTO (RESPUESTA A UNA ASERCIÓN)	a) *Va a llover.* b) *Tal vez.*
CONTRADICCIÓN (RESPUESTA A UNA ASERCIÓN)	a) *Va a llover mañana.* b) *De ninguna manera.*
RESPUESTA INQUIRIDORA (RESPUESTA A UN ASERCIÓN)	a) *Mañana hará buen tiempo.* b) *¿Estás seguro? ¿Cómo lo sabes? ¿Tú crees?*
CONSENTIMIENTO (RESPUESTA A UNA ORDEN)	a) *No grites de ese modo.* b) *De acuerdo.*
NEGATIVA (RESPUESTA A UNA ORDEN)	a) *Déjame tu coche.* b) *No, de ningún modo.*
RESPUESTA INQUIRIDORA (RESPUESTA A UNA ORDEN)	a) *Habla con el gerente.* b) *¿Para qué?*

Tabla 28. Ejemplificación de los tipos de réplicas Mederos Martín (1988, p. 183) (elaboración propia).

Por último, analiza cuáles de estas opciones son posibles en el discurso de un único hablante, determinando que son frecuentes las contestaciones directas (ya sean de interrogativas totales o parciales), las diversas respuestas a una aserción (asentimiento o contradicción) o la respuesta de estas con una pregunta, más o menos equivalente a las *réplicas inquiridoras*:

(64) *¿A dónde fue a parar? A ninguna parte.*

(65) Mendigo sentado: *¿Se opuso alguien la otra vez? No.*

(66) *Sin embargo, ese sonido tendría una significación. ¿Cuál?*[124] (Mederos Martín, 1988, p. 203).

Por el contrario, serían más extrañas las contestaciones indirectas:

[124] Son, respectivamente, ejemplos dados de contestación directa parcial, total y aserción-pregunta (equivalente a inquiridora en diálogo).

(67) a) *¿Llegarán a tiempo?*

b) ¡*Quién sabe!*

II.6.6.5. LA ELIPSIS Y LA GRAMÁTICA DEL TEXTO

Casado Valverde (2006), en su *obra Introducción a la gramática del texto del español*[125], realiza un análisis de la Gramática del texto en nuestra lengua y, para ello, comienza por definir qué es exactamente ese término, al que hace equivalente a la segunda forma de la Lingüística del texto, la cual se ocupa de este "como nivel de estructuración de un determinado idioma" (Casado Valverde, 2006, p. 9).

Tras ello, habla de las propiedades de coherencia y cohesión, siguiendo los cauces establecidos por los anteriores autores y así, dentro de la cohesión, el autor identifica los siguientes mecanismos: *recurrencia, paráfrasis, sustitución, topicalización, marcadores y operadores discursivos, función informativa y orden de constituyentes* y *elipsis.*

Posteriormente, en su exposición de la elipsis realiza una primera separación entre la *elipsis telegráfica* y *la contextual*. La primera carecería de contexto lingüístico y sería frecuente en titulares de periódicos o telegramas. En ellas "solo el conocimiento de la situación, de las circunstancias de la enunciación, pueden orientar la interpretación del texto. Se trata de una elipsis dependiente del contexto extralingüístico" (p. 22).

La segunda, por el contrario, sería la elipsis vinculada a un contexto lingüístico y, por ello, también recibe la denominación de *anafórica*. Coincidiría, en gran medida, con la llamada *elipsis textual* de Quirk (1985)[126] o con la denominada de *coherencia textual* por Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997), que más tarde veremos.

Este tipo de ausencias que depende del discurso previo es la que tiene un especial interés a nivel textual, como mecanismo de cohesión. Por ello, en las páginas que siguen profundiza su análisis, pero lo hace siguiendo fielmente los principios establecidos por Mederos Martín (1988), ya expuestos por nosotros.

II.6.6.6. OTRAS APORTACIONES AL ESTUDIO

Mª Cristina Ferrer y Sánchez Lanza, en su análisis sobre el discurso y la coherencia, nos hablan de la importancia de la elipsis en este tipo de estudios y la definen como:

[125] Seguimos la quinta edición; la primera fue publicada en 1993.

[126] Hablaba Quirk (1985) de *elipsis textual, situacional* y *estructural,* siendo, respectivamente, la que "depende del contexto lingüístico"; "del conocimiento de la situación extralingüística" o la "basada en los conocimientos gramaticales". Nosotros tomamos de una fuente secundaria Martí Sánchez (1995-1996, p. 18).

> Omisión de elementos lingüísticos estructuralmente necesarios que se presuponen a partir de entidades que se hallan presentes en el contexto discursivo. Por esta razón, la elipsis propiamente dicha es una relación que se da en el texto y como, por lo general, lo que está dicho se refiere a lago ya mencionado, es una relación normalmente anafórica y sólo en ocasiones exofórica (Ferrer y Sánchez Lanza, 2000, p. 51).

Dichas autoras, de esta manera, conciben la elipsis como "un vacío en el que se debe reponer algo y donde lo no dicho se entiende, se puede inferir bien por el contexto, bien por la situación extratextual" (Ferrer y Sánchez Lanza, 2000, p. 51). Desde estas líneas creemos que estas palabras son claves para el estudio de este fenómeno ya que nos relacionan el mismo con un mecanismo descrito en la pragmática como es la extracción de inferencias. Posteriormente volveremos con más detenimiento sobre ello.

Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997), por su parte, distinguen entre una *elipsis indefinida* (a la que también llaman de *códigos restringidos*), una *elipsis de implicación social* y una *elipsis de coherencia textual*. La primera "se refiere a la reducción de lo conocido por los interlocutores sin atenerse estrictamente a la dependencia creada por las reglas del sistema lingüístico. En el código restringido una palabra equivale a una o varias oraciones" (p. 196). Sería, por ejemplo, una situación comunicativa familiar en la se diera el siguiente diálogo:

(68) a) *¿Pan?*

b) *En la bolsa.* (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997, p. 196)[127]

La palabra *pan* equivale a toda una oración que podría ser, por ejemplo, *¿dónde está el pan?* o *¿queda pan?* Vemos, así, que ni siquiera la posible reconstrucción es única, aunque la situación probablemente ayudaría a concretarlo.

No obstante, queremos señalar que este tipo de elipsis, claramente delimitada, no coincide con la definida bajo el mismo término por David John Allerton (1975)[128], circunscrita a una perspectiva de estudio generativista, para quien se hablaba de una dicotomía compuesta por *elipsis obligatoria*, por la cual serían elementos ausentes en la estructura superficial, pero necesarios de recuperar en la profunda, frente a *elipsis opcional*, siendo esta última a su vez dividida en *contextual* o *indefinida*, siendo aquella en la que las

[127] Emplearemos ejemplos de este tipo entre nuestras elipsis situacionales.
[128] Nosotros tomamos de Hernando Cuadrado (2005, pp. 173-174).

ausencias se producían en el entorno y podían ser recuperadas y esta, la compuesta por una información irrelevante que no podría ser rescatada. Por ejemplo:

(69) a) *¿Qué hace María?*

b') *Está leyendo un libro de Economía.*

b'') *Está leyendo.* (Hernando Cuadrado (2005, p. 174)

En este ejemplo, si el interlocutor opta por la respuesta elíptica b, por considerar irrelevante el resto, no se podrá recuperar la información de *un libro de Economía*.

De esta forma, como vemos, volvemos a la "maraña terminológica", puesto que son dos conceptos diferentes para los que se ha empleado la misma etiqueta. Tratando de tomar partido diremos que, como se podrá exponer más adelante, esta segunda acepción podría no considerarse elíptica por gran parte de los investigadores modernos, al ser información que no se quiere transmitir por parte del emisor. Tiene mucho que ver, por tanto, con el concepto de *acusativo cognatus* que veremos al exponer las teorías de El Brocense y está, con ello, íntimamente ligada a una concepción de análisis logicista, en la cual, según el esquema de pensamiento, se espera un elemento que completar.

Volviendo a los tres tipos de omisiones descritos por Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997), la segunda, esto es, la llamada *elipsis de implicación social*, aludiría a la implicatura conversacional griceana al presentar, por ejemplo, una petición indirecta como la de *"Hace calor hoy, ¿verdad?"* (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997, p. 196). Emplearemos este ejemplo entre nuestras elipsis inferenciales, como veremos.

Por último, aluden a una *elipsis de la coherencia textual*, cuya misión sería mantener la coherencia y cohesión en un discurso, sin repetir palabras ya pronunciada. Sería el caso de:

(70) a) *¿Cómo fuisteis a Madrid?*

b) *En avión.*

Vemos así que, en la respuesta, se produce la elisión del tema, ya conocido, y se mantiene simplemente la información novedosa: la respuesta. Realizaremos en nuestro protocolo viñetas en las que valorar si los sujetos evaluados producen este tipo de estructuras (*elipsis verticales*).

II.6.7. LA ELIPSIS EN LA PRAGMÁTICA

II.6.7.1. ORÍGENES DE LA DISCIPLINA

La Pragmática surgió partir de los estudios de los filósofos del lenguaje y, en concreto, de una serie de conferencias que fueron realizadas en la Universidad de Harvard en 1955 y a las cuales se conoce como las William James Lectures (Levinson, 1989; Moeschler y Reboult, 1994). En dichos actos, Austin presentaría el concepto de *acto de habla* y Grice, por su parte, demostraría que el lenguaje natural no era imperfecto, como hasta ese momento se creía, sino que "las relaciones lógicas establecidas por los enunciados en la comunicación (especialmente las relaciones de implicación y de inferencia) se regían por principios o reglas basadas en una concepción racional de la comunicación" (Moeschler y Reboult, 1994, pp. 17-18). Con ello, se demostraría que el lenguaje va más allá de las palabras emitidas y, de este modo, se fue forjando esta disciplina que trataba de responder a ciertas preguntas (Escandell Vidal, 1993):

I) ¿Cómo es posible que lo que decimos y lo que queremos decir puedan no coincidir?

II) ¿Cómo es posible que, a pesar de todo, nos sigamos entendiendo?

III) ¿Qué parte de lo que entendemos depende del significado de las palabras que usamos?

IV) ¿Qué parte depende de otra cosa?

V) ¿De qué otra cosa? (p. 27).

Es decir, como explica Graciela Reyes (1990), la *Pragmática* se definía como:

> La disciplina lingüística que estudia cómo los seres hablantes interpretamos enunciados en un contexto. La pragmática estudia el lenguaje en función de la comunicación, lo que equivale a decir que se ocupa de la relación entre el lenguaje y el hablante, o por lo menos de algunos aspectos de esta relación (p. 17).

En resumen, sería "una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical" (Escandell, 1996, p. 14). Estas lindes entre ambos estudios (Gramática y Pragmática), a veces tan cercanas, supusieron que, de alguna manera, la Pragmática fuera tratada, al menos en un principio, como un "cesto de desperdicios" en el que se arrojaban todas aquellas dificultades de naturaleza sintáctica o semántica que no sabían resolverse desde otras perspectivas lingüísticas. Poco a poco, la disciplina se ha ido consolidando, desarrollando conceptos tan interesantes como el *principio*

de cooperación, las *máximas conversacionales*, la *teoría de la relevancia*, el estudio de las *inferencias*, las *reglas de cortesía*, etc. Todos ellos son potentes mecanismos de interpretación de la conversación y de los aspectos que se dan en ella como, por ejemplo, la elipsis. De este modo, se ha aplicado esta nueva perspectiva al estudio del fenómeno, lo cual es, como apunta Guillen Sutil (1997), un gran acierto, ya que "estos problemas gramaticales que se le presentaban al gramático a la hora de analizarla (la elipsis), quizás se debieron por no haber introducido el factor pragmático inherente en la enunciación de la elipsis" (p. 86). Y es que, como indican Ferrer y Sánchez Lanza (2000), al emplear este recurso en la comunicación se ponen en marcha toda una serie de engranajes que solamente son explicados desde esta óptica:

> El hablante da por sentado que el oyente puede reponer lo dicho. En la interpretación del mensaje cuenta mucho la competencia comunicativa del que lo recibe, quien infiere lo que no se ha expresado a partir de lo explícito en enunciados anteriores y va construyendo, así, la coherencia de lo que escucha. (p.51)

Pensemos así, por ejemplo, una estructura como:

(71) a) *¿Vamos hoy al cine?*

b) *Mañana tengo un examen.* (Hernández Alonso, 2006, p. 86)

En este tipo de biconexos[129], habrá una conclusión implícita que ha de ser sobreentendida (Vicente Pérez, 2006) y es *no*. Pues bien, para llevar a cabo este tipo de deducciones, como bien supo ver Hernández Alonso (2006), el receptor ha de poner en marcha un proceso de reconocimiento y el emisor, al emitirlo, cuenta con que así se haga.

Por todo ello, nos vemos ahora mismo obligados a exponer, brevemente, cuáles son estos principios elementales que irán vinculados a nuestro fenómeno.

II.6.7.2. BASES DE LA COMUNICACIÓN

La *comunicación* es, en palabras de Escandell Vidal (2020), "inducir de manera intencional la formación de representaciones en la mente del destinatario", esto es, por supuesto que cuando hablamos transmitimos un mensaje, pero este proceso (tan humano) es mucho más complejo de lo que a simple vista puede parecer:

[129] Este, en concreto, cumple con la estructura pregunta-rechazo de Mederos Martín (1988).

> Un usuario competente de una lengua es capaz de construir oraciones que expresan el significado que desee (codificación) y también de descifrar lo que significa cualquier oración de su lengua (descodificación).
>
> Pero las lenguas funcionan también como parte integrante de un conjunto más amplio de sistemas que permiten comunicar representaciones. Para que esto ocurra, las expresiones lingüísticas tienen que trascender el ámbito de lo privado para compartirse con otros, bajo la forma de estímulos perceptibles y en el ámbito de las relaciones interpersonales. (p. 41)

De este modo, cada acto comunicativo tiene una parte de lingüístico, pero también de cognitivo y social (Escandell Vidal, 2020). En lo más esencial, podría encajar con el planteamiento elaborado Shannon y Weaver (1949)[130] basado en los míticos siete elementos:

- **CÓDIGO:** un sistema convencional de señales a las que se asocian ciertos mensajes.
- **MENSAJE**: el resultado de la codificación, portador de la información o conjunto de informaciones que se transmiten.
- **EMISOR:** el que codifica el mensaje.
- **REFERENTE:** la realidad extralingüística a la que se alude por la señal.
- **RECEPTOR**: el que descodifica el mensaje.
- **CANAL:** el medio físico por el que circula la señal.
- **CONTEXTO**: el conjunto de circunstancias que rodean el acto de comunicación (Escandell Vidal, 2005, pp. 10-11).

Sin embargo, en la práctica, esta es una explicación demasiado simplista, lo cual es algo bastante esperable, ya que este esquema surgió para describir cómo era la transmisión de información en los dispositivos de tipo mecánico, y no en humanos. Más elaborados son otros esquemas que tratan de reflejar la complejidad cognitiva y social que puede darse:

[130] Con algunas modificaciones que estableciera Jakobson (1960).

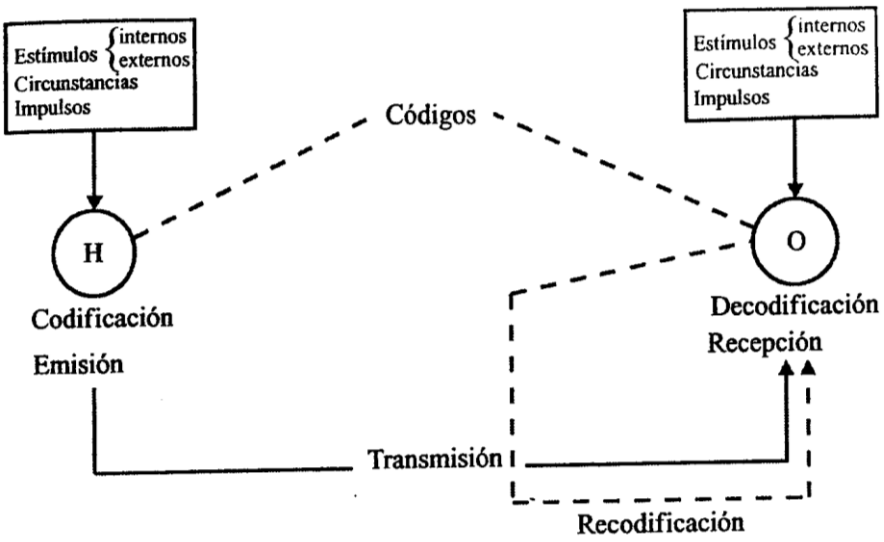


Imagen 3. Esquema de comunicación en la teoría de Hernández Alonso (1984, p. 19).

Con todo, Escandell Vidal (2005) se plantea las incongruencias tradicionalmente establecidas sobre la comunicación. Así, en primer lugar, nos dice que definimos la comunicación como un intercambio de información a partir de un código, pero este no es siempre necesario, ya que pueden existir situaciones en las que por medio de gestos no reglados seamos capaces de transmitir un mensaje de forma exitosa[131]. En oposición a ello, se plantea si el código es suficiente para la comunicación o se requiere de algo más. Por medio de ejemplos, demuestra que "resulta incluso más importante lo que se insinúa que lo que se expresa" (p. 15). Este apunte es especialmente importante en nuestro estudio donde habrá importante información que se transmita de modo subrepticia por medio de la elipsis.

Asimismo, debate sobre cuándo realmente se puede considerar que la comunicación ha tenido éxito. De este modo, podemos considerar, desde la perspectiva del receptor, que esta se conseguirá siempre se consiga transmitir las representaciones mentales que, como dijimos líneas atrás, el hablante busca al inicio de dicho acto. Como añade Escandell Vidal (2005), un gesto puede entenderse como comunicación en ciertas situaciones exitosas[132].

Toda esta reflexión le sirve para manifestar la gran complejidad que conlleva dicho proceso y la necesidad de presentar descripciones más potentes (Escandell Vidal, 2005; 2021). De este modo, justifica que la comunicación ha de ser entendida a partir de cinco conceptos-clave: acción, convención, intención, interacción y cognición (Escandell Vidal, 2021). Así,

[131] Incluso a través de silencios. Para leer sobre la importancia de los silencios, cambios de turno y solapamientos recomendamos la lectura de Gallardo Paúls (1993).

[132] Nos plantea el siguiente ejemplo: una madre pregunta a su hijo por su examen y el chico realiza el gesto de "ok", sin decir palabra. Escandell Vidal (2005) argumenta que, claramente, ha existido comunicación porque no solamente había una intencionalidad de hacerlo, sino que la madre ha comprendido el mensaje.

hay que estudiar los enunciados como actos comunicativos (siguiendo toda la tradición analizada por Austin y Searle), como convención de reglas que se regulan en función de un principio cooperativo y de una intencionalidad, que se gestionan en un proceso de conversación, el cual posee una características muy concretas y en el que, en definitiva, lo mental, tanto a nivel de emisor como de receptor, es clave.

En cualquier caso, creemos que, para cualquier explicación, hay que partir de una premisa: la comunicación se basa en la cooperación, es decir, cuando dos interlocutores se enlazan en una conversación firman, de un modo implícito, un acuerdo que les obliga a colaborar. Sobre ello, Grice elaboraría su *principio de cooperación*.

II. 6.7.3. COOPERACIÓN, MÁXIMAS E IMPLICATURAS

Como decimos, fue Grice, quien acuñó el término *principio de cooperación* para intentar dar una explicación al funcionamiento del lenguaje: "Haga su contribución tal como se requiere, en la situación en la que tiene lugar, a través del propósito o dirección aceptados en el intercambio hablado en el que está comprometido"[133]. Esta ley, en consecuencia, llevaba pareja el cumplimiento de unas máximas que velaban por la integridad del pacto:

1) **La máxima de Calidad:**

Trate de que su contribución sea verdadera, específicamente:

No digas lo que crea que es falso.

No diga algo de lo cual carezca de pruebas adecuadas.

2) La máxima de Cantidad:

Haga su contribución tan informativa como se dicen los propósitos actuales del intercambio.

No haga su contribución más informativa de lo requerido.

3) La máxima de Pertinencia:

Haga contribuciones pertinentes.

4) La máxima de Manera:

Sea perspicuo y específicamente

Evite la obscuridad en la expresión.

Evite la ambigüedad.

Sea breve.

Sea metódico. (Levinson, 1989, pp. 93-94)

[133] Tomamos de una fuente secundaria: Levinson (1989, p. 93).

De este modo, estas máximas griceanas ofrecían una explicación de cómo actuaban los interlocutores cooperativos en un intercambio conversacional ideal. Sin embargo, el uso concreto de la lengua mostraba, por el contrario, como estas reglas eran violadas constantemente por los hablantes[134] y de tales rupturas surgían las llamadas *implicaturas*, esto es, las deducciones hechas a partir de una determinada actuación verbal (o no verbal) en el intercambio conversacional. Así, cuando un oyente detecta la violación de una máxima, comienza de modo inconsciente e instantáneo a pensar por qué su interlocutor ha dicho eso y, de esta manera, trata de extraer *inferencias*, es decir, deducciones de posibles explicaciones a la ruptura del pacto. La consecuencia de este proceso de búsqueda de intenciones es un mensaje que de modo implícito el interlocutor ha querido transmitir y que recibe el nombre de *implicatura conversacional*, aspecto primordial para los estudios pragmáticos:

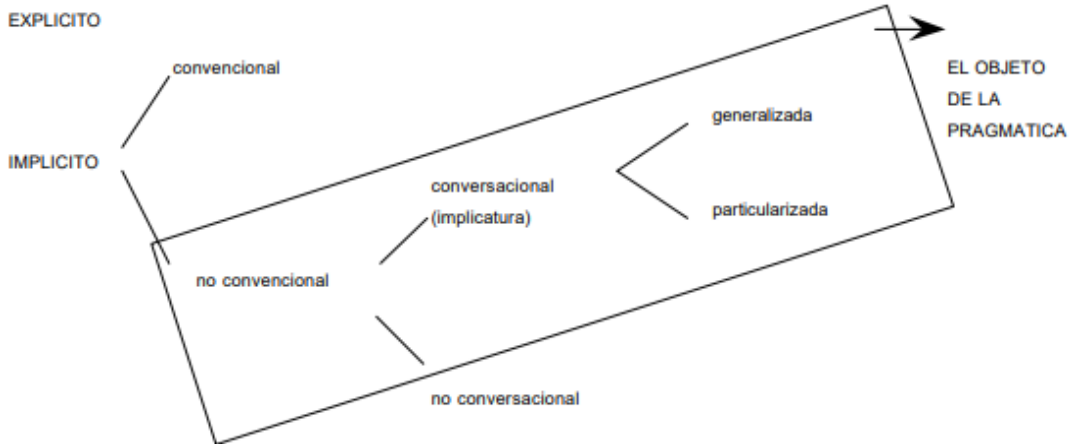


Imagen 4. Versión griceana de la implicación (nosotros tomamos de Gallardo Paúls, 1996, p. 66).

Esta famosa tabla resume todas las consecuencias de las rupturas de estas máximas.

Según esto, las *máximas no convencionales conversacionales* eran, todos los significados latentes que se transmitían a través de la ruptura de las máximas y en las cuales el estudio se centraba. Como ejemplos, Gallardo Paúls (1996, p. 67) propone:

[134] Escandell Vidal (2021) explica que, el hecho de que se formulen en imperativo no debe confundirnos: no son leyes que hay que cumplir por obligación sino, por el contrario, una especie de estándares que los hablantes tienden a seguir.

(72) *Juana tiene tres hijos.*

Siguiendo la máxima de cantidad, con este enunciado se nos transmite que *Juana tiene tres hijos y solamente tres.*

(73) *Ha dicho que te recoge a las 10.*

Por la máxima de calidad, el emisor comunica que es verdad que lo ha dicho.

(74) *Pásame la sal*

Por la máxima de pertinencia, sabemos que se quiere decir *Pásame la sal, ahora.*

De la misma forma, cualquier mensaje que no sea claro, conciso u ordenado, iría en contra de la máxima de manera.

Grice, posteriormente, propuso la distinción entre *implicatura conversacional generalizada* y *particularizada*, según interviniera o no en la deducción el contexto. Sin embargo, como señala Gallardo Paúls (1996, p. 67) "el respeto a la máxima de la pertinencia ('sé relevante') no exige la vinculación al contexto, sino al cotexto".

La crítica posterior ha considerado que todas las implicaturas derivadas de la máxima de pertinencia serían pues *implicaturas conversacionales particularizadas*, ya que obligatoriamente hacen referencia al contexto. Pongamos por caso un marido ocioso que le reclama la comida a su esposa muy atareada con otras labores domésticas:

(75) a) *¿Hoy no comemos?*

A lo cual su esposa sarcástica le responde:

(76) *b) Pues es que el mayordomo se ha ido de vacaciones.*

El receptor ante esta ocurrencia se plantea qué ha querido decir *b*, esto es, respetando el principio de cooperación, qué ha podido querer comunicar relevante para hacerlo de este modo. Así, por la máxima de pertinencia deduce que es una ironía, puesto que ellos nunca han tenido servicio, y comprende que su cónyuge se está quejando por su inactividad.

Sin embargo, Gallardo Paúls (1996, p. 67) defiende la distinción entre dos tipos de implicaturas conversacionales: la *generalizada*[135] y la *anómala* o *retórica*. La primera surge de una aplicación normal de las máxima griceanas, mientras que en la segunda la interpretación choca con el contexto enunciativo. Como ilustración veamos el ejemplo:

(77) a) *¿Puedes decirme la hora?*

b) *Acaba de empezar el telediario*. (Gallardo Paúls, 1996, p. 67)

A puede extraer la respuesta que esperaba si realiza el procedimiento lógico de deducción a partir de el argumento mostrado: el comentario de *b* parece ir en contra de la máxima de pertinencia, ¿qué motivo puede haber? El conocimiento que tengamos sobre el mundo nos permitirá saber cuándo empieza el telediario y, con ello, la hora que es.

Esto que, a priori, podría parecernos que se separa de nuestro objetivo de estudio, en realidad, nos ayudará a entender mejor la propia elipsis. Pensemos en el ejemplo anterior y su posible reconstrucción del material que *b* ha omitido:

(78) a) *¿Puedes decirme la hora?*

b) *Acaba de empezar el telediario, así que son las nueve.*

De este modo, recuperando la subordinada ilativa de enunciado implícita (según la terminología de la *NGRAE*, 2009), la oración para el receptor sí tendría sentido y no habría ruptura de máxima alguna. Volveremos a enunciados similares más adelante al hablar de Vicente Pérez (2006) en los que, igualmente, la conclusión queda implícita.

Posteriormente, Grice hablaba de las llamadas *implicaciones convencionales* en las que el significado inferido dependía directamente de la emisión de ciertos significantes. Nos hallaríamos aquí ante las comúnmente denominadas *presuposiciones* y, según Gallardo Paúls (1996), ante la *implicación trópica,* que a continuación trataremos.

Finalmente, diremos que la obra de Grice fue también el punto de arranque de distintas teorías pragmáticas sobre la comunicación implícita. La *teoría de la relevancia*, por un lado, en el mundo anglosajón con Sperber y Wilson a la cabeza, y la denominada *pragmática integrada,* o escuela francesa, con autores como Ducrot, Moeschler, Anscombre han continuado con este estudio en las décadas posteriores.

[135] O estándar, según Levinson (1989, p. 96).

Asimismo, como muestra Vicente Cruz (2020), los neogriceanos han continuado el estudio de las *implicaturas conversacionales generalizadas* y las han sistematizado en relación a los requisitos de informatividad. Por ejemplo, la propuesta de Levinson (2000), uno de los más representativos de esta corriente, se ha apoyado en tres principios:

> *El Principio Q*: no haga afirmaciones más débiles de lo que su conocimiento del mundo permita.
>
> *El Principio I:* proporcione la mínima información suficiente para conseguir sus fines comunicativos.
>
> *El Principio de M:* indique las situaciones no estereotipadas por medio de expresiones que contrastan con las que usaría para describir una situación normal. (Vicente Cruz, 2020, p. 110)

II.6.7.4. PRESUPOSICIÓN, SOBREENTENDIDO E INFERENCIA

En primer lugar, vamos a hablar de las *presuposiciones*[136], definidas como:

> Todas las informaciones que sin estar abiertamente puestas (es decir, sin constituir en principio el verdadero objeto del mensaje que se transmite), son sin embargo automáticamente entrañadas por la formulación del enunciado en el cual se encuentran intrínsecamente inscritas, sea cual sea la especificidad del cuadro enunciativo. Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 25)

De este modo, concebimos estas como significados que se transmiten de un modo implícito al codificar ciertos enunciados y cuya verdad no puede ser puesta en tela de juicio, siendo así su aceptación un requisito previo y exigido para la comprensión del mensaje. Así, como ejemplifica Gallardo Paúls (2005, p.67), si alguien dice 'lamento que llueva' la veracidad de la presuposición 'llueve' no puede ser juzgada y es una necesidad sin la cual el mensaje sería absurdo. Por el contrario, un enunciado como "El rey de Francia es calvo" sería totalmente anómalo, siempre que los interlocutores sepan que en el país galo no hay monarca (García Murga, 2020, p. 84).

En realidad, el interés por estas procede de la filosofía. En épocas recientes Frege, padre de la lógica moderna, planteó ciertos aspectos que se han considerado posteriormente

[136] Este término se emplea en muchas ocasiones de modo ambiguo, al referirse a dos realidades distintas: una, como sinónimo de toda información implícita y deducible; y, dos, como un tipo de estos contenidos que, como vamos a ver, se opone a los sobreentendidos y a las implicaturas. Hecha esta aclaración, queremos señalar que nosotros lo vamos a emplear siempre con esta segunda acepción.

claves para su estudio como es, para empezar, el hecho de que al emplear cualquier nombre propio se evidencia la existencia de dicha referencia[137]. Posteriormente, ha habido muchos investigadores que se han sentido interesados por el tema, confundiendo, como señala García Murga (1998, p. 22), en no pocas ocasiones las llamadas *presuposiciones generales* con las *presuposiciones puramente lingüísticas,* que pueden ser existenciales, léxicas y focales:

> (79) *El primer ministro italiano piensa que Italia cumplirá con Maastricht.*
> (80) *El bienestar social ha dejado de ser un problema de controversia política.*
> (81) *Luis ha dicho que el gobierno controla la inflación.* (García Murga, 1998, pp. 23-24)

Estos tres son ejemplos, respectivamente, de una presuposición existencial (ya que exige que exista un primer ministro en Italia), léxica (porque presupone que el bienestar social hubiera sido un problema) y focal (ya que alguien lo ha dicho y Luis es el FOCO).

Todas estas presuposiciones lingüísticas funcionan por el uso de los llamados *triggers* o, traducido, *gatillos* presuposicionales o *desencadenantes de presuposiciones* (Gallardo Paúls, 2005; García Murga, 2020), entre los cuales estarían los *verbos factivos* (tales como *saber, lamentar*, etc., en los cuales se presupone la veracidad de su complemento)[138]; preguntas pronominales[139]; verbos de cambio de estado[140]; condicionales contrafácticos[141], etc. Y, además, guardan una relación muy directa con el *foco* de la conversación[142].

Otro tipo de categoría pragmática que guarda un anclaje directo con los significantes es la *implicación trópica*, esto es:

> expresiones idiomáticas que están fijadas en la lengua, es decir, que han sufrido un proceso que los lingüistas llamamos de lexicalización o gramaticalización, ya que son sintagmas que funcionan como una entidad léxica inseparable. Se trata de grupos de palabras fijos que cualquier hablante competente conoce y cuyo significado, por lo general, no se desprende exclusivamente de los significados aislados de sus palabras constituyentes (es un significado 'trasladado'). Gallardo Paúls (2005, p. 68)

[137] Cuando se afirma que "Kepler murió en la miseria", se presupone que "Kepler existió" (Frege, 1892, p. 69).
[138] En "lamento el accidente que sufriste", se presupone que esa persona ha tenido un accidente.
[139] Presuponen la veracidad del complemento como, por ejemplo, "¿Quién ha robado mi bolígrafo?", donde se exige un hurto.
[140] "María ha dejado de salir con Patricia", luego antes salían juntas.
[141] "Si hubieras cogido el paraguas no estarías empapada', presupone 'no cogiste el paraguas'.
[142] No vamos a detenernos en estos aspectos más para no extendernos en exceso. Puede ser ampliada esta información en Gallardo Paúls (2005, p. 67).

Este tipo de lexicalizaciones aportan también un contenido latente que se deduce de ese conocimiento de la lengua. Así, podrán distinguirse las *locuciones fraseológicas* (que funcionan como elementos oracionales[143]), de los *enunciados fraseológicos* (que se comportan como enunciados completos, por ejemplo, los refranes). De este modo, en un biconexo como:

(82) a) *Las paredes oyen…*

b) *Vale, vale, ya me callo*[144].

Vemos que *b* sabe interpretar la orden de su interlocutor. Creemos que este tipo de expresiones también pueden guardar vínculo con algunas formas elípticas.

En segundo lugar, tenemos que hablar de los *sobreentendidos*. Será importante para ello que expliquemos que, en el ámbito francés, a partir de los trabajos realizados por Kerbrat-Orecchioni o Ducrot, los contenidos implícitos suelen ser agrupados solamente en dos tipos: *presuposiciones* y *sobreentendidos*, englobando estos últimos a las llamadas *implicaturas conversacionales* ya expuestas. Así, un *sobreentendido* para Kerbrat-Orecchioni es toda la información susceptible de ser transmitida implícitamente por otro. De esta manera, este tipo de inferencias eran "valores inestables, fluctuantes, neutralizables" (p. 39).

Siguiendo la línea francesa, queremos mencionar el trabajo de Vicente Pérez (2006), quien realiza una clasificación de los que, según su criterio, serían los seis tipos de sobreentendidos posibles a partir de la noción de *inferencia argumentativa* de Moeschler[145]:

[143] Del tipo "de rompe y rasga" Gallardo Paúls (2005, p. 68).
[144] Ejemplo propio a partir del enunciado fraseológico mostrado en Gallardo Paúls (2005, p. 68).
[145] Que se apoya a su vez en la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986) y en la concepción de argumentación desarrollada por Anscombre y Ducrot (1983).

SOBREENTENDIDOS DE CONCLUSIÓN IMPLÍCITA	Conclusión implícita cuyo objeto es un contenido[146]
	Conclusión implícita cuyo objeto es un acto ilocutivo[147]
	Conclusión implícita cuyo objeto es un acto de enunciación[148].
SOBREENTENDIDOS DE ARGUMENTOS IMPLÍCITOS	Argumentos implícitos a favor del contenido de la conclusión[149]
	Argumentos implícitos a favor del acto ilocutivo realizado por la conclusión[150]
	Argumentos implícitos a favor de la enunciación de la conclusión[151]

Tabla 29. Tipos de sobreentendidos, según Vicente Pérez (2006) (elaboración propia).

Todos estos casos de sobreentendidos son, obviamente, mensajes en los que se transmite de modo implícito algún tipo de información.

Por último, tenemos que hablar de las *inferencias*, esto es, la operación por la cual, partiendo de lo explícitamente comunicado (de lo conocido), accedemos a lo implícito o no conocido. Este término, como sabemos, surgió a partir de la *teoría de la relevancia* de Sperber y Wilson (1986). Escandell Vidal (1993, p.131) sintetiza dicha teoría del siguiente modo.

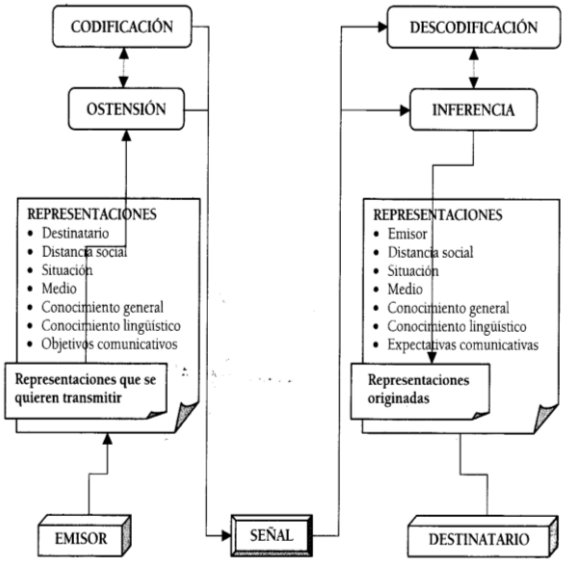


Imagen 5. Resumen de la Teoría de la Relevancia (tomado de Escandell Vidal, 1993, p. 131).

Supongamos la siguiente situación entre una pareja de novios:

(81) a) *¿Te apetece cenar hoy en ese restaurante?*

[146] Del tipo: a) *¿Vamos al cine?* b) *Mañana tengo un examen*, cuya conclusión sería *"no puedo ir"*.
[147] Como: a) *¿Pedro es inteligente?* B) *Saca buenas notas.* En este biconexo, la conclusión sería "Pedro es inteligente", pero esto es un acto ilocutivo, en cuanto a que el emisor lleva a cabo un juicio valorativo (un *acto ilocutivo*, por tanto).
[148] "El argumento explícito justifica la enunciación misma de la conclusión, si bien dicha conclusión no es finalmente enunciada, sino que queda implícita"
[149] Serían del tipo; a) *¿Vamos al cine?* b) *No puedo*. En un mensaje así, quedaría implícita la razón del rechazo y, quizá, le serviría al primer interlocutor para recordar que *b* tenía, por ejemplo, un examen.
[150] De un mensaje como "*Enciende la calefacción*", se podría entender que hace frío.
[151] Sería el empleado en situaciones incómodas en las que alguien nos pregunta algo que no queremos responder como, por ejemplo, por nuestro sueldo y contestamos con un enunciado que no guarda ninguna relación.

b) *Yo el sábado tengo que "entrar" en el vestido.*

Cuando *b* realiza ese comentario (aparentemente poco relevante) espera que *a* sea capaz de inferir un argumento latente (está a dieta porque tiene que ponerse un vestido que no le vale o podría no valerle el sábado) y con él, la conclusión que ella no ha emitido verbalmente (*no quiero*). Desde luego que no produciría ese enunciado con otra persona que no tuviera la información necesaria para deducir su intencionalidad, así que no podemos negar que *a* está activando voluntariamente un mecanismo de inferencias (*ostensión*). Pero este proceso únicamente se culminará con éxito si *b* deduce a partir de la información que conoce, es decir, si recuerda de qué vestido está hablando su pareja, por qué dice que tiene que "entrar" en él y, sobre todo, que relación guarda todo esto con la pregunta formulada.

II.6.7.5. LA CORTESÍA

Tras los estudios griceanos, surgieron toda una serie de planteamientos como fue, por ejemplo, el *principio de educación* de Leech (1983/1997), del cual se derivaban unas máximas las cuales, como podemos ver, son vinculadas a los *actos de habla* de Searle (1969):

(I) Máxima de tacto (en los actos impositivos y comisivos).

a. Reduzca al mínimo el coste para el otro [(b) aumente al máximo el beneficio para el otro].

(II) Máxima de generosidad (en los actos impositivos y comisivos).

a. Reduzca al mínimo el beneficio para el yo [(b) aumente al máximo el coste para el yo].

(III) Máxima de aprobación (en los actos expresivos y asertivos).

a. Reduzca al mínimo las críticas para el otro [(b) aumente al máximo las alabanzas para el otro].

(IV) Máxima de modestia (en los actos expresivos y asertivos).

a. Reduzca al mínimo las alabanzas para el yo [(b) aumente al máximo las críticas para el yo].

(V) Máxima de acuerdo (en los actos asertivos).

a. Reduzca al mínimo el desacuerdo entre el yo y el otro [(b) aumente al máximo el acuerdo entre el yo y el otro].

(VI) Máxima de simpatía (en los actos asertivos).

a. Reduzca al mínimo la falta de simpatía entre el yo y el otro [(b) aumente al máximo la simpatía entre el yo y el otro]. (Leech, 1983/1997, pp. 208-209)

Por medio de estas máximas, como vemos, si un emisor *a* quiere que un receptor *b* lleve a cabo la acción de abrir la ventana, no se lo impondrá. Por el contrario, se lo pedirá de un modo sutil, indirecto, cortés, para así minimizar el coste de *b*. De este modo, su autor las plantea como explicación del funcionamiento de la comunicación, anteponiendo dicha cortesía a la cooperación (Garcés-Conejos Blitvich y Bou-Franch, 2020).

Tras Leech (1983/1997), es importante señalar la figura de Haverkate (1994), quien definía la cortesía como el "conjunto de reglas mantenidas en el trato social, con las que las personas se muestran entre sí consideración y respeto" (Haverkate, 1994, p. 13). De este modo, deliberaba sobre el concepto de *imagen* (que había sido introducido años atrás por Brown y Levinson), en la que distinguía dos tipos: *positiva* y *negativa*. La primera hacía referencia a la buena visión que cada individuo puede tener de sí mismo y que aspira a que sea reconocida por los demás. La segunda, por el contrario, guardaría relacionada con la intención que toda persona tiene de ser libre y de que, por tanto, sus deseos no sean coaccionados, ni impedidos. A partir del acatamiento de dichos principios, por tanto, se estructurarían las interacciones sociales. En concreto, según dicho autor, la cultura española se centraría de modo mayoritario en la cortesía positiva (p. 64).

Tras ello, los trabajos sobre la cortesía se han multiplicado. En concreto, en nuestra lengua, la imagen social ha sido la base de grandes trabajos como Garcés-Conejos (1993) o Bravo (1999). Posteriormente, como señalan Garcés-Conejos Blitvich y Bou-Franch (2020), han ido surgiendo otros tipos de estudios centrados en la descortesía, que tendrán una gran importancia en el análisis de redes sociales, debates políticos, programas televisivos, etc.

En nuestra opinión, la cortesía puede estar detrás de ciertas expresiones elípticas, como veremos, pero será, como decimos, un uso cortés y no descortés.

II. 6.7.6. OTRO CONCEPTO PRAGMÁTICO: EL MALENTENDIDO

Finalmente, para cerrar este apartado de exposición de los principales conceptos pragmáticos con repercusión en las posibles omisiones, creemos interesante hablar del *malentendido*. Este concepto, cada vez más trabajado en la Pragmática actual, nos dice Padilla Cruz (2020) que:

se origina cuando hay una discrepancia entre el significado que el emisor pretende transmitir la interpretación a la que el destinatario llega guiado por sus expectativas de relevancia (Bazzanella y Damian 1999; Ryan y Barnard, 2009; Padilla Cruz, 2013). Es decir, el destinatario no entiende correctamente lo que se le dice porque le asocia a otro significado y atribuye al emisor intenciones distintas de las que realmente tiene. (p. 385)

Obviamente, dichos malentendidos suponen un obstáculo en la comunicación[152], cuya responsabilidad puede ser culpa tanto del emisor, como del receptor. Bosco, Bucciarelli y Bara (2006, pp. 1404-1405) consideran que sus causas pueden ser de tipo lingüístico (pronunciación, sintaxis, léxico, etc.), perceptuales (expresiones faciales o gestos, etc.) o cognitivos (deducciones equivocadas sobre el tema, la actitud del emisor, etc.). Por su parte, Bazzanella y Damiano (1999) sintetizan así su propuesta:

CAUSAS DE LOS MALENTENDIDOS					
Estructurales	**Relacionadas con el emisor**		**Relacionadas con el destinatario**		**Relacionadas con ambos interlocutores**
Ruidos e interferencias	**Locales**	**Globales**	**Fallos cognitivos**	**Problemas de conocimiento**	*Conocimiento compartido*
Préstamos	*Lapsus*	*Estructuración y presentación de la información*	*Explicaturas alternativas*	*Imposibilidad reproducir contenidos implícitos*	*Organización temática de la conversación*
Similitud lingüística	*Confusiones*		*Comprensión desconcertante*		
Influencia de otra lengua			*Conversión de un contenido explícito en otro implícito*	*Deducción de contenidos implícitos alternativos*	*Falta de atención*
Formas ambiguas					

Tabla 30. Causas de los malentendidos según Bazzanella y Damiano (1999) (tomada de Padilla Cruz, 2020, p. 393).

[152] Todavía más cuando se trata de usar segundas lenguas (Padilla Cruz, 2013).

Somos plenamente conscientes de que la elipsis es un fenómeno que, de no ser adecuadamente producidas e interpretadas, podría causar este tipo de malentendidos.

II.6.8. LA ELIPSIS EN LA NUEVA GRAMÁTICA *DE LA RAE*

Tras un largo periodo de silencio, la Real Academia publicará en 2009 la *Nueva Gramática de la lengua española*[153]. Si tenemos en cuenta solamente las *Gramáticas* (y descartamos el *Esbozo*), son setenta y ocho años de silencio, frente a una media, en otros momentos, de una obra cada ocho años y medio (Gutiérrez Ordóñez y Gaviño Rodríguez, 2014, p. 337). Esta dilatadísima espera pudo tener muchas causas, pero lo que está claro es que supuso una obra totalmente modernizada y meditada. En ella, obviamente, no hay restos de la *sintaxis figurada*, ni otros conceptos claramente en desuso. La elipsis aparece en las diversas explicaciones que se van dando sobre el funcionamiento de la lengua. De todas las ocasiones en las que se trata este mecanismo, nos vamos a referir a aquellas que consideramos más relevantes para nuestro estudio, obviando otras como las elipsis de artículo, por ejemplo, en estructuras de relativo introducidas por el artículo seguido de *que* como "*La verdadera razón por que quieres quedarte es Miguel, ¿no es verdad?*"[154] (p. 841), de conjunciones como *que* en subordinadas sustantivas de corte declarativas con verbo en subjuntivo, por ejemplo, "*Esperamos nos visiten en un futuro próximo*[155]*"* (p. 822), etc.

La primera de las elipsis que nos parece especialmente importante señalar es la producida dentro de grupos nominales. Se indica, en primer lugar, que, frente a la sustantivación, que es un procedimiento de naturaleza léxica (y que, como tal, se observa en los diccionarios), la elipsis en un proceso sintáctico. De este modo, cuando se omite un núcleo, como decimos, existen unas repercusiones sintácticas, ya que la elipsis tiene un valor anafórico. Pongamos el ejemplo que aporta la RAE (2009): "*De todos los tipos de café, me quedo con el colombiano*"[156], donde "*el colombiano*" recupera irremediablemente la anáfora "*el café*"; pero en la oración "*De los escritores que has mencionado, prefiero el colombiano*" sustituiría "*el escritor*" (p. 246).

También en el grupo nominal nos encontramos estructuras como "*el de limón*" que dan pie a la polémica. Para muchos gramáticos, como nos expone la RAE (2009) se trata de

[153] Acompañada de su *Manual (Manual de la nueva gramática de la lengua española*, 2010) y de su versión sencilla (*Nueva gramática básica de la lengua española*, 2011).
[154] Apartado 44.2.2a
[155] Apartado 43.2.1b.
[156] Apartado 13.4.1b.

un caso de elipsis "*el (helado) de limón*"; mientras que para otros (menos) ese "*el*" funcionaría como un pronombre (p. 273).

Sin embargo, es importante entender que estas posibles elipsis no solamente se dan en grupos nominales encabezados por artículos determinados y podemos ejemplificarlo con "*Prefiero uno dulce", "Ahora cuéntame una de piratas", "Me refiero a estos*", etc. (p. 274)

Tras estos casos, queremos comentar, en segundo lugar, las posibles elipsis que se dan en coordinación. De este modo, se recoge en dicho texto de la RAE que:

> se elide a menudo el verbo, solo o con alguno de sus complementos, en el segundo miembro de la hora de las oraciones coordinadas con *y* o *ni* (en ciertos casos también con pero) cuando este miembro muestra una estructura sintáctica paralela a la del miembro: *Su mamá vivía en Lima y su papá Ø en el Callao* (donde Ø = 'vivía'). (p. 612)

Estas ausencias guardan, por tanto, un claro parecido con los *zeugmas* antiguos, puesto que son estructuras bimembres con omisiones fundamentalmente verbales en el segundo elemento. Se llaman así a estas, elipsis *parciales* de la coordinación, frente a las que podrían ser *totales* (con los adverbios *también, tampoco, sí o no),* las cuales afectarían a todo el grupo verbal.

Se analizan posteriormente las características que tienen que poseer este tipo de estructuras de elipsis parcial. Así, por un lado, estas formas verbales omitidas tienen que coincidir con el verbo del primer segmento en el tiempo, aunque pueden variar en la persona y número. Por otro lado, los elementos omitidos tienen que formar un mismo segmento sintáctico, esto es, podría omitirse un verbo y su complemento, pero no la forma verbal con simplemente una parte de él. Por último, se explica que el *residuo,* parte que permanece en ese segundo elemento, puede pertenecer a grupos nominales, adjetivales o preposicionales.

En cuanto a las comparativas, la *Nueva Gramática* (2009) señala que frecuentemente existen omisiones tanto en el primer, como en el segundo término y que, estos han de ser recuperados por el contexto y tenidos en cuenta en la interpretación de la oración compuesta (p. 861)[157]. Sin embargo, no existe consenso entre los gramáticos en si es o no necesario introducir este mecanismo en el análisis de las comparativas de desigualdad, del tipo "*Nines es más alta que su hermana*" (p. 863).

[157] 45.2.3d.

Cercanas a este tipo de estructuras complejas se hallan las condicionales y concesivas, en las que también bastantes veces se omiten palabras del segundo elemento (apódosis). Se presentan de este modo ejemplos de polaridad como "*Si Jorge no está de acuerdo, yo (sí ~tampoco); Aunque Jorge está de acuerdo, yo no"* (p. 903)[158].

Otro tipo de elipsis contemplado en esta obra es el de las oraciones negativas. Así, se presentan, en primer lugar, los llamados fragmentos negativos del tipo *"¿Reparaste la avería o no Ø?"* En este tipo de estructuras, ese adverbio de negación tiene el mismo comportamiento que *también* o *tampoco* (p. 941)

Curiosamente, en las coordinadas afirmativas la elipsis del grupo verbal tiene un carácter parcial que se pierde cuando la estructura es negativa, esto es, en "*Laura logró su ascenso este año, pero Luis no (* no el año pasado),* donde no existe la manera de producir una elipsis parcial de únicamente el verbo.

Asimismo, se trata la elipsis en las respuestas negativas del tipo:

(84) a) *¿Quieres comer?*
b) *No.* (p. 942)

En estas formas, como vemos, la forma verbal elidida puede cambiar en persona, número y hasta en el mismo verbo:

(85) a) *¿Quieres venir?*
b) *No.* (p. 942)

donde la pregunta tiene el verbo *venir,* mientras que en la respuesta aparece *quiero ir.*

No debemos dejar de comentar los llamados *tópicos contrastivos*, los cuales pertenecen al ámbito informativo del lenguaje. En concreto, se refieren con ellas a estructuras en las que se presenta "un elemento del que se predica alguna información que contrasta con la que se atribuye a otra entidad generalmente también expresa como en *Entregó a Hermógenes la lanza y a Olegario la tea*" (p. 758). En dichas estructuras, como vemos, también se producen interesantes elipsis en el segundo elemento.

[158] 47.1.4b.

II. 7. LA ELIPSIS VISTA DESDE DISCIPLINAS CERCANAS

II.7.1. LA ELIPSIS EN LA LINGÜÍSTICA COMPUTACIONAL

Además de todos los estudios lingüísticos hasta aquí comentados, la elipsis ha interesado a disciplinas diversas, vinculadas obviamente al estudio del lenguaje. Nos referimos, por ejemplo, a la Lingüística computacional, centrada en el análisis del procesamiento del lenguaje natural, y en la que, como señalaban Palomar, Ferrández y Moreno (1995), el estudio de este fenómeno es fundamental. Solamente gracias a un profundo estudio en esta línea se ha podido lograr que los aparatos que hoy nos rodean, conversando con nosotros, puedan entender situaciones como:

(86) SUJETO: *x, ponme música.*
ASISTENTE VIRTUAL: *¿Te parece bien la radio?*
SUJETO: *De acuerdo.*
(Pone la música solicitada).
SUJETO: *Más baja.*
(El aparato baja el volumen de la música).

Para llegar a tales fines, obviamente, los estudios se han servido de los análisis elípticos desarrollados desde las perspectivas formalistas[159] y, con ellos, han elaborado reglas de recuperación (Palomar, Ferrández y Moreno, 1995; Rojas Hernández, 2016; Barahona y Koza, 2020).

Rojas Hernández (2016), por ejemplo, planteó, como estudio de su tesis doctoral, el análisis de la toma de decisiones respecto a posibles preguntas contextuales en las que aparecieran anáforas y elipsis. Barahona y Koza (2020), por su parte, han trabajado en la elipsis nominal, consiguiendo la siguiente regla que permite la identificación automática del fenómeno con un 93% de precisión (p. 311):

> Sobre la base de la descripción formal, se proponen las siguientes reglas de recuperación.
>
> Dada una coordinación A^B, donde B es un SD de estructura equivalente a A, y presenta elisión del núcleo de su SN:

[159] Barahona y Koza (2020) apuntan en especial a posturas sintácticas como Chomsky (1965, 1981, 1995); Lobeck (1995); Merchant (1999); Saab (2008), entre otras. De corte semántico como Sag y Hankamer, (1984) Merchant (2001), etcétera. (Barahona y Koza, 2020, p. 309).

Cópiese raíz del núcleo y género del SN complemento de A.

Cópiese número del Det de B Dada una EAP A: P (α, β, γ, etcétera), con un argumento ubicado a la derecha de α que presenta una elisión del núcleo de su SN: Cópiese raíz del SN complemento de α

Cópiese rasgos de número del determinante de β o γ, etcétera (según sea el argumento elidido). (p. 310)

II.7.2. ELIPSIS EN LOS ESTUDIOS LITERARIOS ACTUALES

Obviamente, también ha interesado este mecanismo en los estudios literarios, enfocados desde una perspectiva más gramatical o más retórica[160]. Por ejemplo, llamamos la atención sobre ciertos trabajos como el de Cánovas Méndez (1996), centrado en la elipsis y el zeugma en *El Buscón*; el de García Rodríguez (2012), la cual analiza las novelas sentimentales de Diego de San Pedro, Juan de Flores y Juan Rodríguez de Padrón desde la óptica de la gramática generativa; Pin Moros (2019), con su *El zeugma en el "Guzmán de Alfarache" de Mateo Alemán*; o Calle Rosingana (2013), quien se ha centrado en el estudio de la obra *La sombra del viento de Ruiz Zafón*, desde una perspectiva retórico-cognitivista.

II.7.3. ELIPSIS EN LA LINGÜÍSTICA APLICADA

Asimismo, es importante su investigación en el campo de la traducción y en los estudios contrastivos de lenguas. Citaremos, en este punto, trabajos como los de Cagnolati (2010) o Jaime y Mestre (2007).

Centrándonos en el ámbito de la Psicolingüística, la interpretación y producción de los neologismos, con especial interés a aquellos producidos por elipsis en combinación léxica[161], son objeto de estudio de Varo Varo, Díaz Hormigo y Paredes Duarte (2009).

Finalmente, en esta línea, tampoco podemos obviar trabajos como la tesis doctoral de Fátima Gómez Martínez-Piñeiro (2015), quien analiza el papel que juega la elipsis en la adquisición sintáctica temprana a partir del experimento desarrollado con una niña entre 20 y 27 meses de edad. Con ello determina que "el uso de las elipsis alrededor de los 24 meses de edad es probablemente un recurso facilitador de la transición desde la fase de 1, 2 o más palabras a las combinaciones tempranas y las primeras oraciones completas" (p. 3). La

[160] Como expusimos en Castañeda San Cirilo (2023b), los estudios retóricos de las últimas décadas se han separado de la perspectiva clásica o estructural, ofreciendo nuevas visiones como serían las que aporta la Retórica Cultural, Cognitivista o Constructivistas.

[161] Como dijimos en su apartado correspondiente (Vid 3.3), serían del tipo *despertador* por *reloj despertador*.

importancia, por tanto, de este fenómeno en el aprendizaje de la primera lengua parece con ello estar demostrado y, con ello, nos asaltan las dudas de cómo será este en etapas posteriores y cómo se producirá en sujetos con síndrome de Down. Para llegar a tales conclusiones, pasaremos antes por el siguiente apartado teórico de esta exposición: una introducción sobre el síndrome de Down.

CAPÍTULO III

SÍNDROME DE DOWN

0. PRESENTACIÓN

1. EL SÍNDROME DE DOWN

2. EL FENOTIPO DEL SÍNDROME DE DOWN

3. DESARROLLO PSICOLÓGICO EN EL S.D

4. EL LENGUAJE EN EL SÍNDROME DE DOWN

5. CONCLUSIONES

CAPÍTULO III
SÍNDROME DE DOWN

III. 1. PRESENTACIÓN

Desde que hace algo más de un siglo Langdon Down descubriera el llamado *síndrome de Down* los estudios sobre esta discapacidad no han dejado de sucederse y los planteamientos, esencialmente en cuanto a su tratamiento, han mejorado notablemente. También las actitudes hacia este déficit, especialmente en estos últimos 30 años de la llamada "sociedad del bienestar", según Fernández-Delgado (2012, p. 403), como en general de cualquier tipo de discapacidad, han variado bastante, tornándose hacia un comportamiento más humano, y logrando que el futuro de estos niños se haya convertido en algo más esperanzador: aquellos pequeños marginados, condenados a la indigencia o a vivir escondidos y de los que nadie se preocupaba[162], son hoy integrados en la sociedad y en la escuela, tratados por especialistas que dedican su vida a su cuidado y a su progreso en las facetas más importantes para el desarrollo social (como el lenguaje o las actividades cotidianas).

Dicha evolución es resumida por Arocas Sanchís y Prieto Vicente (1999) en las tres etapas de la Educación Especial que van de la institucionalización, a la transición y, finalmente, a la normalización. La primera de ellas se dio en el siglo XIX, heredera directa de lo que dichos autores han denominado "Naturalismo psiquiátrico". Así, las ideas aisladas de Pedro Ponce de León, L'Epée, Haüy, Barbier o Braille serán el motor de arranque de una nueva perspectiva de trabajo que comenzará por la creación de centros asistenciales donde ingresar a los sujetos con cualquier discapacidad[163]. Eso sí, dichos lugares estaban alejados de las ciudades para, supuestamente, estar en contacto con la naturaleza; aunque, en realidad, era una forma de esconderles de la sociedad, ya que en esta centuria seguía existiendo un claro

[162] Mandal (2019) llama la atención sobre el miedo y el rechazo que despertaban, que provocaba no solamente que fueran escondidos, sino incluso asesinados o esterilizados. Sánchez Manzano (1992, p. 22) habla de cómo en tiempos de Plutarco la llamada Ley Licurgo obligaba a abandonar a los niños con alguna deficiencia en el Monte Taigeto, como después harían los romanos arrojándoles al Tíber. En Grecia, como excepción a estas atrocidades, solamente se salvaban los niños ciegos, porque se consideraba que los invidentes tenían poderes de adivinación.

[163] Serrano Fernández (2018) habla de unos antecedentes mucho más remotos al encontrar posturas comprometidas con las personas con discapacidad desde la Edad Antigua. Así, por ejemplo, menciona a la figura del filósofo Confucio, quien expuso la importancia de mostrar amabilidad y ofrecer ayuda a los más débiles. Posteriormente, apoyándose en el estudio de Scheerenberger (1984), expone cómo en la época grecorromana hubo autoridades que mostraron tratos atentos hacia personas con discapacidad como Augusto, Trajano o Galeno; de la misma manera que la Edad Media y Moderna lo harían Averroes, Santo Tomás de Aquino o Ponce de León (pp. 27-34).

arraigo a las actitudes negativas de los sujetos con discapacidad, así como la consideración de que se trataban de un elemento perturbador y antisocial[164].

En esta etapa de las llamadas *instituciones*, los avances se centraban en el diagnóstico de las patologías y fue, por tanto, una época de etiquetas, pero también de progresos sobre el conocimiento de los problemas o de las pruebas para detectarlos.

Arocas Sanchís y Prieto Vicente (1999) señalan que, tras esta etapa de instituciones, se dio una *época de transición*, la cual se puede situar en la primera mitad del siglo XX. La base fundamental de este cambio fue la generalización en los países desarrollados de la enseñanza universal. Dentro de esta perspectiva, como señalaba Graham Bell, "los niños con discapacidades deben educarse en escuelas especiales, ubicadas en sus comunidades. Este detalle es muy importante porque nace la idea de escolarizar y enseñar como a cualquier otro niño, desestimando la idea de internar y cuidar" (Aranda Redruello y Álvarez Sánchez, 2002, p. 2). No obstante, este importante cambio se llevó a cabo por medio de la segregación, a partir de criterios de "normalidad". De este modo, los alumnos considerados como "anormales" acudían a centros especiales como dictaba, en nuestro país, la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. Serían, por tanto, los comienzos de la Pedagogía Terapéutica, pero todavía faltaría mucho para llegar a un sistema educativo justo y enriquecedor para todos.

Este *modelo de déficit*, influido por la psicología experimental y por el conductismo vigente, focalizó su atención en las pruebas y, en este caso, en los test de inteligencia, las cuales acabaron siendo, como afirma Garanto Alós (1997), "la pieza imprescindible para el conocimiento del sujeto y la asignación del mismo a una categoría diagnóstica" (p. 88). Así, se consideraba que pasar dichos cuestionarios permitía, por un lado, "medir el potencial de aprendizaje del niño y predecir su rendimiento académico futuro"; y, por otro, "identificar de modo importante y significativo los aspectos mejores o peores del aprendizaje, proveer de una base para una adecuación de la enseñanza" (Feirer, 1988, p. 33). Sin embargo, la realidad era muy distinta ya que, como señala Garanto Alós (1997, p. 88), existen otros factores tanto externos, como internos, que marcan el futuro académico. No obstante, todas estas pruebas ayudaron a ir catalogando mejor los tipos de discapacidades, lo cual se materializó en la siguiente evolución terminológica:

[164] Tal mentalidad entronca con la Revolución industrial, en la cual todo ser improductivo era considerado inútil y sometido al ostracismo.

1886	1899	1913	1945	1962	1970	1981
Idiota	Idiota	Idiota	Subnormal severo	Subnormal severo	Subnormal educable (severo)	Niño con dificultades de aprendizaje (severo)
Imbécil	Imbécil	Imbécil Imbécil moral		Psicopático		
	Ciego	Ciego	Ciego		Ciego	Ciego
			Ambliope		Ambliope	Ambliope
	Sordo	Sordo	Sordo		Sordo	Sordo
			Hipoacúsico	Hipoacúsico	Hipoacúsico	Hipoacúsico
	Epiléptico	Epiléptico	Epiléptico		Epiléptico	Epiléptico
	Deficiente	Deficiente mental	Subnormal educable		Subnormal educable (ligero o moderado)	Niño con dificultades de aprendizaje (ligero o moderado)
			Inadaptado		Inadaptado Necesidades educativas especiales	Inadaptado Alterado
		Deficiente físico	Disminuido físico Defecto habla Delicado Diabético	Delicado	Disminuido físico Defecto habla Delicado	Disminuido físico Defecto habla Delicado ¿Disléxico? ¿Autista?

Tabla 31. Evolución de la terminología en torno a la discapacidad. Datos de Tomlinson (1982), tomamos de Marchesi Ullastres (1990, pp. 22-23).

Con todo, como considera Mayor Sánchez (1991), será el desarrollo del asociacionismo de los padres (los cuales reivindicarían los derechos de las personas con discapacidad como ser humano especialmente necesitado)[166], los avances realizados en el campo de la psicología, biología, pedagogía, medicina, etc. y la Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental[167], entre otros, los hitos que provoquen un importante cambio en la Educación Especial, que nos llevará a hablar de la llamada *etapa de normalización* (pp. 7-31)[168]. Este último momento comienza a mediados del siglo XX, cuando se empieza a extender la concepción de que la deficiencia puede estar motivada por la ausencia de la estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos (Marchesi Ullastres, 1990). Se va a superar, de este modo, el llamado *modelo clínico* para producirse el *modelo pedagógico*, que considera que todo tipo de tratamiento o rehabilitación puede llevarse a cabo dentro del propio acceso educativo, rechazándose el carácter innato y estable de las deficiencias que se presuponía en la etapa anterior (p. 25-27).

De modo paralelo, empiezan a divulgarse primero en Suecia (de la mano de Nirje) y en Dinamarca (con Bank-Mikkelsen), y después por el resto de Europa, el concepto de *normalización,* que persigue la *integración* de los sujetos con discapacidad en el sistema educativo ordinario, con el fin de que estos puedan llevar una vida lo más normal posible. No se trata, por tanto, de normalizar a la persona, sino de dotarle de recursos, entornos y situaciones lo menos restrictivas posibles. Por otro lado, la persecución de estos objetivos, esto es, la normalización e integración, tiene una consecuencia inmediata: la necesidad de una enseñanza individualizada. Por tanto, dentro de esta última etapa, la educación de estos niños alcanza una importancia trascendental, ya que, como señala el Acuerdo 29/2017, conocido como II Plan Marco de Atención a la Diversidad, "el derecho a la educación es un derecho humano fundamental que trasciende otros derechos, pues a través de la educación, las personas pueden acceder a derechos sociales, económicos y culturales" (p. 11).

Este modelo educativo se ha puesto en práctica en dos fases: primero, dentro de la llamada *integración* y, posteriormente, en la *inclusión educativa.* La primera etiqueta surgió en nuestro país en los años 80, por influjo del famoso Informe Warnock (1978)[169], como alternativa a la segregación de los alumnos con discapacidad. Estas primeras medidas llevaron

[166] Este tipo de asociaciones han sido claves para la mejora de sus condiciones de vida (Fernández-Delgado, 2012; Perera y Rondal, 2016).

[167] Adoptada en 1966, en la Asamblea de la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales, y asumida por la ONU en 1971.

[168] Mayor (1991) señala también la implantación de servicios sociales prestados a las personas con discapacidad.

[169] Documento encargado en 1974 por el Secretario de educación británico, y que vería la luz cuatro años después, estableciendo que la educación es un derecho del que no se puede privar a ningún ser humano y cuyos fines han de ser los mismos para todos, esto es promover la búsqueda de la independencia y autosuficiencia.

a los maestros de especial a las aulas ordinarias, dotando a estas de materiales pedagógicos adecuados a sus necesidades. No obstante, como señala el Acuerdo 29/2017 (II Plan Marco), habría que esperar a la década siguiente para ver verdaderas transformaciones en este aspecto, ya que todavía "la integración escolar se entendía como un lugar y no como un servicio" (p.12). Además, este enfoque era claramente insuficiente en cuanto que se fijaba solamente en ciertos alumnos, sin tener en cuenta a otros que también podían necesitar una ayuda individualizada (González García, 2009, p. 436).

Por todo ello, fue necesario un cambio en la aplicación de este modelo educativo y, de este modo, se pasó a la actual *inclusión.* Este último concepto surgió del Foro Internacional de la UNESCO (1991), "donde se promovió el compromiso de una Educación para todos que atendiera las necesidades básicas de aprendizaje, al tiempo que desarrollara el bienestar individual y social dentro del sistema de educación formal" (Acuerdo 29/2017, p. 11). Con ello, se ha evolucionado hacia la siguiente aseveración "todos, independientemente de la diversidad cultural, social y/o de aprendizaje deben tener igualdad de oportunidades en las escuelas"; es decir, que este concepto "no está basado en la categorización, sino en ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a todos en contextos educativos ordinarios" (p. 12), esto es, dar respuestas a todos según las precisen (Echeita Sarrionandía y Sandoval Mena, 2002). Así, la *inclusión educativa* se ha convertido en un punto básico de las leyes educativas de nuestro país desde la LOE (2006) hasta la actual LOMLOE (2020), pasando por la LOMCE (2013), considerándola como uno de los principales principios educativos, junto a otros como la flexibilidad o la educación para la convivencia.

Y, obviamente, para lograr esta completa inclusión educativa y social de las personas con discapacidad será necesario dotarles de todas las estrategias y herramientas necesarias para su crecimiento personal. En esta línea, una de las mayores dificultades que suelen presentar los sujetos con síndrome de Down son las carencias en la competencia comunicativa. Los docentes tendrán que desarrollar una serie de habilidades lingüísticas tanto a nivel comprensivo, como a nivel expresivo, que les permitan mejorar tal competencia. Para tal empresa, sin duda, es fundamental conocer hasta dónde llegan sus fortalezas y en qué puntos muestran mayores debilidades. En estos aspectos entronca, como ya comentamos, esta investigación. Pasaremos pues a realizar una pequeña contextualización teórica de esta patología, de sus características y necesidades, para poder avanzar en el análisis propuesto.

III. 2. EL SÍNDROME DE DOWN

III.2.1. *PATOLOGÍA GENÉTICA*

El síndrome de Down es la causa genética más frecuente de discapacidad intelectual[170] (Patterson, 2007; Martínez Pérez, 2011; Mahy *et al.*, 2011; Galeote *et al.*, 2012; Fernández Alcaraz, 2013; Flórez y Ruiz, 2015; Díaz- Cuéllar *et al.*, 2016). Esta patología se produce por un fallo en la réplica del cromosoma 21 en las células del organismo. De este modo, se conoce científicamente con la nomenclatura 47, XX,+21 (si es mujer) o 47, XY,+21 (si es un varón). La presencia de esta información genética "extra" produce cambios y desequilibrios que afectarán a distintos aspectos de su desarrollo, como veremos, pero especialmente provocarán alteraciones en el sistema nervioso central, tanto a nivel anatómico, como fisiológico.

Centrándonos en el cromosoma 21, diremos, en primer lugar, que está compuesto por 1,5% del genoma humano (Flórez, 2016a), lo cual permite que esta patología sea compatible con la vida. El estudio de sus genes, en segundo lugar, se ha convertido en una prioridad porque, como apuntaba Martínez Pérez (2008), permitiría "descubrir posibilidades terapéuticas que mejoren el desarrollo neural y la eficacia en las funciones intelectuales" (p. 29). De este modo, se han ido estudiando la relación entre ciertos genes y el fenotipo del SD[171].

Además, basándose en técnicas moleculares, se estudió la posición de dichos genes y se planteó la existencia de la llamada *CSCR*, esto es, la región crítica para el SD (Kaminker y Armando, 2008; Martínez Pérez, 2011). En esta línea se trabajaba con modelos de ratones al encontrar cierto paralelismo entre el cromosoma 21 humano (HSA21) y el 16, del ratón. Hoy en día, sin embargo, esta teoría plantea fuerte controversia (Olson *et al.*, 2007; Flórez, 2015).

Con todo, Flórez (2015) apunta que en las últimas décadas se han dado dos hipótesis científicas que tratan de explicar la relación entre la trisomía y esta patología. La primera se conoce como *efecto de dosis genética* y defiende que los rasgos del síndrome se deben a "la sobreexpresión de ciertos genes trisómicos específicos y sensibles a la dosis de gen (genes dosis-sensibles) en el *cromosoma 21 humano* (HSA21), y de sus correspondientes proteínas" (p.2). La segunda, por el contrario, conocida como la *amplificación de la inestabilidad en el*

[170] Supone entre el 25 y el 30% del total de personas con discapacidad intelectual (Galeote *et al.*, 2012, p. 112).

[171] A modo de ejemplo, podemos citar el **COL6A1** (*colágeno IV Alfa 1*, vinculado a defectos cardíacos y con la migración neuronal); **DYRK 1A** (el cual, según Díaz-Cuellar *et al.*, 2016, podría ser causante de problemas motores); **ETS2** (que puede ser causa de problemas en el aparato locomotor[171]); **CAF1A** (cuya presencia aumentada puede afectar a la síntesis del ADN); **CBS** (o *cistationina beta sintetasa*, cuya actividad interviene en la reparación del ADN y en alteraciones metabólicas); **CRYA1** (que se cree la responsable de problemas en el cristalino); **CLUR5** (receptor del glutamato, cuyo incremento produce daño cerebral); **IFNAR** (provocaría anomalías en el sistema inmunitario), **GART** (que también sería responsable de deficiencias en la síntesis y reparación del ADN[171]), etcétera. (Basile, 2008; Kuminker y Armando, 2008).

desarrollo plantea que la perturbación se daría por "el desequilibrio de dosis en el cromosoma" (p. 3).

III.2.2. *TIPOS DE SÍNDROME DE DOWN*

Existen tres tipos de síndrome de Down (trisomía libre, translocación o mosaicismo), en función del momento de la no-disyunción del cromosoma. Pasaremos ahora a describirlos.

III.2.2.1. TRISOMÍA LIBRE

También conocida como regular, o simplemente trisomía del par 21, supone entre el 90 y el 95% de los casos (Loeches *et al*. 1991; Brancal 2000; Montoya *et al.*, 2008; Basile, 2008; Martínez Pérez, 2011; Roy *et al*. 2015; Serrano Fernández, 2017), por lo cual muchas veces se usa este término para referirse a todas las causas de SD (Serrano Fernández, 2017).

En estas personas el exceso cromosómico se da por un error producido en la primera división meiótica, es decir, que ese cromosoma de más puede estar presente en el espermatozoide (en un 85% de los casos)[172], en el óvulo o en la primera división celular. De este modo, la disyunción incompleta está en todo el material genético.

Veamos así la distribución normal del cromosoma 21 (a la izquierda) y la errónea causante del síndrome de Down (a la derecha):

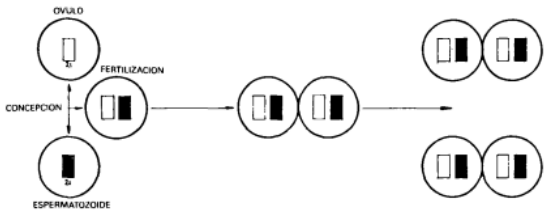


Imagen 6. Distribución normal del cromosoma 21. Tomada de Loeches *et al*. (1991, p. 111).

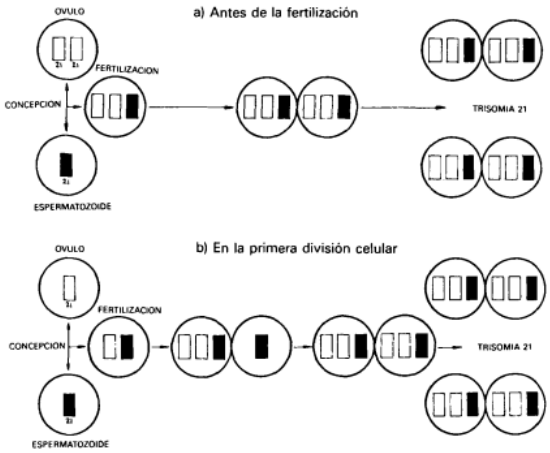


Imagen 7. Distribución errónea por trisomía libre. Loeches *et al*. (1991, p. 111).

[172] Lo más común, en un 85% de los casos.

Aunque no se conocen las causas de este error disyuntivo, se plantean hipótesis multifactoriales como el envejecimiento celular[173] o la exposición ambiental (Basile, 2008).

III.2.2.2. TRANSLOCACIÓN ROBERTSONIANA

A finales de 1950, los científicos observaron que la trisomía 21 no era la única causa de esta patología (Martínez Pérez, 2011). De este modo, descubrieron la segunda razón más frecuente con un 3% de los casos (Brancal, 2000). En esta variante, como explica Basile (2008), "el cromosoma 21 extra (o un fragmento del mismo) se encuentra 'pegado' a otro cromosoma (frecuentemente a uno de los dos cromosomas del par 14), por lo cual el recuento genético arroja una cifra de 46 cromosomas en cada célula" (p. 12). Roy *et al*. (2015) señalan otras opciones, más allá del par 14, como serían el 13 o el 15 (denominados los tres como *grupo D*) o el 22 (integrante del grupo G). En cualquier caso, como vemos, no es un problema en la disyunción, sino de un material igualmente duplicado que va unido a otro[174]. Por ello, los padres con niños con SD de esta variante han de ser estudiados genéticamente, ya que sería un problema recurrente que podría aparecer en sus siguientes descendientes.

III.2.2.3. MOSAICISMO

En un 2% de los casos, la mutación se produce tras la concepción y, como consecuencia, la trisomía solamente está presente en las células que proceden de esta mutada. Así, el número de células alteradas dependerá del momento en el que se produjo ese cambio.

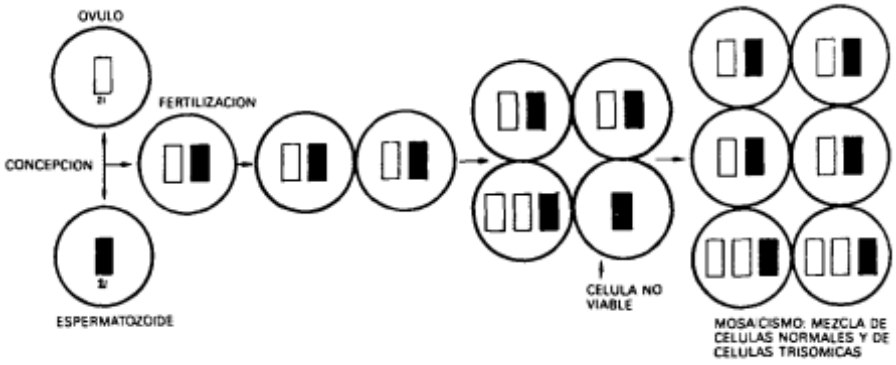


Imagen 8. Distribución errónea por mosaicismo. Tomada de Loeches *et al*. (1991, p. 112).

[173] De hecho, como señalan Montoya Villegas *et al.,* (2008) el riesgo de este tipo de síndrome de Down aumenta con el envejecimiento de la madre.

[174] Por ello, los padres con niños con SD de esta variante han de ser estudiados genéticamente, ya que sería un problema recurrente que podría aparecer en sus siguientes descendientes.

III.2.3. *EL SÍNDROME DE DOWN EN DATOS*

III.2.3.1. INCIDENCIA Y PREVALENCIA DEL SD

Conocer la realidad cuantitativa del SD es fundamental para tener "un conocimiento más exhaustivo sobre la causa de discapacidad intelectual más frecuente" (Robles Bello, 2007, p. 68). Por ello, nos detendremos en su incidencia y prevalencia. Diremos, en primer lugar, que, aunque pueden parecer sinónimos, son términos distintos que no han de confundirse, siendo el primero el indicador de "el número de casos nuevos en una población determinada y en un periodo determinado" y, el segundo, "la proporción de individuos de un grupo o una población que presentan una característica determinada, en un momento dado" (Fundación Iberoamericana Down 21, 2020). Hablaremos primero de la prevalencia.

Buscando unos datos fiables de esta descubrimos, en primer lugar, la escasez de estadísticas recientes sobre esta patología en nuestro país. Así, como punto de partida, tenemos las estadísticas, un tanto genéricas, elaboradas por la Junta de Castilla y León sobre las personas con discapacidad, ofrecida por los Servicios Sociales (2020). En este análisis se presentaba un total de 177.890 personas con discapacidad en 2019 y de 176.949, en 2020. En estas cifras había una proporción bastante similar entre hombres y mujeres, siendo casi un 52% varones y algo más del 48%, mujeres. Se desglosaba así la discapacidad:

DISCAPACIDAD FÍSICA	101.303
DISCAPACIDAD INTELECTUAL	20.043
ENFERMEDAD MENTAL	29.926
DISCAPACIDAD VISUAL	13.107
DISCAPACIDAD AUDITIVA	12.504
SORDOCEGUERA	66
TOTAL	**176.949**

Tabla 32. Resumen de la prevalencia de los distintos tipos de discapacidad. Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por los Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León (2020).

Por su parte, el Instituto Nacional de Estadística (en lo sucesivo INE)[175] en la *Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia* (2008), señalaba la

[175] El INE ha realizado en nuestro país tres encuestas sobre discapacidad: en 1986, 1999 y, la última, en 2008. En ellas se analizaban los porcentajes de personas con discapacidad en cada Comunidad Autónoma, junto a

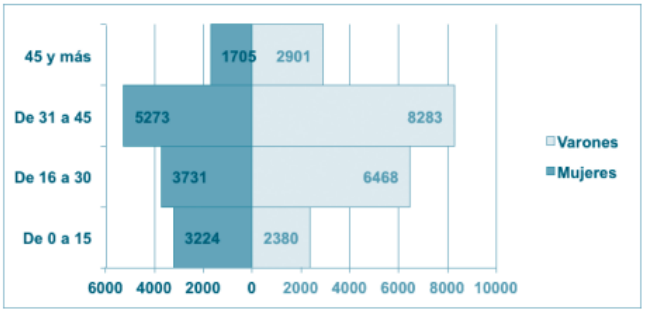
existencia en nuestro país de 0,75 personas con SD por cada 1000 habitantes. Esta prevalencia por sexos variaba notablemente, ya que descendía al 0,6 en mujeres, mientras que llegaba al 0,9 en varones. Al concretar por Comunidades Autónomas, seguía existiendo una prevalencia mayor en hombres salvo en Aragón, Castilla y León, C. Valenciana, La Rioja y Ceuta:

COMUNIDAD	V	M	COMUNIDAD	V	M
ANDALUCÍA	0,87	0,71	EXTREMADURA	1,24	1,06
ARAGÓN	0,78	**0,93**	GALICIA	1,94	0,86
ASTURIAS	1,35	0,31	MADRID	0,63	0,59
BALEARS	0,3	0,28	MURCIA	2,38	0
CANARIAS	1,04	0,43	NAVARRA	0,76	0,59
CANTABRIA	1,25	0	PAÍS VASCO	0,51	0,43
CASTILLA Y LEÓN	0,44	**1,29**	LA RIOJA	0,33	**1,08**
CASTILLA-LA MANCHA	1,05	0,77	CEUTA	0	**1,3**
CATALUÑA	1,08	0,09	MELILLA	3,44	0,96
C. VALENCIANA	0,26	**0,9**	**MEDIA**	**0,9**	**0,6**

Tabla 33. Proporción de discapacidad por autonomía. Elaboración propia a partir de los datos reflejados en el INE (2008).

En cualquier caso, como vemos, la prevalencia sigue siendo menor al 1 de cada 1000 habitantes en la mayoría de las regiones[176].

En resumen, parece que, en 2008, nos encontramos ante unas 34.000 personas de más de 6 años que presentaban esta patología, de los cuales el 41% serían mujeres. Huete García (2016) presenta la siguiente gráfica:



Gráfica 1. Prevalencia SD por edad. Tomada de Huete García (2016, p. 41).

aspectos sobre su estado de salud, calidad de vida, sistemas de comunicación empleados, origen de la patología, etc.

[176] No obstante, algunas CCAA destacan como Melilla (3,44 varones y 0,96 mujeres) o Murcia (2,38 hombres).

Como último dato, De Graaf, *et al.*, (2020) estudiaron la prevalencia real de personas con SD en los países europeos y señalaban que, a partir de 2015, el número de personas con esta patología que vivía en nuestro continente ascendía a unos 417.000, habiendo podido disminuir en un 27% la tasa por las interrupciones del embarazo.

En cuanto a la incidencia del SD, podemos señalar que la Fundación Iberoamericana Down 21 (2020) presentaba como incidencia entre 1976-1980, 15 niños con dicha patología por cada 10000 bebés; sin embargo, entre 2011-2012 estos nacimientos rondaban el 5,51%. Estas diferencias, obviamente, no se deben al descenso en los embarazos, sino a una importante tasa de abortos[177]. En esta misma línea, el Estudio Colaborativo Español de Malformaciones Congénitas (en lo sucesivo, ECEMC) publicado en 2020 (a partir de datos obtenidos en 2018), presentaba la siguiente incidencia comparativa en casi cuarenta años:

AUTONOMÍA	1980 1985	1986 2017	2019
ANDALUCÍA	15,37	11,29	5,38
ARAGÓN	---	8,37	26,20
ASTURIAS	23,32	9,33	---
ISLAS BALEARES	4,47	7,26	43,53
CANARIAS	12,85	8,12	0,00
CANTABRIA	-	8,17	0,00
CASTILLA LA MANCHA	15,63	10,34	10,16
CASTILLA Y LEÓN	14,68	9,22	1,05*
CATALUÑA	16,55	6,99	0,00*

AUTONOMÍA	1980 1985	1986 2017	2019
C. VALENCIANA	10,63	6,04	3,53*
EXTREMADURA	15,13	9,17	0,00*
GALICIA	12,63	6,92	---
LA RIOJA	12,55	7,50	0,00
MADRID	16,45	10,43	0,00*
MURCIA	22,13	11,01	---
NAVARRA	14,78	15,56	---
PAÍS VASCO	13,60	6,98	0,00*
ANDORRA	---	0,00	---

Tabla 34. Incidencia comparativa del SD. Elaboración propia a partir de datos de ECEMC (2021, p. 38).

[177] En dicha página, por ejemplo, siguiendo datos extraídos de EUROCAT (2012) se señala que, en la Comunidad Valenciana, en 2012, de 90 embarazos con síndrome de Down, solamente 24 nacieron vivos, es decir, un 26%.

Estos datos permiten visualizar el gran descenso de nacimientos con SD producidos por el aumento de interrupciones voluntarias del embarazo.

EDAD MADRE	INCIDENCIA SD
30-34	1/800
35-39	1/270
40-44	1/100
+45	1/50

Tabla 35. Incidencia en función de la edad materna. Elaboración propia a partir de Flórez y Ruiz (2015).

La última cifra de la que queremos hablar es la relación existente entre la edad materna y la incidencia de SD. Así, diremos que, aunque el 80% de los niños con esta patología nazcan de madres menores de 35 años (dada la mayor fertilidad en estas edades), existe una clara relación entre los nacimientos con SD y la edad materna (National Down Syndrome Society, 2020). De hecho, parece ser es el único factor etiológico reconocido (Pellestor, 2004).

III.2.4. *DESCUBRIMIENTO E HISTORIA DEL SÍNDROME DE DOWN*

III.2.4.1. DESCUBRIMIENTO CIENTÍFICO

Como decíamos, fue Langdon Down quien, describiendo en 1866 los rasgos físicos y psíquicos de un grupo de personas que presentaban una debilidad mental, empleó por primera vez el término *mongolismo*[178]. Tal designación fue utilizada metafóricamente para marcar ese parecido entre los ojos de estos sujetos y las razas orientales. El término se mantuvo durante casi un siglo, hasta que en 1961 un grupo de expertos comenzaron a debatir en la revista *Lancet* posibles alternativas como Anomalía Langdon Down, síndrome de Down, trisomía 21 y acromicria congénita. Finalmente, sería la etiqueta de *Síndrome de Down* la que prosperaría y sería ratificada cuatro años después por la OMS (Cammarata-Scalisi, *et al.*, 2010, p. 157).

Sin embargo, los primeros intentos de describir esta patología habían sido previos. Jean-Etienne-Dominique Esquirol escribió, en 1838, un capítulo entero denominado "Idiocy", donde se hablaba de modo conjunto de la actual discapacidad cognitiva y, dentro de él, presentaba un subtipo que coincidiría con sujetos de esta patología, al caracterizarse por "hendiduras palpebrales ascendentes, pliegues epicánticos, puente nasal plano y protusión lingual. Además, señaló entre las características: talla baja, cuello corto, alteraciones a nivel

[178] Queremos hacer constar que Down realizó todo un cuadro clínico de la patología, aunque sin poder determinar su causa. Previamente, autores como Étienne Esquirol (1838) había descrito dentro de los pacientes que sufrían "idiocia", esto es, discapacidad actual actualmente, unos que mostraban ciertos rasgos físicos en los ojos, nariz y lengua que serían compatibles con el síndrome de Down. También en 1846 Seguin trabajó sobre esta patología ampliando la enumeración de rasgos anteriores con otros no solamente de la cara, sino del cuerpo en general. Incluso en el mismo año que Langdon Down publicara su estudio, Martin Duncan realizó una descripción detallada de una niña que podría tener dicho diagnóstico.

de extremidades y RM" (Cammarata-Scalisi, *et al.*, 2010, p. 157). Poco después, Edouard Séguin añadiría a ese trabajo otros rasgos propios del Síndrome de Down como son la nariz de tamaño pequeño, la lengua grande o los problemas del aparato respiratorio. En obras posteriores les calificaría de "buenos niños", hablaría de sus posibilidades educativas y les bautizaría como *Cretinismo furfuráceo*, por la apariencia en la piel. Con todo este contexto, como decimos, fue Langdon Haydon Down, quien empezaría a clasificar en el centro en el que trabajaba a los sujetos que poseían esta patología a la que, como decimos, él llamaba *Mongolian idiocy* o *Mongolian*, por su parecido físico con ese grupo étnico.

Sin embargo, el verdadero descubridor de la patología, como recoge Bracal (2000, p. 45), fue el genetista Jérôme Lejéune, el cual junto a su grupo de colaboradores[179], reconoció en 1958[180] la dotación cromosómica patológica de estos sujetos. Para entonces ya hacía más de un siglo, como resume Besante Alcayna (2019), que Karl Wilhem von Nágeli descubriera los cromosomas en los núcleos celulares vegetales, el biólogo belga Èdouard van Beneden hiciera lo propio en lombrices o el patólogo alemán Heinrich Wilhelm Gottfried definiera y acuñara el término *cromosoma.* Posteriormente, gracias a la aplicación de técnicas como la tinción, surgirá la citogenética, con Flemming como uno de sus fundadores, y se descubrió la *mitosis.* Todo esto permitiría que, en 1956, Joe Hin Tjio y Albert Levan pudieran determinar la estructura cromosómica real del cuerpo humano[181]. Y, como decimos, menos de tres años después, Lejéune observó que los sujetos con esta patología no poseían 46 cromosomas en todas sus células como es habitual, sino un cromosoma más, es decir, uno de los dos progenitores habría aportado 24 a dicha configuración en lugar de 23. Esta dotación genética anormal se produciría en el conocido *cromosoma 21*[182], donde en lugar de tener dos cromosomas, habría tres. Así, esta patología genética por aneuploidía es conocida frecuentemente como *trisomia 21* y es uno de los primeros síndromes genéticos identificados (Patterson y Costa, 2015). A partir de este momento, se iniciarán toda una serie de estudios para analizar las anomalías estructurales y funcionales del Sistema Nervioso Central (Wisniewski *et al.*, 1997) y mejorar su detección (Serrano Fernández, 2018, pp. 69-72)[183].

[179] Marthe Gautier y Raymond Turpin.
[180] El 22 de mayo de 1958, exactamente, según recoge Drets (2015, p. 11).
[181] Tres décadas antes, Hans von Winiwarter había publicado erróneamente que el número era 47. Obviamente, era muy complicado hacer este cálculo apoyándose en los microscopios de la época (Dret, 2015: p.9).
[182] Por lo cual la nomenclatura científica para ese exceso cromosómico es 47, XX,+21 o 47, XY,+21; según se trate de una mujer o de un varón, respectivamente.
[183] Podemos señalar en esta línea los análisis citogenéticos (convencional, molecular o multicolor), las técnicas de análisis molecular, etcétera.

III.2.4.2. NOTICIAS DEL SD ANTES DE SU DESCUBRIMIENTO

Aunque, como hemos dicho, la patología se conoce desde el siglo XX, múltiples muestras parecen indicar que existen noticias de su existencia desde mucho tiempo antes. En primer lugar, desde la década de los sesenta se conocen unos cráneos datados entre el 700 y el 900 d. C., procedentes de un cementerio sajón tardío, cuya estructura ósea parece ser compatible con esta trisomía (Pueschel, 1991; Starbuck, 2011). Junto a estas referencias arqueológicas podemos citar toda una serie de figurillas griegas, egipcias y olmecas que guardan relación con el fenotipo de esta patología (Starbuck, 2011, 29-32). Asimismo, existen muestras pictóricas que parecen reflejar personas con síndrome de Down como serían, por ejemplo, varias representaciones del niño Jesús elaboradas por el pintor del siglo XV Andrea Mantegna, otras como *La Adoración de los Pastores*, del artista flamenco Jacob Jordaens o la pintura *Lady Cocburn y sus hijos*, de Sir Joshua Reynolds (Starbuck, 2011, 23-26).

III. 3. FENOTIPO DEL SÍNDROME DE DOWN

III.3.1. *ASPECTOS EXTERNOS Y SUS REPERCUSIONES*

Describiremos en este apartado las manifestaciones visibles más frecuentes del síndrome de Down (fenotipo). Evidentemente no es un listado completo (puesto que actualmente se habla de más de 300 rasgos específicos), ni son características exclusivas de esta patología. Tampoco todas las personas con esta patología necesariamente tendrán el completo de peculiaridades descritas (Antonarakis y Epstein, 2006[184]; Roper y Reeves, 2006; Patterson, 2007; Kaminker y Armando, 2008; Flórez y Ruiz, 2015; Serrano Fernández, 2018; Petchesi *et al*., 2021) aunque la presencia de bastantes de ellas suele generar una cierta similitud en el aspecto de estas personas (Fernández Morales, 2016, p. 34).

Sherman *et al*., (2007), por su parte, consideran que existen tres características que sí aparecen en todas las personas con esta patología de modo muy generalizado y son ciertos rasgos corporales (cráneo, manos y pies); un nivel de discapacidad cognitiva y la hipotonía muscular. Roper y Reeves (2006) resumen esta situación de la siguiente manera:

> Son pocos los rasgos que aparecen, en mayor o menor grado, en todos los individuos con síndrome de Down, incluyendo la dismorfología facial, el cerebro más pequeño e hipocelular, y la histopatología de la enfermedad de Alzheimer que está presente a partir de la cuarta década. Las personas con síndrome de Down invariablemente tienen disfunción cognitiva, si bien su intensidad es altamente variable. La hipotonía se aprecia con frecuencia en el recién nacido, y la mayoría presenta rasgos dermatoglíficos atípicos aunque, de nuevo, la subforma específica de éstos varía de un individuo a otro. (p. 59)

En cualquier caso, vamos a tratar de describir los aspectos más importantes.

III.3.1.1. ASPECTOS GENERALES EXTERNOS

Empezaremos hablando, en primer lugar, de la **talla**. Así, el desarrollo físico de estos niños es más lento. De hecho, el promedio de estatura estaría en 2-3 centímetros y en unos 400 gramos menos al nacer (Kaminker y Armando, 2008, pp. 253-254). Ese desarrollo, sin embargo, no va a ser siempre un retraso constante, sino que irá variando y creciendo con el

[184] Antonarakis y Epstein (2006, p. 475) señalan que estos rasgos menores no se dan en más del 80% de los casos.

transcurrir de la vida[185], siendo, por ejemplo, la media de 78,01 cm en niños entre 18 y 24 meses o de 90,26 cm en niñas de entre 3 y 4 años (Pastor *et al*., 2004, p. 36-38), frente a los 83cm o entre 95 y 98 cm, respectivamente, en desarrollo normalizado (Servicio Andaluz de Salud, 2019). Todo esto hace necesario que los estudios evolutivos se hagan con unos percentiles propios (Kaminker y Armando, 2008, p. 253).

En lo que respecta al peso, la situación no es muy distinta: en casos sin esta patología los niños al año tendrán de media un peso 9,5 kilos y de 8 kg en niñas, frente a los 8,19 kg o 7, 94kg, respectivamente, en SD; a los tres años, esta diferencia habría aumentado a unos 2,7 kg y casi en un kilo más en los cinco años[186].

Con todo, se puede concluir que la baja estatura es un rasgo que se observa en el 100% de los sujetos con SD a lo largo de toda su vida (Petchesi *et al*., 2021, p. 138). Con respecto al peso, frecuentemente se ha hablado de la obesidad en SD; pero la realidad es que no es un rasgo común a todos ellos, sino que se dará en el 47% de los casos (Petchesi *et al*., 2021, p. 138) y, como explica García Hoyos (2015), esta proporción rondará al 30% en las etapas infantiles. Además, no será, una cuestión de peso absoluto (menor de media a la población en general), sino de relación entre ese peso y su escasa altura. Por ello, García Hoyos (2015, p. 160) considera más oportuno hablar de su mayor índice de masa corporal o (IMC).

En lo relativo a la piel, Pueschel (1991) apuntaba que solía ser suave y con apariencia moteada en los primeros años de vida, con tendencia a la sequedad y agrietamiento (pp. 65-66). Alves y Ferrando (2011, p. 35), asimismo, añaden toda una serie de problemas dermatológicos que se presentan con frecuencia como son la dermatitis atópica, foliculitis, xerosis [187], acné, anetoderma [188], etc. Restrepo *et al*., (2013) hablan, además, de un envejecimiento cutáneo adelantado que se materializa con la aparición temprana de arrugas, pérdida de pelo y encanecimiento, osteoporosis, osteoartritis o cataratas seniles (pp. 58-59).

La hipotonía muscular, la laxitud ligamentosa y las displasias esqueléticas, según Kaminker y Armando (2008), serán otras de las peculiaridades más generalizadas (p. 255). Como consecuencia, tenderán a malas posturas que provocarán lesiones (Troncoso, 2019).

[185] Pudiendo ser una diferencia de 20 centímetros a los 15 años, según datos comparados del Servicio Andaluz de Salud (2019) y Pastor *et al.,* 2004.
[186] Comparación establecida a partir de Servicio Andaluz de Salud (2019) y Pastor, *et al*., (2004, p. 39-41).
[187] Pérdida irregular del color de la piel.
[188] Es una enfermedad de la piel, también llamada *atrofia macular*, considerada de naturaleza desconocida, pero probablemente relacionada con el sistema inmunológico. Se caracteriza por la pérdida de fibras elásticas, lo cual se materializa en una piel flácida, con arrugas y protusiones.

III.3.1.2. CABEZA

Los niños con SD suele presentar una leve microcefalia y la parte trasera de la misma (hueso occipital) tiende a ser más achatada (braquicefalia), lo que da una apariencia de tener la cabeza más redonda (Pueschel, 1991, p. 63). Así, hay un predominio del diámetro transversal de la misma (Serrano Fernández, 2018, p. 79). Además, sus fontanelas suelen retrasar su cierre, y existe una adicional en la zona media, a la que se conoce como *falsa fontanela* (Pueschel, 1991, p. 63).

El cuello suele ser más corto, ancho y fuerte. Llama la atención el exceso de pliegue epidérmico en la nuca[189] que puede ser clave en el diagnóstico precoz por medio de ecografías en el tercer mes de embarazo (Molina García, 2010, p. 94). Además, entre un 10 y un 20% van a presentar inestabilidad occipito-atlanto-axoidea (IOAA), dada la laxitud de los ligamentos (Henales Villate *et al.*, 1991).

Imagen 9. Ecografía con *translucencia nucal aumentada*. Tomada, con permiso del autor, Molina García (2010, p. 94).

Es frecuente la escasez o ausencia de pelo en ciertas áreas (*alopecia areata*), pero no es común que la alopecia total (Pueschel, 1991, p. 63). Alves y Ferrando (2011, p. 35) apuntan que este proceso inflamatorio de origen autoinmune que provoca dicha alopecia se da en el 6-10% de las personas con SD, frente al 1,7% de personas sin la patología[190].

Imagen 10. Fotografía de Eva, cedida por su madre (Alicia Llanas).

La **zona facial** es más plana en el 100% de los casos, debido a su nariz pequeña y al poco desarrollo de los huesos faciales (Petchesi *et al.*, 2021). También son característicos los **ojos** oblicuos, los pliegues de la piel en los ángulos internos (epicanto), así como las llamadas *manchas de Brushfield* [191] (Serrano Fernández, 2018; Petchesi *et al.*, 2021).

[189] Pliegues epiteliales blandos que aparecen en ambos lados de la zona posterior del cuello (Pueschel, 1991).
[190] Asimismo, señalan que en el 60% de los casos de SD, los signos aparecen entre los 5 y los 20 años y con mayor frecuencia en las mujeres (cuya incidencia puede llegar al 17,4%).
[191] Manchitas blancas alrededor del iris.

Asimismo, hasta un 50% de los niños suelen ser míopes y un 20%, hipermétropes (Pueschel, 1991). Pero los problemas de refracción no son las únicas dificultades en este sentido que presentan las personas con esta patología. La *Guía oftalmológica* de la Fundació catalana de Síndrome de Down añade trastornos de motilidad, entre los cuales hay que citar estrabismos y nistagmos. Tampoco son extrañas las cataratas, las cuales presentan características muy diferentes según la edad en la que aparecen, ya que en los "recién nacidos suelen ser totales, en la infancia suturales y arqueadas periféricas, durante la adolescencia corticales puntiformes, y en el adulto, puede darse la evolución de cualquiera de las anteriores" (Puig Galy y Galán Terraza, s.f., p. 3). Es un tema especialmente sensible el caso de las congénitas, presentes en un 3% de los bebés con SD, puesto que, si no son diagnosticadas rápidamente, el niño podría quedarse ciego (Pueschel, 1991; Pueschel y Sustrova, 1997). Todas estas deficiencias visuales, aunque sean corregidas en la medida de lo posible, llevan consigo limitaciones de aprendizaje.

Otro rasgo característico es el tamaño pequeño de la nariz, boca y orejas. En cuanto a la primera, muestra en el 100% de los casos un puente nasal aplanado (Petchesi *et al.,* 2021, p.138). En la boca, por otra parte, suelen presentarse labios gruesos y blanquecinos, con la comisura labial descendida y el labio inferior agrietado (Culebras Atienza *et al.,* 2012, p. 435). Asimismo, el paladar duro es alto y profundo con tendencia al paladar ojival; mientras que el blando suele ser corto y, en ocasiones, presenta úvula bífida.

Sobre la lengua, se ha descrito en ocasiones como grande, aunque los estudios actuales consideran que más bien sería de tamaño normal, pero en una cavidad bucal bastante pequeña. Culebras Atienza *et al.,* (2012) también enumeran otros signos linguales como serían su hipotonía, la falta de drenaje linfático, su tendencia a la protusión fuera de la boca, la sequedad y cuarteamiento de la cara dorsal, posibles fisuras, etcétera (p. 435). Frecuentemente por estas características linguales muestran problemas de halitosis, hipersensibilidad a los salados o picantes, así como de articulación o deglución. De todos estos aspectos, el más grave, desde un punto de vista logopédico, es sin duda, la protusión lingual que, según Henderson (2015), es consecuencia de la posible incapacidad de mover por separado lengua y mandíbula, del paladar en forma de ojiva, del tono muscular bajo de la lengua y su crecimiento irregular, de problemas en las vías altas respiratorias y múltiples infecciones o de la menor sensibilidad en la zona, etc.

En relación a la dentadura, se puede hablar de una implantación irregular, de piezas más pequeñas, retrasos en las aparición de las mismas e incluso alteraciones en número y forma (Culebras Atienza *et. al.*, 2012, p. 434).

Con todo, como señala Kumin (1997, pp. 21-22), los niños con este síndrome muestran ciertas alteraciones sensoriales con el sentido del olfato y gusto. En algunos casos, será en la alerta sensorial; en otros, en el procesamiento de las sensaciones, ya sea por defecto o por exceso. Tampoco son extraños los problemas que afectan a la integración sensorial. Así, necesitarán apoyo logopédico para aprender a escuchar, a mirar, a responder a estímulos, etc.

Las orejas, por su parte, suelen ser cuadradas y de implantación baja, con lóbulos de menor tamaño o incluso sin ellos (Kaminker y Armando, 2008). Asimismo, suelen presentar anomalías en el oído externo, medio e interno, que generarán hipoacusias:

HIPOACUSIAS	**INTENSIDAD**	• En niños, 60-80% hipoacusia débil o moderada (Pueschel, 1991).	
	TIPO	• Más frecuentes son las conductivas (Kaminker y Armando, 2008). • Neurosensoriales (4% [Kaminker y Armando, 2008] o entre 4 y 17% [Morales-Angulo *et. al.*, 2012]).	
		PRELOCUTIVA	• 2 meses a 3 años, 66% presentan alteraciones. De ellos, 38% ehipoacusia bilateral y 28%, unilateral (Shott, *et al.*, 2001).
		POSTLOCUTIVA	• Aumentarán casos segunda década de vida por infecciones (Kuminker y Armando, 2008). • En adultos, la prevalencia se sitúa entre el 63 y 90% (Morales-Angulo, *et al.*, 2012).
	CAUSAS POSIBLES	**OÍDO EXTERNO**	• Conducto auditivo externo estrecho (Shott *et al*., 2001; Moreno-Vivot, 2012). • Membranas timpánicas retraídas o con protuberancias Pueschel y Sustrova (1997)
		OÍDO MEDIO (Venail *et. al.*, 2005)	• Tímpano en posición oblicua. • Malformaciones huesecillos o problemas de movilidad. • Conducción alterada por un tejido embrionario.
		OÍDO INTERNO	• Anomalías canales semicirculares (Venail *et. al.*, 2005). • Reducciones en neuronas ganglionares espirales del hueso temporal (Venail *et. al.*, 2005). • Alteraciones como la displasia tipo Mondini (Venail *et. al.*, 2005).
		• Infecciones, exceso de cera, problemas de drenaje por infecciones, etc.	

Tabla 36. Esquema-resumen problemas de audición en SD. Elaboración propia a partir de distintos autores.

III.3.1.3. TRONCO Y EXTREMIDADES

En primer lugar, del tórax, aunque no son casos muy frecuentes, en ocasiones hay malformaciones por presentar la pared torácica hundida (aspecto cóncavo) o sobresaliente hacia afuera (apariencia convexa). Estas anomalías son conocidas, respectivamente, con el nombre de *pectus excavatum* y *pectus carinatum* (Kaminker y Armando, 2008). En cuanto al abdomen del bebé, no suele presentar mayores anomalías, salvo la hipotonía y el aspecto abultado o una frecuente hernia umbilical (Pueschel, 1991; Corretger, *et al.*, 2005).

En segundo lugar, sobre la espalda, tenemos que mencionar las posibles desviaciones de la columna vertebral, causadas a veces por la hipotonía muscular y la laxitud ligamentosa (Alarcón Zamora y Salcedo Cánovas, 2012). Además, en relación a los huesos en general, García Hoyos (2015) encontraba unos valores absolutos de densidad mineral ósea menores que en la población control, pero, al tener en cuenta los valores reales del tamaño del hueso, estos resultados se equilibraban, esto es, son valores que han de ser tenidos en cuenta respecto a la talla del sujeto (p. 160). Asimismo, Albareda Albareda *et al.* (1988) describían entre los problemas ortopédicos más importantes a nivel de extremidades las luxaciones rotulianas, los pies equinos varos congénitos y los pies planos. Sin embargo, no es preocupante en absoluto, y solamente una curiosidad, el hecho de que los dedos sean más cortos, regordetes, como tampoco lo es que muchas veces tengan una mayor separación entre el primero y el segundo[192] (Pueschel, 1991; Serrano Fernández, 2018).

En tercer lugar, en cuanto a las manos, suelen ser también pequeñas, anchas y con unos dedos excesivamente cortos, ya que sus falanges y metacarpianos presentan un tamaño reducido (Serrano Fernández, 2018)[193]. Esta situación va limitarles en su motricidad. Además, sus huellas dactilares tampoco son iguales a las del resto de la población y, frecuentemente, muestran una pequeña curvatura en su dedo meñique (Pueschel, 1991). Kaminker y Armando (2008) explican que un 52% de estos niños presentan un único pliegue transverso en las manos, mientras que la *clinodactilia* (nombre que recibe esa curvatura de uno de sus dedos) aparece en el 59% de ellos. Asimismo, de la misma manera que ocurría con los otros sentidos, el tacto podría verse afectado, siendo necesaria la intervención logopédica para que estos niños sepan comprender mejor la información recibida (Kumin, 1997).

Descritas las principales anomalías físicas de naturaleza externa, y sus posibles repercusiones, pasaremos a analizar los aspectos internos de su organismo.

[192] Conocido como *pie sandalia (*Kaminker y Armando, 2008).
[193] Petchesi, *et al.*, (2021) consideran que esta anomalía se da en un 98% de los sujetos con la patología (p.138).

III.3.2. *ASPECTOS INTERNOS DE LA SALUD DEL SD*

En este apartado, como decimos, analizaremos las principales peculiaridades del organismo del SD desde dentro. Comenzaremos así por hablar del sistema nervioso, por ser el más afectado y representativo. Posteriormente, haremos lo propio con los demás, tratando de mostrar no solamente sus anomalías, sino también las repercusiones vitales de estas.

III.3.2.1. EL SISTEMA NERVIOSO EN EL SD

Como acabamos de decir, el sistema nervioso es, sin duda, el más afectado en los sujetos con esta patología. La causa es perfectamente explicada por Flórez (2016a):

> La inmensa variedad de células presentes en el sistema nervioso central, la extraordinaria complejidad de sus funciones y su correlativa multiplicidad de conexiones, obliga a que sean muchos los genes que han de influir en su desarrollo y funcionamiento. Efectivamente, todos los cromosomas humanos poseen genes que, en mayor o menor grado, intervienen en algún momento de la vida de una neurona, en el establecimiento de sus conexiones y en el funcionamiento de sus redes. Por tanto, también el cromosoma 21 posee genes que regulan, por sí mismos o por su influencia sobre las acciones de otros genes, el funcionamiento del sistema nervioso. La disregulación provocada por el exceso de dosis génica de estos genes, consecuencia de la trisomía 21, origina de manera constante alteraciones en el desarrollo y función del cerebro que forman la base de los problemas que se manifiestan como discapacidad intelectual. (p. 1)[194]

Así, como se ha podido saber en las últimas décadas gracias, entre otras fuentes, a investigaciones con ratones, esta aneuploidía está presente en muchas células neurales, lo que provoca una combinación variopinta de células aneuploides y euploides entremezcladas (Dierssen *et al.*, 2009, p. 893); no es, por tanto, una alteración única, sino muchas y difusas (Malea Fernández *et al.*, 2012, 409). Además, en cada sujeto se manifiestan unas características neuroanatómicas y neurofisiológicas distintas.

Tratando de hacer una síntesis de esta situación, diremos, en primer lugar, que el perímetro cefálico podría estar por debajo de dos desviaciones desde el tercer al quinto mes de gestación (Malea Fernández, García Ramos, Corbi Caro, Alemany Peñarrubia, Fernández O'Donnell y Castelló Pomares, 2012, p. 409). Nos encontraríamos, por tanto, en el periodo

[194] Este autor, a su vez, se basa en Dierssen *et al.*, (2009).

conocido como *migración* dentro del desarrollo embrionario del sistema nervioso[195] (Poch Olivé, 2001; Martínez Pérez, 2011; Molero Chamizo y Rivera Urbina, 2013; Rojas, s.f.). Además, el cerebro podría ya tener un tamaño considerablemente menor desde el cuarto o quinto mes, pero no de una manera generalizada, sino por dismorfia de ciertas áreas cerebrales, lo cual tendrá repercusiones directas en ciertas funciones (Dierssen *et al.*, 2009; Martínez Pérez, 2011; Fernández Alcaraz, 2013; Flórez, 2016a; Serrano Fernández, 2018).

Posteriormente, al nacer estos cerebros seguirán teniendo un peso inferior al de la población general, aunque todavía las cifras no apunten una clara anormalidad (Wisniewski *et al.*, 1997, p. 31). Los cambios producidos en el cerebro de los SD se hacen más evidentes en la última etapa de la infancia y primera niñez. Coincidiría este hecho con el periodo llamado *sinaptogénesis*, esto es, la fase del desarrollo del sistema nervioso donde se establecerían los contactos neuronales (Martínes Pérez, 2011, p. 34) y en donde un menor desarrollo de esta densidad sináptica tendrá como consecuencia un menor aumento del cerebro y la corteza cerebral (Poch Olivé, 2001). Así, el cerebro suele pesar, desde el primer día, entre un 10 y un 50% menos que los sanos, llegando en su madurez a estar entre los 700 y los 1100 gramos, frente a los 1200 a 1500 normales. También la medida de la circunferencia cerebral (CC), a los tres años, suele ser hasta tres veces inferior al tamaño esperado por la edad y, en los adultos, esta diferencia puede estar entre 4-8 cm menos (Wisniewski *et al.*, 1997, p. 31).

Describiendo estas anomalías anatómicas, podemos hablar de las diferencias presentes en el cerebelo (Garayzábal Heinze, Lázaro López-Villaseñor y Morales Sepúlveda, 2018), con

[195] Tenemos que tener en cuenta que a los 23 días de la concepción el tejido embrionario dará lugar a la placa neural, a partir de la cual se desarrollará el cerebro y la médula espinal (Molero Chamizo y Rivera Urbina (2013, p. 147). Se trata de células neuroepiteliales, las cuales generarán neuronas y células glía en un proceso conocido como *neurulización*, el cual será será progresivo, desde las zonas centrales hacia delante y atrás, por lo que será comparable con dos cremalleras. En esta evolución, el tubo neural se dividirá en tres regiones: *prosencéfalo* (posteriormente, *metencéfalo* y *mielencéfalo)*, *mesencéfalo* y *rombencéfalo*.

Tras ello, se dará la *proliferación, migración, organización, mielinización* e *irrigación* (Poch Olivé, 2001). En primer lugar, la *proliferación* será la etapa en la que el tubo aumente de modo exponencial su tamaño, gracias a la generación de células nueva. Este proceso, que se dará entre la semana 6ª y 8ª de gestación, "se producirán casi todas las neuronas que el cerebro va a tener en la vida (unos 100 billones)". Por tanto, las alteraciones en este punto del desarrollo, si son compatibles con el nacimiento, llevarán consigo malformaciones muy graves.

En la siguiente etapa, la *migración*, las neuronas creadas en el neuroepitelio del tubo neural han de moverse para formar núcleos o capas, las cuales generalmente serán encargadas de procesar un mismo tipo de información. Esta migración, por tanto, será un proceso activo que se llevará a cabo en la corteza cerebral entre el tercer y el quinto mes de embarazo (Martínez Pérez, 2011, p. 34). Como consecuencia de este proceso, según Martínez Pérez (2011), a partir del séptimo mes se podrán observar diferencias estructurales en la corteza; otros autores apuntan al sexto mes de vida intrauterina (o, más concretamente, a la semana 25ª de gestación) como punto de arranque de estos cambios (Wisniewski *et al.*, 1997; Poch Olivé, 2001; Garáyzabal Heinze *et al.*, (2018). No obstante, es importante señalar que la maduración de estas células continuará incluso después del nacimiento, especialmente si hablamos de las capas II y IV (Meyer, 2007). Los problemas en esta fase se relacionan, en general, con grandes retrasos psicomotores, epilepsia (Martínez Pérez, 2011, p. 34).

Después, se desarrollará la fase de *organización*, entre los seis meses de gestación y los tres años de vida, donde las neuronas se irán diferenciando e irán poniéndose en funcionamiento, con los mecanismos sinápticos.

un tamaño equivalente al 75% del peso esperable por edad. Esta parte del encéfalo se relaciona con aspectos como la coordinación motora, las alteraciones en la marcha o la hipotonía y es también responsable de ciertas dificultades en la articulación (p. 5).

En segundo lugar, Flórez (2016a) señala una reducción de volumen en la corteza prefrontal (en el lóbulo frontal), que podría estar relacionada con la memoria operativa, la atención u otras funciones ejecutivas. También parece existir consenso sobre una reducción del volumen en las estructuras hipocámpicas como, por ejemplo, el giro dentado. Estas podrían explicar los fallos de memoria a largo plazo de tipo semántico (Flórez, 2016a, p. 5). Dierssen *et al.*, (2009), por su parte, llaman la atención sobre la llamada memoria declarativa, por la cual forjamos recuerdos y cuya causa estaría en esta zona cerebral (p. 896). En cambio, siguiendo a Flórez (2016a), podemos decir que son más variables y dudosas las reducciones de volumen de las regiones parietales y temporales, dando lugar a sujetos en los que sí se hallan y a otros, en las que no. Esta situación explicaría las diferencias en las habilidades lingüísticas. Asimismo, Garáyzabal Heinze *et al.*, (2018, p. 21) apuntan que se que podría hablar de una disociación entre las estructuras corticales de la región temporal y sus capas más profundas (*estructuras subcorticales*), así como una reducción de la sustancia blanca.

Todas estas alteraciones en el volumen de las áreas cerebrales se deben a tres causas: la reducción del número de neuronas[196]; su menor tamaño[197]; y la muerte temprana que se va produciendo en distintos territorios (Martínez Pérez, 2011; Flórez, 2016a). Este último punto nos lleva a relacionar el síndrome de Down con la demencia y el Alzheimer. Así, como recogen Garáyzabal Heinze *et al.*, (2018), se da progresivamente "la acumulación de placas seniles y la presencia de nudos neurofibrilares" (p. 21). Ya Nadel (1997) señalaba que, a partir de los 35 años se observa una neuropatología parecida a la enfermedad de Alzheimer (EA) en un casi 100% de los casos, aunque la demencia derivada solo se manifestara en la mitad[198].

De este modo, esta patología ha sido comparada con el síndrome de Williams[199] (Perera y Rondal, 2016), el cual cursaría, como el SD, con una cierta microcefalia (con reducción del volumen cerebral y de los niveles de mielinización) e hipoplasia cerebral. Por el

[196] Siendo además estas ausentes especialmente importantes por pertenecer a las capas II y IV, esto es, la capa granular externa y la granular interna, encargadas de la asociación intracortical y de recibir los impulsos del tálamo, respectivamente (Garazábal Heinze *et al.*, 2018, p. 18)

[197] Esto es, una menor arbolización dendrítica (Nadel, 1997, p. 53).

[198] Las últimas investigaciones apuntan a la relación de esto con el gen DYRK1A (Martínez Pérez, 2012).

[199] El síndrome de Williams es, como señalan Garayzábal Heinze, Fernández Prieto y Díez-Itza (2010), una enfermedad genética poco común, relacionada con la ausencia de una veintena de genes del cromosoma séptimo. Su descripción original fue la de "una enfermedad cardiológica infantil, asociada a una moderada discapacidad intelectual y unos rasgos faciales característicos" (p. 20). En realidad, es conocida como síndrome de Williams-Beuren en recuerdo a los dos investigadores que la describieron. No obstante, sería Noam Chomsky el que en los años ochenta despertaría el interés por ella, conocida hasta entonces entre médicos cardiovasculares.

contrario, mostraría diferencias como el hecho de que en aquel estuvieran preservadas las partes anterior y media del cerebro, mientras que se reducen las posteriores (lóbulo parietal y occipital). Así, las diferencias morfológicas justificarían habilidades o dificultades distintas como, por ejemplo, la menor fluencia verbal, la cual sería causada por el subdesarrollo del lóbulo frontal; en cambio, por la estructura del síndrome de Williams descrita, estos sujetos cursarán con mayores alteraciones espaciales y en la percepción de los estímulos visuales (pp. 26-27)

Por último, diremos que las investigaciones actuales se centran cada vez más en los aspectos bioquímicos, aunque todavía sean análisis escasos y, normalmente, centrados en adultos (Fernández Alcaraz, 2013, p. 25). Así, el cerebro, para llevar a cabo sus distintas funciones, realiza la síntesis y libera un gran número de sustancias químicas como hormonas, proteínas, neurotransmisores, péptidos, etcétera. (Cuerpo Académicos Neurociencias, 2021). De este modo, Flórez (2005b) señala que en el análisis neuroquímico realizado en cerebros de fetos con SD se encuentran ciertas proteínas que derivan de genes del cromosoma 21 y que están en concentraciones más altas de lo normal, más bajas o en proporciones normales. Asimismo, aparecen otras proteínas cerebrales elevadas o disminuidas que no provienen de genes del cromosoma 21. Así, por ejemplo, se ha observado una disminución clara de la SNX27, la cual sería encargada de mantener a los receptores del glutamato en la superficie celular. Esta proteína se ve afectada por una molécula (miR-155) que se genera en el cromosoma 21 y, por tanto, dada esta trisomía, está en mayor proporción. Obviamente, no podemos caer en explicaciones simplistas que planteen que, solucionando este desequilibrio, terminaríamos con el problema, pero sí tenemos que entender que estos conocimientos pueden ayudar a comprender una realidad compleja. También en esta línea se han realizado estudios sobre la hormona del crecimiento humano (*hCH*) (Wisniewski *et. al.,* 1997).

Fernández Alcaraz (2013), por su parte, señala que se ha observado, desde el feto, alteraciones en los neurotransmisores (como la serotonina, GABA, taurina o dopamina) que podrían afectar a ese desarrollo cerebral. En concreto, Papazian *et al.* (2006) analizan la repercusión de la dopamina, la cual mejorará o empeorará la respuesta en ciertas funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, la inhibición de las respuestas o la atención. Es por esto que parece guardar relación con la aparición del Alzheimer (Fernández Alcaraz, 2013).

Todas estas alteraciones producen unas características cognitivas, físicas, lingüísticas, etcétera que posteriormente trataremos de sintetizar. Analizado hasta aquí el SNC, como más afectado, pasaremos a describir otras características vitales.

APARATO CIRCULATORIO EN EL SÍNDROME DE DOWN

CARDIOPATÍAS CONGÉNITAS		• En el 40% de los niños/as (según Pueschel, 1991). • En el 35-60% (Núñez Gómez y López- Prats Lucea, 2012). • Mayor incidencia en niños.	
	TIPOS	• **Canal atrioventricular o auriculoventricular**	• Cardiopatías en las paredes que separan aurículas y ventrículos. • Suponen más flujo de sangre en el circuito y, por tanto, mayor trabajo para el corazón. • Los bebés con ello presentan respiración más rápida, sudores, infecciones y problemas para aumentar peso. • 80% de las cardiopatías (Núñez Gómez y López- Prats Lucea, 2012). • Mucho más frecuentes en Europa y USA, que en Asia y América del Sur (Down 21, 2015a).
		• **Canal interventricular**	• Comunicación de sangre entre los ventrículos. • 30% de los casos en EEUU y USA (Down 21, 2015a).
		• **Canal interauricular**	• Comunicación de sangre entre las aurículas. • Mejor pronóstico (rara vez precisa de intervención quirúrgica) y diagnóstico tardío. • 40% de los casos en Asia y América del Sur (Down 21, 2015a).
		• **OTRAS**	• **Conducto arterioso permeable.** • Conducto no se cierra espontáneamente.
			• **Tetralogía de Fallot** • Pruduce disminución del flujo sanguíneo pulmonar. • Supone entre 11 y un 13% de patologías congénitas (Rodríguez y Villagrá, s. f.). • Común también en trisomía del cromosoma 22 (Rodríguez y Villagrá, s. f.).

Tabla 37. Tabla resumen del aparato circulatorio en el SD. Elaboración propia a partir de distintos autores.

APARATO ENDOCRINO EN EL SÍNDROME DE DOWN

- En los SD se observa una elevada incidencia de patologías endocrinas.
- La prevalencia del hipotiroidismo se encuentra entre el 30-40% (Alpera, *et al.*, (2012).
- La diabetes tipo I tiene una incidencia entre 3 y 4,2 veces superior en el SD (Alpera *et al.*, 2012, p. 442)

Tabla 38. Tabla resumen del aparato endocrino en el SD. Elaboración propia a partir de distintos autores.

APARATO CIRCULATORIO EN EL SÍNDROME DE DOWN

- Principal causa de hospitalización.
- Una de las mayores causas de mortalidad (Campos, 2015) o la principal (según Day *et al.*, 2010).
- Problemas vinculados a la **apnea del sueño**, la cual genera enuresis, cansancio general e hipoxemia, que puede producir daños en el tejido cerebral (Flórez, 2019).

CAUSAS	**PRIMARIAS**	• **Anomalías en vías aéreas**	• Laringomalacia • Traqueomalacia[200] • Estenosis subglótica[201] • Broncomalacia[202] • Bronquio traqueal[203] • Estenosis traqueal (o estrechamiento de la tráquea). • Anillo traqueal [204]	**SECUNDARIAS**	• Cardiopatías • Problemas gastrointestinales • Hipotonía • Anomalías craneofaciales
		• **Anomalías en estructura pulmonar *(parenquima pulmonar)***	• Posible menor tamaño pulmonar (Pueschel, 1991). • Disminución de los alvéolos y de aumento de tamaño en crecimiento post-natal (McDowell y Craven, 2010). • Pulmón más pororó, quistes subpleurales (Campos, 2015).		Las alteraciones se han visto complicadas gravemente por el COVID-19 (Santoro *et al.*, 2020).
		• **Infecciones respiratorias**	• Mayor riesgo de infecciones en vías altas y de infecciones agudas (IRA)		
		• **Problemas vasculares**	• Aumento de flujo sanguíneo pulmonar que puede producir hipertensión pulmonar (HAP). • También hemorragias pulmonares y edemas pulmonares.		

Tabla 39. Tabla resumen del aparato respiratorio en el SD. Elaboración propia a partir de distintos autores.

[200] "Reblandecimiento y debilidad de los cartílagos traqueales que hace que la tráquea sea más flácida y fácil de colapsar" (según RANME, s.f.).
[201] Se refiere, por tanto, a un estrechamiento que se da lugar por debajo de la glotis.
[202] "Reblandecimiento de la pared bronquial, localizado o difuso, debido a una alteración del cartílago y del soporte elástico y conjuntivo de dicha pared, que convierte la vía aérea afectada en un conducto flácido y fácilmente colapsable con los cambios de presión intraluminal que se suceden durante el ciclo respiratorio, sobre todo en la espiración" (RANME, s. f.).
[203] "Un bronquio anormal que se origina en la tráquea, carina u otros bronquios y se dirige hacia los lóbulos superiores" (Lucero *et al.*, 2008, p. 73).
[204] Defecto por el cual se crea un cartílago completo en la tráquea, en vez de su característico cartílago incompleto en "C" (Children's Hospital of Philadelphia, s.f., 128).

APARATO DIGESTIVO EN EL SÍNDROME DE DOWN			
• 10% de casos presentan problemas en el aparato digestivo, ya al nacer o secundarias a otras patologías (Escobar y Tejerina, 2015). • Pueden generar problemas de **nutrición** (dificultades para coger peso en los bebés). En la adolescencia y vida adulta, por el contrario, suele haber tendencia a la obesidad, pero no por causa genética, sino por sobrealimentación y vida sedentaria (Pueschel, 1991).			
MÁS COMUNES	• Oclusión de esófago, estómago o intestino. • Ausencia de nervios intestinales (*enfermedad de Hirschprung*). • Ano imperforado.	**OTRAS**	• Intolerancia al gluten (Perera y Rondal, 2016; Serrano Fernández, 2018). • Enfermedad de Crohn y reflujo gástrico (Escobar y Tejerino, 2015). • Reflujo gastroesofágico (Escobar y Tejerino, 2015).

Tabla 40. Tabla resumen del aparato digestivo en el SD. Elaboración propia a partir de distintos autores.

APARATO REPRODUCTOR EN EL SÍNDROME DE DOWN			
VARONES	• 25% casos genitales más pequeños (Petchesi *et al.*, 2021). • Suele retrasarse la pubertad (Perera y Rondal, 2016). • Infertilidad con una grandísima frecuencia (Fundación Iberoamericana Down 21, 2008/2007).	**MUJERES**	• Reducción masa ovárica: vulación más tardía e irregular (Perera y Rondal, 2016). • Menos problemas de fertilidad (Fundación Iberoamericana Down 21, 2008/2007).

Tabla 41. Tabla resumen del aparato reproductor en el SD. Elaboración propia a partir de distintos autores.

SISTEMA INMUNOLÓGICO EN EL SÍNDROME DE DOWN
• Los niños con SD sufren un gran número de infecciones por una respuesta inmunitaria alterada (Muñoz-López y Corretger, 2015). • La mayoría de estas infecciones afectan a las vías respiratorias (Ram y Chinen, 2011). • Presentan menor número de linfocitos lo cual se asocia a la predisposición a infecciones (Pueschel, 1991; Ram y Chinen, 2011; Muñoz-López y Corretger, 2015) • Se encuentra disminuida tanto la respuesta humoral (linfocitos B), como la celular (linfocitos T) (Muñoz-López y Corretger, 2015; Ram y Chinen, 2011). • Presentan menores niveles de zinc y un tamaño muy reducido del timo (Muñoz-López y Corretger, 2015).

Tabla 42. Tabla resumen del sistema inmunológico en el SD. Elaboración propia a partir de distintos autores.

A pesar de todas estas alteraciones, la esperanza de vida en el síndrome de Down ha aumentado notablemente ya que, como indican Petchesi *et al*. (2021, p.135), se ha pasado de los 25 a los 60 años desde 1983 hasta nuestros días. Además, como aportan Rondal y Perera (2016), no es una cuestión de cantidad, sino de calidad, puesto que estas personas actualmente tienen un mejor funcionamiento intelectual con mayor autoconocimiento de sus limitaciones y habilidades, más capacidad para la toma de decisiones, más autonomía e independencia, etcétera. De hecho, "la mayor parte de ellos sobrevivirán a sus padres… y no serán una carga para sus hermanos" (p. 10). De este modo, Fernández- Delgado (2012) recalca que no es que se haya mejorado tanto el conocimiento sobre el síndrome de Down en los últimos años, sino que se han podido aplicar los nuevos avances médicos a sus problemas y, así, las nuevas técnicas de cirugía cardiovascular, visceral y ortopédica, los mayores conocimiento sobre ciertas afecciones endocrinas o digestivas, etcétera han mejorado su calidad y esperanza de vida (p. 403). No obstante, se enfrentan a nuevos retos como son las enfermedades de la edad adulta y los procesos neuropsiquiátricos (Borrel Martínez, 2012, 448).

Mención aparte merece el cáncer. Por un lado, tenemos que señalar una elevada incidencia de la leucemia mieloide aguda, estableciéndose una frecuencia de aparición en personas con síndrome de Down de 1/100, lo que, según Perera y Rondal (2016), es una proporción veinte veces mayor que en menores sin SD (p. 24). Por otro, en cuanto a los "tumores sólidos" en niños los datos parecen ser menos negativos. Satgé y Societé Francaise d'Oncologie Pédiatrique (2003), a partir de los datos obtenidos en las últimas décadas del siglo XX, llegaron a la conclusión de que este tipo de cáncer es menos frecuente en menores con esta patología. No obstante, dentro de ellos, los principales casos eran los de células germinales (células de la reproducción); tejido hematopoyético (linfomas) y los retinoblastomas (tumores oculares). En cuanto a los adultos, Fundación Iberoamericana Down 21 (2015b) recalca la incidencia de la leucemia linfoblástica aguda y el cáncer testicular de células germinales, especialmente[205]; los demás, se encuentran por debajo de la media de la población general.

[205] En la población general la incidencia es de 5 de cada 100.000 varones, pero en esta trisomía puede estar entre 1 de cada 3000 o 1/400, según Fundación Iberoamericana Down 21 (2015b).

III. 4. DESARROLLO PSICOLÓGICO EN SÍNDROME DE DOWN

Como bien expone Bruni (2016), "los aprendizajes se consiguen mediante la capacidad de procesar y organizar simultáneamente los estímulos que entran por más de un sentido" (p. 1). Es así esencial para poder hablar del desarrollo cognitivo y del aprendizaje en sujetos con SD, analizar el procesamiento sensorial, antesala además de las habilidades motoras. Pasaremos, de este modo, a presentar la forma en la que estos niños organizan los estímulos que reciben por sus sentidos, los cuales, como ya vimos al hablar de las características físicas, pueden estar notablemente afectados. Posteriormente, analizaremos sus reacciones motoras y, por último, abordaremos su desarrollo cognitivo, donde nos detendremos en las funciones ejecutivas y su repercusión evidente en el lenguaje (Hernández Sacristán y Rosell Clari, 2020, p. 207). Como último apartado dentro de este bloque, trataremos de hacer una somera descripción de la personalidad, también clave para comprender todos estos procesos evolutivos en el sujeto con SD. En resumen, en este apartado analizaremos cuatro de los cinco aspectos afectados en el SD, según Toro Bueno y Zarco Resa (1998), esto es, desarrollo perceptivo, motor, cognitivo y social, dejando para el capítulo siguiente el lenguaje, clave de este estudio.

III.4.1. *PROCESAMIENTO SENSORIAL EN SUJETOS CON SD*

Como decimos, la capacidad de organizar la información obtenida por los estímulos y aplicarlos a la vida diaria es lo que se conoce como *procesamiento sensorial* (Bruni, 2016). Este proceso es lo que nos permite estar alerta y discriminar aquellos estímulos importantes en un momento dado, frente a otros que podrían ser distracciones. Por ejemplo, la citada autora, explica que pertenece a este no solamente la atención para llevar a cabo una tarea de deletreo, sino también el no fijarse en otros ruidos de la clase o el mantenerse sentado en su pupitre (p. 2). Todo este procesamiento se verá claramente afectado en niños con SD, mostrando un mayor tiempo de latencia (menor velocidad de respuesta), una atención más inestable, más dispersa y que mostrará fatiga antes (Chiva Bartoll *et al.*, 2015, p. 26).

Con todo, en esta habilidad de integración sensorial estará implicado tanto el sistema nervioso, como los distintos sentidos. El primero ya comentamos previamente que se encontraba dañado en ciertos puntos a nivel cerebral y que su proceso de mielinización, que normalmente se completa a los dos años de edad, sufrirá un importante retraso, lo que afectará a las redes nerviosas y a la comunicación de estos estímulos. Respecto a los sentidos, trataremos de resumir con la siguiente tabla las principales alteraciones:

SENTIDOS EN EL SÍNDROME DE DOWN	
• **AUDICIÓN**	• 60-80% presentan pérdidas leves o moderadas (Pueschel, 1991, p. 75). • Las pérdidas pueden ser permanentes (uso de audífonos) o fluctuantes (sonidos distorsionados) (Bruni, 2016). • Hipersensibilidad a los sonidos por acumulación de líquido en oído medio. • A nivel vestibular, los reflejos están disminuidos, lo cual afectará en el equilibrio y a la información sobre la posición del cuerpo.
• **VISIÓN**[206]	• Problemas de refracción (corregibles con gafas). • Alteraciones en la movilidad (estrabismo y nistagmus) que generan vista borrosa, dificultades de enfoque o de seguimiento visual (Bruni, 1996, p.5).
• **TACTO**	• Conducción nerviosa más lenta desde el nacimiento[207] que afectará a la motricidad fina. • Menor reacción al dolor (Bruni, 1996, p.5). • Frecuente hiper o hiposensibilidad al tacto en la boca que supondrá menor movilidad, mayor flaccidez y menor interés por investigar el mundo por medio de este sentido (Kumin, 2014, p. 32-33).
• **NIVEL PROPIOCEPTIVO**	• Alteraciones en la toma de conciencia de los estímulos que se reciben de articulaciones, tendones y músculos. • Esta situación hará que necesiten mirarse a los pies y manos con más frecuencia al realizar un movimiento, que la aplicación de la cantidad de fuerza exacta sea más complicada, etc.
• **OLFATO**	• Parece existir menor sensibilidad olfativa: suelen afirmar que perciben bien los olores, pero las pruebas objetivas respecto al umbral de estimulación, la discriminación o identificación de olores demuestran que no es así (Flórez, 2016b). • Parece ser un sentido de pérdida progresiva: a partir de los 30 años los resultados son peores. • Actualmente, se ha descubierto que puede ser interesante su estudio, ya que la disminución del olfato podría ser un signo de enfermedades degenerativas como el Alzheimer, con gran incidencia en esta patología.

Tabla 43. Esquema-resumen de las alteraciones en los sentidos en el SD. Elaboración propia a partir de distintos autores.

[206] En todos los bebés con desarrollo dentro de patrones de normalidad la agudeza visual es 20-30 veces más baja que en la edad adulta por la inmadurez de la corteza cerebral visual (Martínez Pérez, 2011, p.52). Por ello, tienen que trabajarse las conexiones desde estos primeros meses.

[207] En los niños con desarrollo normalizado el tacto, como el gusto, frente a lo que vimos con la agudeza visual, sí presenta madurez al nacer (Martínez Pérez, 2012, p. 52).

Evidentemente, todo este procesamiento sensorial será diferente según las anomalías de cada niño, pero también de la correcta estimulación precoz. Flórez (2016b), en torno al sentido de la vista, por ejemplo, aconseja trabajar aspectos como el contacto visual, el uso de la mirada comunicativa con reciprocidad, pero también el seguimiento y la atención visual, así como la mirada referencial. Además, otro aspecto a tener en cuenta es la incidencia de niños con SD que presentan trastorno de espectro autista (TEA)[208]. En estos casos, lógicamente, todo este procesamiento de sensaciones y estímulos se verá mucho más afectado[209] (Flórez, 2005a).

En cualquier caso, todas estas capacidades para procesar la información recibida, integrarla, descartando unos estímulos y seleccionando otros, etc. contribuirán a la manera en que el niño se adapte a su realidad y, por tanto, será el inicio de una respuesta motora.

III.4.2. *HABILIDADES MOTORAS EN SUJETOS CON SD*

III.*4.2.1. MOTRICIDAD GRUESA*

En líneas generales, como sabemos, el desarrollo motor de los niños sigue unos patrones bastante fijos que les llevan a caminar, gatear o sentarse en un tiempo más o menos establecido. En cambio, los sujetos con SD presentan unas dificultades a nivel motor variables, las cuales impiden hacer unas predicciones tan regulares. Podemos decir que el niño caminará, pero no sabemos cuándo lo hará, la ayuda que necesitará o si antes gateará o no (Stafford, 2012). Así, los problemas tendrán que ver con el retraso en la adquisición de patrones, pero también con dificultades de coordinación, de control motor o de equilibrio (Barrios Fernández, 2012). Gómez del Valle (2002), por su parte, también llama la atención sobre la lentitud de los movimientos, la menor fuerza muscular y la excesiva flexibilidad en las articulaciones, entre otros rasgos significativos. Buzunáriz Martínez y Martínez García (2008) hablan de la mayor pasividad hacia al movimiento, causada por la hipotonía (p. 32).

En la siguiente tabla tratamos de ilustrar algunos de los principales hitos en el desarrollo del niño con síndrome de Down. No son patrones fijos, sino la media de los casos estudiados. Obviamente, pueden empeorar en aquellas situaciones en las que el niño presente otras patologías asociadas (Buzunáriz Martínez y Martínez García, 2008, p. 30).

[208] Según Bruni (2016, p. 21) podríamos estar hablando de una proporción de entre el 3 y el 18%.

[209] Además, según el estudio de Flórez (2005a), entre los sujetos estudiados que presentaban Down y Tea un 87% poseían un nivel cognitivo grave-profundo, frente a los que solamente tenían SD, que en un 63% estaban en un nivel cognitivo leve-moderado (p. 68).

PRINCIPALES HITOS EN EL DESARROLLO DE SD	
• **SONRISA**	• 2 meses de media (Díaz-Caneja, 2006).
• **CONTROL CEFÁLICO**	• Boca abajo: 2,7 meses. • En posición vertical: 4,4 meses (Díaz-Caneja, 2006).
• **VOLTEO**	• 8 meses de media (Díaz-Caneja, 2006).
• **GATEAR**	• 11 meses de media (Díaz-Caneja, 2006). • Casi año y medio (Kaminker y Armando, 2008).
• **MANTENERSE EN PIE**	• Ponser en pie (con apoyo): 13,3 meses de media. • Mantenerse en pie: 18 meses de media (Díaz-Caneja, 2006).
• **CAMINAR**	• 24 meses de media (Kaminker y Armando, 2008). • Entre 23 y 29 meses, según el grado de hipotonía (Buzunáriz Martínez y Martínez García, 2008).
• **COMER CON CUCHARA**	• 20 meses de media (Díaz-Caneja, 2006).
• **CONTROL ESFÍNTERES**	• Orina (durante el día): 36 meses (Kaminker y Armando, 2008). • Heces: 26 meses (Kaminker y Armando, 2008).
• **VESTIRSE**	• Sin botones: 4-5 años de media (Díaz-Caneja, 2006). • Solamente un 80% de las personas entre 11 y 20 años pueden hacer la tarea de modo independiente (Díaz-Caneja, 2006).
• **SUBIR Y BAJAR ESCALERAS (SIN AYUDA)**	• 81 meses de media (Díaz-Caneja, 2006).

Tabla 44. Tabla resumen de los principales hitos en el desarrollo del niño con SD. Elaboración propia a partir de los datos de Díaz-Caneja (2006).

III.4.2.2. MOTRICIDAD FINA

En cuanto a la motricidad fina, es bien sabido que los niños con esta patología muestran importantes dificultades en este punto. Las causas principales, explican Troncoso y Del Cerro (2019), son la anatomía de su mano, su hipotonía muscular y laxitud ligamentosa, así como ciertos problemas neurológicos que limitan la producción e interiorización de los movimientos. Respecto al primer punto, esto es, la morfología de su extremidad superior, ya vimos en su momento que suelen ser más anchas y de dedos cortos, con implantación baja del pulgar e incluso con ausencia de la última falange en el meñique. Esta estructura hace que puedan ser menos hábiles en los pequeños movimientos. Por otro lado, la naturaleza muscular

hipotónica y el exceso de laxitud en los ligamentos van a afectar en la sujeción de los objetos y en la presión que sobre ellos puedan aplicar. En concreto, Latash *et al*., (2002), tras un estudio sobre el desarrollo motor en adolescentes con SD, determinaron que no solamente era una cuestión de la fuerza que ejercían en los objetos, sino de que esa aplicación se hacía con patrones distintos a los establecido, ya que esos movimientos exigían una coordinación entre dedos que les resultaba compleja. Asimismo, las anomalías relacionadas con su arquitectura neuroanatómica explican esas dificultades para interiorizar movimientos básicos o los problemas de coordinación fina. Además, los niños con SD suelen mostrar su dominancia cerebral más tarde, es decir, tarda más en saberse si son diestros o zurdos, y esto tiene consecuencias evidentes en su desarrollo. Todos estos problemas afectarán, obviamente, a tareas escolares tales como recortar, escribir o pintar. En concreto, la escritura es especialmente compleja, ya que supone la realización de la pinza, la sujeción del lápiz, ejercer la presión adecuada sobre el papel, etc. Obviamente, para mejorar todos estos aspectos será importante, de nuevo, la estimulación temprana que ayude a alcanzar antes esa madurez motora, trabajando la tensión-relajación, flexión-extensión, la pinza, la presión, etcétera. (Latash *et. al.*, 2002; Troncoso y Del Cerro, 2019).

III.4.3. *COGNICIÓN Y APRENDIZAJE EN SD.*

III.4.3.1. INTELIGENCIA EN EL SÍNDROME DE DOWN

Diremos, para empezar, que la inteligencia es un constructo complejo, el cual suele relacionarse con "la capacidad de pensar, entender, razonar, asimilar, elaborar información y emplear el uso de la lógica" (Ibarrola y Etxeberría, 2017, p. 17). No obstante, como indica Ruiz Rodríguez (2016a), existen tres enfoques en función de la interpretación que se haga de este fenómeno: las teorías biológicas, las psicológicas y las operativas. Así, las primeras "consideran la inteligencia como la capacidad de adaptación del organismo"; las segundas, por el contrario, "ponen el énfasis en las capacidades de resolver problemas, de aprender y de relacionarse socialmente" y, finalmente, las terceras, se centran más en la elaboración de pruebas que la midan (p. 1).

Será, por tanto, dentro de esta última perspectiva donde se ha trabajado en pruebas estandarizadas que miden el CI[210]. Los datos obtenidos por estas pruebas, como decimos,

[210] Por ejemplo, la *Escala de Inteligencia* de Terman y Merrill (apta para niños entre 2 y 14 años); las *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños* (que evalúan por medio de 18 pruebas a niños entre dos y ocho años[210]); las famosas *Matrices progresivas* de Raven; la *Escala de Madurez Mental de Columbia* (con 100 láminas con dibujos que pueden ser pasados a niños de entre 3 y 10 años); las famosas *Escalas de Wechsler*, con

permitían relacionar la inteligencia de ese individuo con la población general y establecer unos parámetros de "normalidad" y de discapacidad intelectual tales como los propuestos por la Asociación Americana de Psiquiatría (1995) en su DSM-IV, para la cual era necesario distinguir entre un retraso mental leve (con un CI que podía situarse entre 50-55 y 70); un retraso moderado (con un CI entre 35-40 y 50-55); un retraso grave (entre 20-25 y 35-40) y, finalmente, profundo (inferior a 20-25. Vemos que, aunque se refieren a un término ya denostado por la psicología actual, como es el de *retraso mental*, nos ofrecen una clasificación totalmente aceptada y compartida.

No obstante, este tipo de clasificaciones no suelen ser muy adecuadas, puesto que tienden a encasillar y muchas veces no representan ni el potencial, ni las capacidades reales. Por ello, en el DSM-V no solo se cambió el concepto de *retraso mental* por el de *discapacidad intelectual* o *trastorno del desarrollo intelectual*, sino que se matizó que sería un tipo de patología que se produciría en el origen del desarrollo del niño y que se basaría en tres criterios diagnósticos:

> A. Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.
>
> B. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.
>
> C. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo. (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 17)

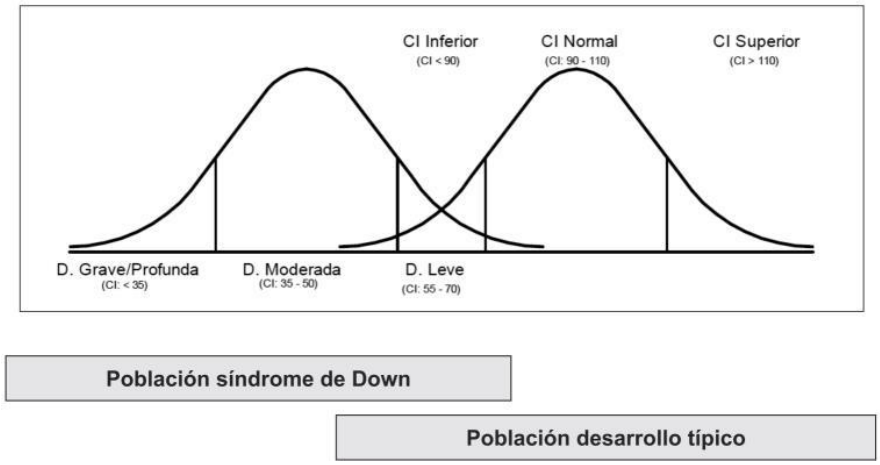
De este modo, se propone trabajar sobre la capacidad de adaptación y el nivel de apoyo necesario, en lugar de hablar de coeficiente intelectual. Además, en las últimas décadas, se ha planteado una visión más plural de la inteligencia, como pasaremos a explicar.

Centrándonos en las personas con SD, diremos que muestran distintos niveles de inteligencia y no existe, además, una correlación directa entre otros aspectos, por ejemplo,

---

sus dos versiones: *WPPSI-IV* (para pequeños de infantil y primaria) y la WISC –V (diseñada para sujetos de entre seis y dieciséis años y once meses)[210] o el *Test de dibujo de la figura humana Goodenough.*

físicos y esta (Ruiz Rodríguez, 2016a, p. 3). Sin embargo, de modo habitual suelen encontrarse entre una inteligencia ligera y media, aunque pueden existir excepciones con peores resultados (Muñoz Navarro, 2011; Ruiz Rodríguez, 2016a; Ruiz Rodríguez, 2016b; Perpiñán Guerra, 2018; Troncoso, 2019). Perpiñán Guerras (2018) representa esta situación por la siguiente gráfica:



Gráfica 2. Relación CI población con y sin SD; tomada de Perpiñán Guerras (2018: pp. 58).

Cabe destacar que sus resultados no son homogéneos, ya que presentan mejores datos en pruebas manipulativas, perceptivas o motrices, que en otras de mayor abstracción o las que requieran el empleo de números o de habilidades verbales (Ruiz Rodríguez, 2016a).

No obstante, como decíamos, en las últimas décadas se ha producido una crisis del concepto único de inteligencia, a favor de una visión más dinámica y plural:

> Cuando nos referimos a inteligencia, en ocasiones rápidamente lo relacionamos con el éxito en la escuela, el cual se mide a través de pruebas o test de inteligencia que muestran el cociente intelectual. Cuando hay alumnos con baja puntuación se les presupone que no sirven para estudiar, llevándoles al fracaso escolar, al absentismo en la escuela, etcétera.
>
> Para salir de este error Gardner propone que la inteligencia es un potencial, anteriormente llamado talento, con el que contamos todas las personas y es algo cambiante que se desarrolla a lo largo de la vida del individuo. (Gutiérrez Delgado, 2017, p. 125)

De este modo, el autor de *Frames of Minds: The Theory of Multiple Intelligences* diseñó en 1983 un esquema de, en principio, siete inteligencias que conformarían al ser humano y que serían más tarde definidas cada una de ellas como "un potencial biopsicológico

para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura" (Gardner, 2010/1999, p. 29)[211]. Serían las siguientes:

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	• "Supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos". • Es propia de escritores, oradores y abogados.
INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA	• "Capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica".
INTELIGENCIA MUSICAL	• "Capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales".
INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉTICA	• Capacidad de mover el cuerpo (ya sea de modo completo o cualquier parte de él) para crear un producto o resolver un problema. • Está muy desarrollada en bailarines o deportistas, que también se expresan con su lenguaje corporal; pero no menos en artesanos o mecánicos.
INTELIGENCIA ESPACIAL	• "Capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes (como hacen, por ejemplo, los navegantes y los pilotos) y en espacios más reducidos (como hacen los escultores, los cirujanos, los jugadores de ajedrez, los artistas gráficos o los arquitectos)".
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	• Permite comprender al prójimo, entendiendo así sus motivaciones, sus deseos, sus frustraciones, etc. • Es esencial para psiquiatras, docentes, médicos, etc.
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	• "Capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo (que incluya los propios deseos, miedos y capacidades) y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida".

Tabla 45. Resumen de las primeras siete inteligencias múltiples. Tomado de Gardner (2010/1999, p. 34-35).

Años después, estos talentos, los cuales Gardner había enunciado como una lista abierta, fueron completados por la llamada *inteligencia naturalista*, centrada en el conocimiento del mundo que nos rodea, que vino a completar el listado popularmente conocido de ocho inteligencias múltiples. Así, este conjunto serían, como señala Prieto y

[211] En realidad, en esa versión de 1983 la definición que utilizó fue: "capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales". Habrá que esperar veinte años para encontrar la actual, mucho más elaborada. Nosotros tomamos ambas de Gardner (2001/1999, pp. 28-29).

Ferrándiz (2011) un conjunto que todas las personas poseen, en mayor o menor medida, y que actúan de manera compleja formando las capacidades de esa persona.

No obstante, aunque este sea el listado que todos reconocemos, queremos remarcar que sigue en continua revisión. Así, Gardner (2010/1999) planteó la posibilidad de hablar de una *inteligencia espiritual* y otra, *existencial*. Tras su análisis oportuno, descartó aquella y consideró que esta, centrada en la "la inquietud por las cuestiones «esenciales»" (Gardner, 2010/1999, p. 48), podría cumplir los criterios para ser considerada la novena inteligencia, aunque no la incluyó en su listado por el escepticismo que despierta. Más recientemente, ha comenzado a mencionar en simposios y entrevistas la posibilidad de incluir otras como la digital o pedagógica (Ibarrola y Etxebarria, 2017).

Centrándonos en el SD, nos dice Cabezas (2016a; 2016b) que cada persona con discapacidad, igual que las que no la tienen, posee un desarrollo de inteligencias múltiples particular, el cual será necesario conocer y potenciar. Sin embargo, y a pesar de que serán cuestiones distintas en función de la persona, sí que podemos extraer algunas características comunes en las personas con esta patología. Así, hemos comentado anteriormente que, en primer lugar, la *inteligencia lingüística* y la *lógico-matemática* tenderán a estar menos desarrolladas que las demás, por esa menor habilidad comunicativa y numérica. De aquella hablaremos con más detalle en su apartado específico. Con respecto a la *inteligencia lógico-matemática* diremos que es un concepto amplio, que va mucho más allá de simples habilidades de cálculo. Prieto y Ballester (2003) recogen una serie de indicadores que pueden servir para detectar buena capacidad matemática en los niños y que incluyen aspectos como asimilar conceptos de cantidad, tiempo, causa y efecto; conocer símbolos abstractos; resolver de problemas; realizar estimaciones e interpretaciones de gráficas o estadísticas, etcétera. Esta inteligencia, como apuntaba Armstrong (1999), tiene su base neurológica en el lóbulo parietal izquierdo, así como en el hemisferio derecho, y se considera una habilidad que alcanza su madurez en la adolescencia y primeros años de edad adulta.

Los estudios que relacionan los conocimientos matemáticos y las personas con SD son escasas y relativamente recientes (Ortega Tudela, 2008; Bruno y Noda, 2010; García López, 2017). Además, hasta no hace mucho tiempo se pensaba que estos sujetos apenas podían aprender aspectos en esta área. Por ejemplo, un estudio de los años 70, realizado por Cronwell, determinaba que eran capaces de contar, pero no de adquirir comprensión del concepto número. Hoy en día las investigaciones en esta línea han demostrado su error. Bruno y Noda (2010), a partir del uso de una herramienta informática (*Tutorial inteligente*), obtuvieron conclusiones interesantes al descubrir "cierto nivel de comprensión de conceptos

lógico-matemáticos" y poder detectar dónde se hallaban sus dificultades, por ejemplo, en la seriación de alternancia de elementos[212] (p. 155). Otras cuestiones que resultaban más sencillas para estos alumnos serían las tareas de reconocimiento de número o las de establecimiento del cardinal que corresponde a una colección. Por el contrario, observaron más dificultades en la resta que en la suma y en el proceso de resolución de problemas, que se ve complicada si los datos se dan oralmente (Bruno y Noda, 2010; García López, 2017).

En cualquier caso, parece que los aspectos más pobres de esta inteligencia están unidos, en gran parte, a sus limitaciones en funciones cognitivas como la atención, memoria y percepción (Ortega Tudela, 2008); y que, además, el uso del ordenador en este proceso de enseñanza-aprendizaje mejora notablemente los resultados, al aportar mensajes visuales, desarrollando la comprensión, la atención, la motivación y dotando al pensamiento más abstracto de una faceta más tangible (Ortega Tudela, 2008; Bruno y Noda, 2010).

Otra de las inteligencias múltiples que está despertando gran interés en los últimos años es la *intrapersonal*, asociada a los lóbulos frontal y parietal, así como al sistema límbico, y que parece tener su mayor desarrollo en los primeros años de vida, en los cuales se forma el concepto de "yo" en oposición a los otros (Armstrong, 1999). Cabezas (2016a; 2016b) analiza las características de ella en los sujetos con SD a partir del estudio de los tres componentes que conforman esta inteligencia: conocimiento de uno mismo, gestión emocional y autodirección. En primer lugar, sobre el autoconocimiento[213], siguiendo las investigaciones de Skotko (2011)[214], apunta que las personas con SD encuestadas declaraban sentirse felices, a pesar de conocer los problemas asociados al síndrome. No obstante, había una pequeña proporción que no se veía de la misma manera; la mayoría de estos últimos eran adolescentes que habían llegado a un nivel académico de estudios que les generaba cierta ansiedad y tristeza, al ver las limitaciones de su condición.

En cuanto al segundo punto, es decir, a la *gestión emocional*, tiene que ver, como señala Cabezas (2016a; 2016b), con:

> El mundo de las emociones, de los sentimientos, de las motivaciones y de una adecuada gestión de estos elementos. Implica conocimiento, regulación y autonomía emocional. Esto es, requiere estrategias como autorregulación, autocontrol, automotivación, etc. en un nivel cada vez más complejo y elaborado. (p. 7)

[212] Los alumnos, en lugar de encontrar la relación que marcaba la serie, la terminaban por ensayo y error. Por el contrario, en las seriaciones simples, comparaban de dos en dos los elementos. (Bruno y Noda, 2010, p. 155).

[213] Para las que se tienen en cuenta aspectos como la capacidad de reconocerse a uno mismo, reflexionando sobre su persona, de distinguirse de los demás, de articular rasgos de su personalidad, de motivarse para alcanzar un logro o de cambiar su conducta en un momento dado, etcétera.

[214] Nosotros tomamos de Cabezas (2016a; 2016b).

En este sentido, las personas con SD tendrán probablemente una conciencia mayor que otras de sus sentimientos, dado que es el cerebro racional el que tiene la misión de realizar la criba emocional. Por tanto, su trisomía podría afectar a que dichas vivencias emocionales se vieran menos limitadas por el control cerebral. Esta es la causa de que se realicen talleres y programas de intervención sobre esta gestión, ya que si no se canalizan estas emociones "les arrastrarán, como en una riada, dando tumbos por la vida" (Ruiz Rodríguez, 2016c, p. 15).

Finalmente, la *autodirección "*tiene que ver con el autocontrol, con los sueños, las aspiraciones, los deseos, los planes…" y, en ese sentido, puede ser considerado como un viaje o trayecto vital (p. 12). De este modo, es importante enseñar a estas personas para que puedan trazar su proyecto de vida y luchen por él, es decir, tendrán que ser ellos los agentes de ese viaje y no los que vivan el plan trazado por otros. Por el contrario, las excesivas expectativas que se vuelcan en estos pueden generar, a la larga, una sensación de bloqueo o sufrimiento.

La inteligencia *interpersonal*, por otra parte, desarrollada entre los lóbulos frontal, temporal y el sistema límbico (Armstrong, 1999), ha sido poco estudiada hasta la fecha en personas con esta patología porque, como señalan Cebula, Moore y Wishart (2010), existe una idea estereotipada de que son personas con "don de gentes" y que, por tanto, tienen intacta esta inteligencia (p. 26). Por el contrario, la realidad parece indicar que esta evoluciona, desde un primer momento, a menor velocidad. Nos dice así Hidalgo de la Guía (2019) que ellos "tardan más en percatarse de su entorno" (p. 34). Así, por ejemplo, la primera mirada del lactante al cuidador puede aparecer después en el niño con SD, pero se mantendrá más en el tiempo. De este modo, pasado el primer año, cuando lo normal es que el bebé empiece a mirar más a su alrededor, los niños con esta patología persisten con esa mirada, lo que puede indicar "menor capacidad para desplazar su atención de forma eficiente hacia las personas, los objetos y el ambiente" (Cebula, Moore y Wishart, 2010, p. 29). Posteriormente, entre el primer y segundo año de vida, los niños con SD van a demostrar una mayor tendencia a la imitación y una menor inquietud por hacer preguntas para conocer el mundo. Como consecuencia, las madres van a mostrar una actitud mucho más directiva. Más adelante, entre los cinco y los ocho años, estos problemas les harán presentar dificultades para reconocer las emociones de los demás, así como para identificar en una fotografía gestos de miedo, asombro o enfado, como recogen Cebula, Moore y Wishart (2010). Este tipo de situaciones podrían estar relacionadas con las llamadas *neuronas espejo*[215] (MNS), situadas "en la corteza motora primaria, principalmente en el área de Broca, el área parietal inferior, la

[215] Estas neuronas fueron descubiertas en 1995 por Rizzolatti y sus demás colaboradores de la Universidad de Parma mientras que ensayaban con macacos (García García, 2008).

zona superior de la misma circunvalación temporal, el lóbulo de la ínsula, la zona anterior de la corteza del cuerpo calloso" (García García, 2008, p. 74), que se activarían no solamente al realizar una actividad, sino también cuando observa la misma acción en otra persona.

Menor interés ha despertado para los investigadores el desarrollo de las otras inteligencias en SD. La *musical*, que es la primera de ellas en desarrollarse y cuya capacidad reside en el lóbulo temporal del hemisferio derecho (Armstrong, 1999), puede no presentar tantas dificultades en el sujeto con SD. De hecho, parece estar claro que estas personas poseen bastante sensibilidad para la música y, habitualmente, se ha empleado esta como técnica para mejorar sus habilidades comunicativas, sociales, motoras, etcétera (Muñoz Navarro, 2011).

La *inteligencia corporal-cinestésica*, que reside en el cerebelo, los ganglios basales y la corteza motriz (Armstrong, 1999), estará relacionada, como señalan Prieto Sánchez y Ballester Martínez (2003), con la exploración a través del tacto y el movimiento, con la coordinación y los movimientos de motricidad fina y gruesa, con habilidades como el baile, la costura, la actuación, etc. Por tanto, encontrará en personas con SD las limitaciones perceptivas y motoras a las que nos hemos ido refiriendo líneas atrás. Similar sucederá con la *inteligencia espacial*, cuyo localización está en las regiones posteriores del hemisferio derecho (Armstrong, 1999).

III.4.3.2. DESARROLLO COGNITIVO EN EL NIÑO CON SD

Más allá de la inteligencia o las inteligencias, la realidad es que en los sujetos con SD existen ciertos rasgos cognitivos más empobrecidos que otros. Para comprender estas dificultades creemos fundamental ir haciendo un recorrido de su desarrollo cognitivo paso a paso. Así, en primer lugar, tenemos que partir del *estadio sensoriomotor* que, según Piaget (1964/1991), venía produciéndose, en la población sin patologías, entre el nacimiento y la adquisición del lenguaje, a la que el ginebrino identifica con los dos años. Nos señala así el citado psicólogo que será esta una época de gran desarrollo mental, aunque no siempre haya sido valorada adecuadamente por la ausencia de palabras que la caracteriza. De este modo, la consideraba "una conquista, mediante las percepciones y los movimientos, de todo el universo práctico que rodea al niño" e incluso la califica de "toda una revolución copernicana" (p. 18).

Dentro de esta época, siguiendo a Ovejero Hernández (2013), se suele hablar de hasta seis momentos: el subestadio de mecanismos reflejos, el de reacciones circulares primarias, el de reacciones secundarias, el de la coordinación de los esquemas de conducta previos, el de los descubrimientos por experimentación y el de nuevas representaciones mentales.

Así, en el primero de ellos, desarrollado en el primer mes de vida extrauterina, el recién nacido practicará distintos reflejos, como el de presión o succión. Ya en los niños con SD estos actos pueden presentar las primeras complicaciones. Por ejemplo, Down España (2013) explica como la succión, necesaria para su alimentación, requerirá de más entrenamiento y paciencia que en un bebé sin esta patología, especialmente sí se realiza lactancia materna, ya que esta supone un mayor esfuerzo (p. 10).

En el segundo subestadio, entre el primer y el cuarto mes, aparecen unas primeras reacciones que, en realidad, son "actos casuales que les resultan interesantes y los repiten", pero lo hacen sin intencionalidad[216]. Por ejemplo, entrarían entre ellos, la exploración de sus propias manos como objetos ajenos a él (Ovejero Hernández, 2013, p. 119). Más tarde, entre los cuatro y los ocho meses, estas reacciones se orientarán más allá de su cuerpo. Así, aunque sin planificación, comenzarán a coger y tocar objetos, a moverlos para que hagan ruido, etc.

Los bebés con SD también comenzarán su exploración del mundo, pero lo harán con una cierta lentitud, dadas las limitaciones en la recepción y procesamiento de los sentidos.

Ya expusimos al hablar de la inteligencia interpersonal, que, en general, estos niños tardaban más en percatarse de la realidad que les rodeaba (Hidalgo, 2019) y, al hablar del sentido de la vista, que tendrían problemas no solamente en el *contacto visual* con su cuidador (que comenzaría más tarde), sino en la *atención visual* y la *mirada referencial* (Flórez, 2016b). Además, que estos bebés puedan, por ejemplo, tener pérdidas de visión o audición (todavía quizá no diagnosticadas), va a afectar a su capacidad de ir conociendo el exterior, e incluso a su motivación por explorarlo, pero también lo harán sus sinapsis empobrecidas en pleno momento de expansión, que retrasarán dicho procesamiento.

Por otro lado, en estos primeros momentos la boca se convierte en una herramienta esencial para adquirir información en los lactantes y así, como comentábamos líneas atrás, su hipersensibilidad o hiposensibilidad en el tacto de la zona pueden complicar más esta investigación sobre los objetos que les rodean (Kumin, 2014).

Posteriormente, entre los ocho y los doce meses, los niños comenzarán a coordinar esos actos secundarios para lograr un fin, con las llamadas *reacciones circulares terciarias*, en las que los pequeños de manera ya intencionada investigarán sobre el medio[217]. Con ellas, surgirán, aunque todavía bastante rudimentarios, ciertos conceptos como el de *no*

[216] Señalaba Piaget (1964/1991) que: "basta que algunos movimientos, de cualquier tipo, del lactante desemboquen fortuitamente en un resultado interesante – interesante debido a que es asimilable a un esquema anterior- para que el sujeto reproduzca inmediatamente estos nuevos movimientos: esta "reacción circular".

[217] Por ejemplo, no dice Ovejero Hernández (2013) que, cuando a un niño se le abre un grifo y ve que al poner la mano salpica, la *reacción circular terciaria* será seguir haciendo esa operación a distintas distancias para observar si siempre salpica igual, tratar de abrir más el agua, etc. (p. 120).

permanencia, la *causa-efecto* o el *medio-fin*, que serán claves para desarrollar el lenguaje. Entre el año y el año y medio irán perfeccionando estas habilidades, de tal forma que, por ejemplo, al esconder delante de él un objeto en distintos lugares, pasará de buscarlo siempre en el primer escondite (cuarto subestadio), a mirar en el último (quinto subestadio).

Los infantes con SD pueden tener mayores dificultades para lograr estos conceptos, ya que suponen un razonamiento abstracto (Kumin, 2014, p. 68). No obstante, sobre el primero, nos dice la citada autora que "a no ser que tengan una grave discapacidad cognitiva, serán posiblemente capaces de aprender este concepto" (Kumin, 1997, p. 52). Para ayudarles, dicha especialista aporta una serie de actividades simples tales como el juego del escondite, presentar y guardar algún juguete, taparle los ojos y preguntarle por ¿dónde está el nene/a?, etc. Así, será clave trabajarlo para la adquisición de habilidades comunicativas porque hasta que no tengan conciencia de que los objetos siguen existiendo aunque no estén presentes, no estarán preparado para nombrarles (Kumin, 2014, p. 68).

En cuanto a la causa-efecto y el medio-fin, también está claro que en el bebé con SD estos esquemas pueden resultar algo más difíciles de adquirir. Sin embargo, la práctica y la perseverancia parecen las mejores estrategias para lograrlo. Este tipo de nociones estará muy vinculado con el aprendizaje del lenguaje, como decimos, porque son la base de la intencionalidad comunicativa (Kumin, 2014, pp. 70-72).

Finalmente, el último semestre de esta etapa, es decir, el sexto subestadio, servirá para crear nuevas representaciones mentales por medio de la invención. Será el momento en el que aparecerá el *juego simbólico*[218] y la *imitación diferida* (Ovejero Hernández, 2013, p. 119). Obviamente, para llegar a estas actividades imitativas de grado superior, el pequeño habrá tenido que empezar por imitaciones motoras de gestos y movimientos rudimentarios.

Por el contrario, explica Ruiz Rodríguez (2016b) que los niños con SD comenzarán a jugar más tarde y su juego será más repetitivo, restringido y, en ocasiones, marcado por estereotipias. También las imitaciones se retrasarán. Kumin (2014), a partir de los estudios de Chamberley y Strode (2000), apunta que las imitaciones básicas de gestos o sonidos en bebés con esta patología puede retrasarse de media entre el primer y segundo año.

Cuando los pequeños cumplen dos años empieza el llamado por Piaget *estadio preoperatorio*, que se alargará hasta los siete años (Piaget 1964/1991; Moreno Ríos, 2005; Ovejero Hernández, 2013). Desde un punto de vista expresivo, los menores en este periodo descubren el valor comunicativo del gesto, dominan la imitación, etc. El pensamiento,

[218] Copiar una acción o usar un objeto simulando que es otra cosa. Por ejemplo, usar un plato de volante.

además, frente al estadio posterior, se caracteriza por el desarrollo de las capacidades de representación y utilización de símbolos distintos (mapas, planos, números, letras, etc.) sin intervención de la lógica. Así, surge el lenguaje como resultado de la adquisición del conocimiento y del pensamiento: aprendemos cosas y necesitamos etiquetarlas. Además esta época se caracteriza por, en primer lugar, la *centración* (propiedad por la cual se considera un solo aspecto de la realidad). Derivada de esta característica surgen otras cuatro: *egocentrismo, animismo, focalización* o *irreversibilidad* y el *razonamiento transductivo.* La primera de estas supone que los niños solamente entiendan el mundo desde su perspectiva, desde sus ojos. El *animismo,* por su parte, es la tendencia atribuye propiedades humanas a objetos o animales. La *focalización*, por otro lado, es la dificultad para entender las diversas dimensiones de las cosas; y, finalmente, el *razonamiento transductivo*, será el motivo por el que, en sus reflexiones, pasen de lo particular a lo particular (Moreno Ríos, 2005).

En el caso del menor con SD, mostrará dificultades para representar de manera simbólica el mundo que le rodea y, por ello, normalmente, permanecerá en la fase de la exploración y manipulación (Matarazzo, 2015). En cuanto al lenguaje, como veremos, habrá problemas que afectarán al habla y que retrasarán el lenguaje verbal hasta los tres años, pero también existirán limitaciones para poder realizar los esquemas abstractos y conceptuales.

El siguiente periodo, según la clasificación del ginebrino, es el de *operaciones concretas*, esto es, entre los siete y los once años, aproximadamente (Piaget 1964/1991; Moreno Ríos, 2005; Ovejero Hernández, 2013). En este momento los pequeños adquieren una serie de habilidades lógico-matemáticas que les permitirán seriar, establecer la inclusión o exclusión de elementos respecto de un grupo, etc. Además, se van superando las limitaciones del periodo anterior y los pequeños pierden esa visión "infantil" de la realidad.

Los niños con SD presentan ya a estas alturas un comportamiento muy distinto al resto de los infantes sin esta patología. Como señala Matarazzo (2015), estos niños alcanzarán esta etapa ya en plena adolescencia y, como apuntaba Wishart (1997), la mayoría nunca llegará a sobrepasar este periodo mental (p. 122). Troncoso (2021), por su parte, concluye que esta traerá consigo importantes consecuencias como son los problemas con la representación temporal (que afectan directamente sobre el cálculo), de organización espacial (que provocan alteraciones de orientación), de representación de monetaria o con el lenguaje simbólico.

El cuarto estadio piagetiano es denominado *de operaciones formales* y se extiende hasta los quince años[219]. Este momento se va a caracterizar por el desarrollo de operaciones

[219] Momento en el que se entiende que el sujeto ha llegado a la máxima madurez cognitiva. Este aspecto es uno de los más criticados de esta teoría.

mentales abstractas, esto es, conceptos de mayor grado de abstracción para los cuales se necesita del uso de la lógica. Así, nos realiza Piaget la siguiente comparativa:

> Comparado con un niño un adolescente es un individuo que construye sistemas y «teorías». El niño no edifica sistemas, aun cuando posea sistemas inconscientes o preconscientes, pero en el sentido de que son informulables o informulados y que únicamente el observador exterior logra captar mientras que el propio niño no lo «reflexiona» nunca. Dicho de otra forma, el niño piensa concretamente, problema tras problema, a medida que la realidad se los propone y no relaciona las soluciones mediante teorías generales que pondrían de relieve su principio. (Piaget, 1964/1991, p. 83)

En esta fase, por tanto, lo real está subordinado a lo posible, el uso del razonamiento será hipotético-deductivo (siempre basándose en proposiciones) y este podrá ser sistemáticamente valorado (Moreno Ríos, 2005).

En el caso que ahora nos ocupa es bastante complicado que los niños con síndrome de Down alcancen estos niveles intelectuales. Sus fallos en la "memoria a corto plazo, sus deficiencias en la memoria secuencia auditiva y visual, y la relativa ventaja de su capacidad de procesamiento visual sobre la auditiva" son algunas de las dificultades con las que topan estos adolescentes (Wishart, 1997, p. 122). Por otro lado, concluye la citada autora:

> Es evidente que en la determinación del resultado evolutivo de los sujetos con síndrome de Down intervienen tanto factores psicológicos como biológicos y hasta que logremos comprender mejor cómo interactúan seguiremos siendo incapaces de explicar por qué algunos individuos con SD consiguen dominar tantas cosas que otros no consiguen. (Wishart, 1997, p. 135)

En resumen, podemos concluir que se trata un desarrollo cognitivo irregular, esto es, no igual en todos los sujetos y marcada por una evolución descendente: las diferencias entre niños normales y con SD van siendo cada vez más grandes, como adelantamos al ver su neurodesarrollo. No lo podemos considerar, por tanto, como un simple "retraso" o una evolución a "ritmos diferentes", sino como una maduración distinta. De este modo, *a priori*, no se puede saber hasta dónde pueden llegar a aprender estos sujetos, aunque sí se conocen los llamados *puntos débiles*[220] o *fuertes* que en su desarrollo cognitivo se encontrarán.

[220] Fundamentalmente, la *generalización*, el *procesamiento* y la *memoria auditiva*, la *recuperación de palabras* o del *pensamiento abstracto* (Kumin, 2014).

III.4.3.3. FUNCIONES EJECUTIVAS EN SD

Diremos, en primer lugar, que son una serie de procesos mentales cuyo desarrollo comienza en la lactancia, pero va a extenderse hasta la edad adulta[221] (Papazian *et al.* 2006; Rosselli *et al.*, 2008). Todas ellas se caracterizan por ser clave para el aprendizaje porque suponen la adaptación a situaciones nuevas y complejas, más allá de conductas automáticas (Collete *et al.* 2006; Castellanos *et al.* 2006; Melzter y Krishnan, 2007; Rosselli *et al.* 2008; Hidalgo de la Guía, 2019). Entre las principales, Papazian *et al.* (2006) presentan:

- La inhibición de la respuesta prepotente, de las respuestas o patrones de respuestas en marcha y de la interferencia de otros estímulos no relevantes.
- La activación de la memoria de trabajo verbal y no verbal.
- La autorregulación del estado de alerta, emocional y motivacional.
- El planteamiento, planeamiento, ordenamiento y evaluación de los resultados. (p. 47)

Así, Guillera (2021) recalca la inhibición de respuesta, el uso de la memoria de trabajo[222] y la alternancia de tareas como las más importantes y, a la vez, más conocidas. Del mismo modo, dicho autor se hace eco de una tendencia actual, no compartida por todos los investigadores, que distingue entre unas funciones más cognitivas, a las que se denominan *frías,* y otras, las *calientes,* relacionadas con los propósitos, el control de las emociones implicadas o la búsqueda de ciertas recompensas (Lee *et al.*, 2015; Broche-Pérez y Herrera Jiménez, 2016; Guillera, 2021). Las primeras tendrían su base en la corteza prefrontal dorsolateral; mientras que segundas dependerían de la zona ventromedial (Lee *at el.*, 2015).

Tratando de describir cómo son estas funciones en las personas con SD, tendremos que señalar que las investigaciones en esta línea son escasas aunque, en general, parecen coincidir claramente en que estas funciones están deterioradas en ellos (Hidalgo de la Guía, 2019). Sastre-Riba (2006), por ejemplo, analizó dichas funciones en bebés entre los quince meses y los dos años. Se tomaron para realizar el estudio niños con un desarrollo típico, con síndrome de Down, con hipotiroidismo y también con riesgo al nacer por bajo peso. En el

[221] En el desarrollo normalizado, habrá dos picos que se producirán a los cuatro y dieciocho años, una cierta estabilidad posterior y un claro retroceso en la vejez.

[222] Definida por Perpiñán Guerra (2018) como "la capacidad para retener y almacenar la información durante un mínimo período de tiempo que permita elaborar una respuesta motriz o mental. Por ejemplo, para comprender una instrucción o deducir datos de una situación" (p. 40). De este modo, su interés es cada día más grande dentro de los estudios psicológicos (Padilla, 1995; Padilla y Bajo, 1998; Timarová *et al.*, 2014; Aguirre Fernández-Bravo, 2015; Anssari-Naim y Hernández Sacristán, 2021).

caso de niños con SD se observaron unos resultados pobres y estos lo eran especialmente en lo relativo a la inhibición. Lee *et al.* (2015), por su parte, llevaron a cabo un análisis comparando estas funciones en niños con SD de entre cinco y dieciocho años, con los resultados obtenidos por otros de desarrollo normal y de dos trisomías de cromosomas sexuales (síndrome de Klinefelter y síndrome del triple X). Para tal fin se empleó un formulario (BRIEF) en el que se valoraban ocho funciones: inhibición, cambio, control emocional, iniciar, monitorear, planificación/organización, control emocional y organización de materiales. Las escalas se organizaban en dos grandes bloques: índice de metacognición e índice de regulación de comportamiento. De este modo, aunque la prueba no estaba diseñada para este fin, Lee et al. (2015) concluyó que el primer bloque podría considerarse equivalente a las funciones frías, mientras que el índice de regulación de comportamiento, al de calientes:

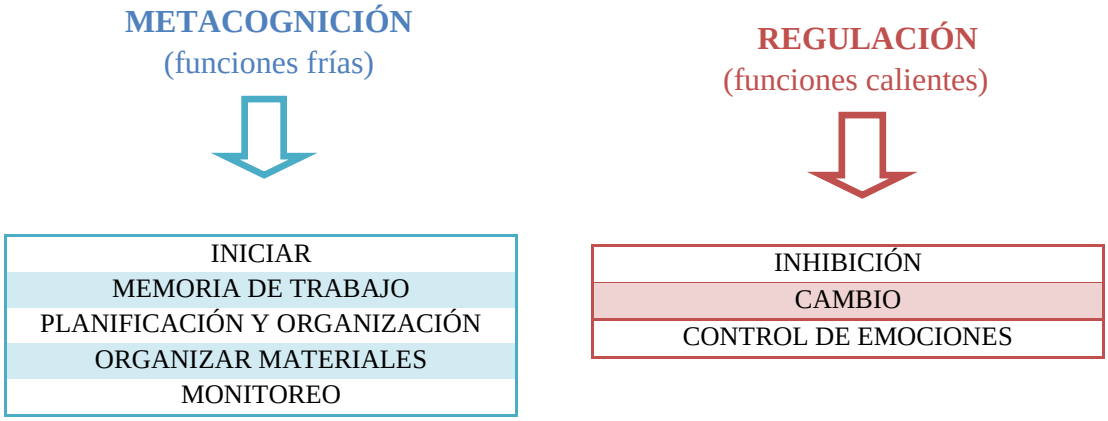


Figura 7. Relación entre las funciones del formulario BRIEF y las funciones frías/calientes. Elaboración propia.

Entre las conclusiones que se extraen de este trabajo están, en primer lugar, que, en general, todos los sujetos con alguna trisomía mostraron más complicaciones en las pruebas que los sujetos de control. En segundo lugar, las personas con SD presentaron más dificultades en el *índice de metacognición* (funciones frías) que el de *regulación de comportamiento*, de la misma forma que pasó entre los demás estudiados (incluyendo las de desarrollo normal)[223]. En tercer lugar, los resultados de la gente con SD se acercaban bastante a las de las otras trisomías en cinco de las escalas (inhibir, iniciar, cambiar, memoria y planificación/organización). Sin embargo, en conjunto, se observaron unos resultados mucho más irregulares en los sujetos con SD, ya que en organización de materiales y en control presentaba mejores resultados, frente a lo que ocurría en memoria y monitoreo. En cuarto lugar, observaron una cierta estabilidad entre los datos de la infancia y la primera adultez, en

[223] Dentro de ellas, Loveall *et all.* (2017), remarca que, especialmente, serán mejores en cambio y en control emocional. Otros estudios ponen en duda los resultados de inhibición.

ambos grupos de población, que cambiarán notablemente en las personas con SD por efecto del envejecimiento. Analizaremos aquí cada una de estas funciones:

FUNCIONES FRÍAS	**INHIBICIÓN**	• Afectada en los niños pequeños (Sastre- Ribas, 2005). • En la media de otras funciones frías (Lee *et al.*, 2015). • Cuando los datos son obtenidos por los padres los resultados son más optimistas Loveall *et al.* (2017).
	MEMORIA DE TRABAJO[224]	• Está especialmente deteriorada cuando viene del canal auditivo, lo cual tiene consecuencias graves en la comunicación (Perpiñán Guerra, 2018).
	ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN	• Resultados poco favorecedores (Lee *et al.*, 2015). • Loveall *et al.* (2017), por el contrario, la considera una habilidad intermedia en los niños entre dos y cinco años; sin embargo, al pasar esta edad, los datos empeoran.
	INICIATIVA ANTE UNA NUEVA TAREA	• No sufrió empeoramiento a lo largo de su estudio longitudinal y presenta un desarrollo medio (Loveall et al., 2017). • Proceso implicado a la hora de proponer soluciones, estrategias o ideas que solucionen la tarea (Fernández-Olaria y Flórez, 2016).
	MONITORIZAR[225]	• Bastante alterada (Lee *et al.*, 2015).

Tabla 46. Resumen de las funciones ejecutivas frías. Elaboración propia.

FUNCIONES CALIENTES	**CONTROL EMOCIONAL**	• Punto fuerte (Lee *et al.*, 2015). (Ver apartado sobre la inteligencia intrapersonal [Cabezas, 2016a; 2016b]).
	ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL	• Punto fuerte (Lee *et al.*, 2015).
	CAMBIO DE TAREA	• Punto fuerte (Lee *et al.*, 2015). • Niños entre 2 y 5 años la presentaban como destreza conservada, pero a partir de los 6 años se observaba una resistencia al cambio de rutina (Loveall *et al.*, 2017).

Tabla 47. Resumen de las funciones ejecutivas calientes. Elaboración propia.

[224] Esta habilidad mnésica no ha de ser confundida con la llamada *memoria a largo plazo*, la cual, según Perpiñán Guerra (2018), "permite almacenar información, identificar y procesar estímulos nuevos y relacionarlos con experiencias previas, sirve para recordar hechos, conocimientos y habilidades" (p. 40) y que puede ser, a su vez, dividida en memoria *declarativa, procedimental* o *emocional*. La primera recopila datos y conocimientos que permiten recordar hechos, ya sean episodios autobiográficos de nuestra existencia o información semántica sobre el mundo (conceptos). La segunda, la memoria procedimental, permite "adquirir habilidades" al enseñarnos a llevar a cabo tareas. La emocional, finalmente, "sirve para reconocer y apreciar signos afectivos, tanto positivos como negativos" (p. 41). La más afectada de las tres será la primera, localizada en el hipotálamo y la corteza prefrontal, por lo cual tendrán dificultades para recordar fechas, hechos y conceptos aprendidos.

[225] Capacidad para realizar un seguimiento de las operaciones y decisiones tomadas, como la autocrítica.

En suma, es fundamental trabajar estas funciones y, para ello, existen programas como *PENTA: aprendo a resolver problemas por mí mismo*[226] o el *Programa CITI* o *Lucas y el caso del cuadro robado*[227], cuyos resultados son muy esperanzadores (Flórez *et al.*, 2015).

III.4.3.4. APRENDIZAJE EN SD

Todas las anomalías descritas van a tener una repercusión directa en su modo de aprender. Así, siguiendo a Perpiñán Guerra (2018), podemos decir que su estilo de aprendizaje estará caracterizado por la impulsividad, la resistencia al cambio, sus problemas de planificación y de iniciativa, su lentitud, su fragilidad y la tendencia a la evitación. Estas características, obviamente, deberán ser trabajadas en el aula. En primer lugar, la *impulsividad* deberá ser contrarrestada por medio del control externo (con técnicas de instigación física o verbal), las autoinstrucciones (repitiendo él mismo los pasos de una tarea hasta que sean interiorizados) o las estrategias de autocontrol (con juegos o actividades que le obliguen controlar conscientemente la respuesta a emitir). En segundo lugar, para la resistencia al cambio, Perpiñán Guerra (2018) propone trabajar con actividades cortas, pero de una duración adecuada, que le permitan acostumbrarse a la variación, pero sin generarle estrés, y que se presenten de una forma motivadora. Para mejorar sus dificultades de planificación, por su parte, señala que será importante el anticipar las tareas por medio de un gesto, una imagen, etcétera.

Por otro lado, más allá de las anomalías derivadas de las funciones ejecutivas, hemos dicho que los niños con SD muestran un aprendizaje lento, frágil, carente de iniciativa y con tendencia a la evitación. La primera de estas características se debe a los aspectos neurológicos que describimos en su momento. Su trabajo obligará a respetar los periodos de latencia y a flexibilizar los tiempos educativos (incluso aumentando los años de escolarización, como alumno con Necesidades Educativas Especiales que es). La fragilidad del aprendizaje tiene su origen en las dificultades mnésicas descritas anteriormente, por las cuales los conocimientos son olvidados rápidamente. Para evitar esta situación, Perpiñán Guerra (2018) propone realizar aprendizajes funcionales y útiles, con repasos frecuentes de los contenidos o de las conductas ya adquiridas (p. 152-153). En cuanto a la poca iniciativa que muestran los sujetos con SD, también nos señala la autora que será importante ofrecerle

[226] Material elaborado en 2006 por Luz Pérez Sánchez y Diana Cabezas Gómez.
[227] Dos videojuegos realizados por la Fundación Síndrome de Down de Madrid con la Fundación Orange.

experiencias diversas, en las que pueda elegir y en las que siempre sea tenido en cuenta. Finalmente, todas estas limitaciones propiciarán que el alumno se fatigue con rapidez y evite cualquier ejercicio que le vaya a suponer esfuerzo (Chiva Bartoll *et al.*, 2015); por ello, es crucial adaptar las tareas a sus capacidades e intereses; secuenciándoselas, ofreciéndole descanso y anticipándole el final (Perpiñán Guerra, 2018; Troncoso y del Cerro, 2019).

III.4.4. *PERSONALIDAD Y DESARROLLO SOCIAL*

En lo relativo a la personalidad, Flórez y Ruiz (2004) consideran que se han recogido en la bibliografía tanto divulgativa, como científica, calificativos sobre sus actitudes que no son reales. Se dice así que son eternamente niños, que son cariñosos, sociables, con buen humor, amables y tozudos; sin embargo, todo ello no son más que estereotipos, puesto que podemos encontrar todo tipo de temperamentos, igual que en el resto de la población. Y es que la personalidad no depende una patología, sino de unas bases genéticas y contextuales.

En cuanto a las alteraciones psiquiátricas, Pueschel *et al.* (1997) señalaban una aparición del 22,1%:

TRASTORNOS DESTRUCTIVOS			TRASTORNO DE ANSIEDAD		CONDUCTAS REITERADAS	
DÉFICIT DE ATENCIÓN	CONDUCTA OPOSICIONAL	CONDUCTA AGRESIVA	FOBIAS	TOC	TOURETTE	CONDUCTA ESTEREOTÍPICA
4,2%	**3,6%**	**7,2%**	**1%**	**0,8%**	**0,6%**	**2,8%**

Tabla 48. Frecuencia de los principales trastornos (I). Elaboración propia a partir de Pueschel et al. (1997: pp. 236-237).

TRASTORNOS AFECTIVOS		OTROS		
DEPRESIÓN	TRASTORNOS MANÍACO-DEPRESIVOS	DEMENCIA	PARAFILIA	PSICÓSIS
2%	**0,2%**	**1,1%**	**0,6%**	**0,2%**

Tabla 49. Frecuencia de los principales trastornos (II). Elaboración propia a partir de Pueschel et al. (1997: pp. 236-237).

Como vemos, las conductas agresivas y oposicionales parecen ser las de mayor frecuencia. Sin embargo, en ocasiones las diferencias no serán cuantitativas, sino cualitativas,

como sucede con el TOC, donde se darán episodios más frecuentes e intensos (Garayzábal *et al.*, 2010).

Todos estos factores estarán íntimamente ligados a sus mayores o menores dificultades para integrarse social y laboralmente. Como dijimos páginas atrás, la legislación está cambiando y la sociedad parece estar entendiendo, poco a poco, que estos niños con apoyo o ayuda pueden tener un trabajo digno, una vida autónoma y una integración social. Sin embargo, no hay que perder la perspectiva del problema: que algunos logren, por ejemplo, realizar estudios universitarios o a ser actores no quiere decir que todos lo consigan. Unos tienen mayores limitaciones y otros menores, unos recibirán más estimulación y otros menos, pero el paciente medio o típico, nos explica Perera (1997), probablemente no llegará a conseguir tales logros. Por todo ello es indispensable una escolarización mínima y obligatoria, con apoyo de padres y terapeutas. Tras dicha formación, nuestro ya adolescente tendrá una edad mental de unos ocho o diez años y unos conocimientos o destrezas similares a las de tercer curso de Primaria. Presentará, eso sí, puntos débiles y fuertes y estará dispuestos para integrase en el mundo laboral, para el cual también tendrá que ser instruido[228]. Además, estas opciones laborales serán diversas y estarán marcadas por las características del sujeto. Pero todo trabajo proporcionará al individuo un desarrollo personal, social y económico grande[229]. Integrados en el mundo real, conocerán a otras personas y establecerán, o querrán establecer, relaciones sociales de amistad o de carácter sexual.

[228] Desde que en 1993 surgió la Asociación Española de Empleo con Apoyo (AESE) existen distintos proyectos dedicados a su inserción como son Aura, Stela o Avance (Escobar, 2015).

[229] Perera (1997, pp. 298-299) explica cómo dejarán, económicamente hablando, de ser sujetos pasivos para ser productivos y a solucionarse un futuro (pensión). Además, desde un punto de vista social, su acceso al mundo laboral les permitirá integrarse (conocer gente), aprender a coexistir, a comportarse en sociedad, a compartir, a competir, conocer el valor del dinero y aumentar sus aspiraciones. Personalmente, por último, mejorará su autoestima, su confianza, su sensación de utilidad, su capacidad de adaptación a lo nuevo, su autonomía personal, su conciencia de la necesidad de realizar un esfuerzo y de conocer sus propias limitaciones, etcétera.

III. 5. LENGUAJE EN EL SÍNDROME DE DOWN

III.5. 1. *INTRODUCCIÓN*

Tras analizar el desarrollo de las personas con SD en todas sus facetas, nos adentraremos ahora en el ámbito lingüístico, objeto de esta tesis, y una de las destrezas más afectadas (Guerra y De las Heras, 1996; Monfort, 2006; Galeote *et al.*, 2010; Santos Pérez y Bajo Santos, 2011; Martínez Pérez, 2011; Galeote *et al.*, 2012; Buckley y Bird, 2012; Cano *et al.*, 2013; Jiménez García, 2014; Galeote *et al.*, 2013; Kumin, 2016; Castillo Rivera y Fournier Romero, 2018; Hidalgo de la Guía, 2019; Troncoso, 2019).

Creemos importante hacer una pequeña reflexión: los niños con SD tienen las mismas necesidades comunicativas que los demás ya que, como señala Monfort (2006), sus vivencias y la necesidad de comunicarlas son las mismas.

Sin embargo, sus habilidades no lo serán, estando bastante afectado su lenguaje oral. De hecho, como hemos comentado ya, es posible que las primeras palabras con sentido se retrasen a los tres años y las oraciones pueden costarle doce meses más (Troncoso, 2019). Por ello, es importante que se trabajen otros sistemas de comunicación que cubran sus necesidades hasta que puedan estar preparados para hablar. Nos referimos, por tanto, a los sistemas de comunicación aumentativa (SAC) (tales como sistemas de signos, tableros y libros de comunicación, etc.), que podrían incluso, en casos de deterioro muy elevado, convertirse en su alternativa al lenguaje oral (SAAC) (Kumin, 1997; Monfort, 2006; Kumin, 2016) para evitar las "frustraciones tanto para el niño como para su familia, generadas por ese desfase entre el desarrollo físico, el desarrollo mental y el ritmo de adquisición del principal código de comunicación entre seres humanos" (Monfort, 2006).

Centrándonos en la oralidad, por ser la que nos afecta en este estudio, pasaremos a analizarlo desde una perspectiva evolutiva que culmine en las características más o menos generales en la edad adulta. De este modo, para empezar, diremos que, como señala Kumin (2016), "ningún niño, tenga o no síndrome de Down, desarrolla las habilidades del habla y lenguaje con la misma secuencia temporal que otro" (p. 23). Sin embargo, sí que es cierto que existen una serie de hitos que, en pequeños sin patología, se van produciendo en intervalos más o menos fijos. Sería el caso, por ejemplo, de las primeras palabras, de la aparición de la gramática, etcétera. Vamos a presentar este apartado analizando este desarrollo típico para poder ir estableciendo una comparativa de lo que sucede a los infantes con SD.

Empezaremos así citando un clásico en los estudios evolutivos como es López García (1988), para quien el desarrollo no patológico del lenguaje podía, en principio, dividirse en

tres etapas: la primera, desde el nacimiento hasta los seis o siete meses; la segunda, hasta aproximadamente el primer año; y la tercera, plenamente lingüística, de aquí en adelante[230]. Siguiendo a este, presentaremos nuestra exposición dividida en dos grandes apartados: prelingüístico y lingüístico. El primero, a su vez, lo subdividiremos, de acuerdo con López García (1988), en dos pequeños bloques, cuyo linde estará precisamente en el medio año de vida. En ambos apartados veremos tanto la percepción como la producción en sujetos de desarrollo normalizado y, después, con síndrome de Down. Una vez analizadas las características de este primer año de vida, continuaremos con la época propiamente lingüística en la que, a diferencia de lo anterior, iremos mostrando la evolución del lenguaje en los distintos componentes, esto es, el desarrollo del nivel fonético-fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico y, por último, pragmático. Intentaremos, de este modo, ir haciendo un recorrido desde el primer año hasta la adultez, tanto en patrones de normalidad como en SD.

III.5.2.*EL LENGUAJE EN LA ETAPA PRELINGÜÍSTICA*

III.5.2.1. DESARROLLO DE LOS 0 A LOS 6 MESES

a) Percepción en patrones de normalidad

El niño está expuesto desde antes de nacer a los sonidos del lenguaje (Galeote Moreno, 2002; Rondal, 2006; Rondal y Lang, 2000; Barón Birchenall *et al.*, 2014a; Barón Birchenall *et al.*, 2014b). Barón Birchenall *et al.* (2014a) llaman la atención sobre cómo, dos meses antes del alumbramiento, los fetos escuchan los sonidos del exterior, incluidos los del habla, aunque estos últimos sufren "un cierto apagamiento y una atenuación significativa (sobre todo en los componentes de alta frecuencia), pero preservan relativamente bien las características prosódicas (ritmo, entonación y acento), siendo hasta cierto punto inteligibles[231]" (Barón Birchenall *et al.*, 2014a, p. 13). La causa de esta pérdida de calidad acústica se halla en el medio acuático en el que vive el feto, así como al hecho de que su oído medio esté lleno de líquido[232]. De este modo, cuando no está dormido, puede recibir cualquier estímulo de más de 60 dB (Rondal y Lang, 2000, p. 26).

Entre todos los sonidos que llegan a los fetos, los procedentes de la madre son los que se reciben con una mejor calidad (con unos 20dB más), ya que no solamente llegan por vía

[230] Esta división difiere un poco de la anteriormente realizada por Alarcos (1976) para quien habría una etapa "presemiótica" o "preverbal" que se desarrollaría hasta los diez meses y que, a su vez, se dividiría en época de prebalbuceo y del balbuceo; a partir del décimo mes comenzará la etapa lingüística marcada por la holofrase.
[231] De hecho, los experimentos en el útero demuestran que, al menos, un 30% de los fonemas son identificables.
[232] Tras el nacimiento, en los primeros dos o tres días, este líquido amniótico se drenará hacia la cavidad faríngea (Martínez Pérez, 2011, p. 51).

aérea, sino también por las vibraciones del propio cuerpo (según estudiaron Lecanuet y Chaal, 2002[233]). Esta señal acústica produce en el feto la activación de la corteza auditiva cerebral (según investigaron Hykin *et al.*, 1999[234]) y será almacenada, influyendo posteriormente en la percepción que el pequeño desarrollará del lenguaje (DeCasper y Spence, 1986[235]).

Ya en la vida extrauterina, los bebés siguen recibiendo los sonidos. De hecho, el sistema auditivo del neonato está "razonablemente maduro" (Martínez Pérez, 2011):

> Las estructuras del órgano sensorial del oído están bien desarrolladas y el nervio acústico mielinizado, así como sus conexiones cerebrales con las regiones auditivas del cerebro: el colliculo inferio y el núcleo geniculado medial. En cambio, la mielinización de las proyecciones auditivas sobre la corteza auditiva no se completa hasta el final de la primera infancia (hacia los cuatro años de edad). (pp. 50-51)

Todo esto conlleva que su agudeza auditiva sea buena y sea capaz de localizar los sonidos ya al nacer (Martínez Pérez, 2011). Además, las investigaciones que se han realizado, con técnicas como la succión de amplitud elevada (HASP)[236], han permitido conocer que en esos primeros meses de vida ya discriminan sonidos[237] (Gleason y Bernstein Ratner, 2010; Barón Birchenall *et al.*, 2014a).

Por otro lado, el lenguaje oral les llega fundamentalmente por medio del *habla del bebé* (o *baby talk* o *maternalés*) que, como apuntan Gleason y Bernstein Ratner (2010), se caracteriza por la prosodia, un tono habitualmente más agudo y variable y una acentuación exagerada (p. 48)[238] como rasgos generales[239]. Así, escuchando este código, el lactante va adquiriendo la información necesaria para poder aprender su lengua por medio de la discriminación de sonidos. Curiosamente, opina Pinker (1999), los recién nacidos serían fonetistas universales, capaces de discriminar algunos no existentes en su lengua; esta

[233] Nosotros tomamos de una fuente secundaria: Barón Birchenall *et al.* (2014a, p. 13).
[234] Tomamos de Barón Birchenall *et al.* (2014a, p. 13).
[235] Nuestra fuente secundaria sigue siendo Barón Birchenall *et al.* (2014a, p. 13).
[236] Recibe las siglas de su nombre en inglés: high-amplitude sucking procedure/paradigm. Consiste en conectar un chupete a un generador de sonidos. Cuando el bebé succiona con fuerza se produce un sonido. Cuando el niño se acostumbra a escuchar ese ruido, deja de chupar con fuerza. Entonces, cambia el sonido y vuelven a succionar como al principio, demostrando que han percibido un cambio (Barón Birchenall *et al.*, 2014b).
[237] De hecho, experimentos diversos demuestran que los bebés de un mes prefieren la voz de su madre a las demás; que los recién nacidos de padres anglófonos podrían distinguir palabras gramaticales de léxicas a partir de informaciones acústicas; o que, en los pequeños de seis meses de lengua materna alemana podría haber una preferencia por palabras de acento trocaico, esto es, de acento binario en sílabas impares, la cual no se constataba en niños franceses (Barón Birchenall *et al.*, 2014a, pp. 14-16).
[238] A pesar de que esa sea la forma en la que se les habla, no es la que ellos prefieran. Los experimentos realizados por Singh, Morgan y Best (2002) con lactantes demuestran que a los pequeños les gusta más (se giran y miran) el lenguaje adulto "feliz". Lo recogemos de Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010, p. 48).
[239] En familias afroamericanas de Carolina del Norte, de Nueva Guinea o de Guatemala no tiene tono agudo, ni acentuación exagerada (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010, p. 49).

habilidad, sin embargo, se habría perdido ya al año, habiéndose especializado en los sonidos de su código (Rondal, 2006; Ygual Fernández y Cervera-Mérida, 2013).

Esta adquisición del sistema fonológico, por tanto, es un proceso lento y complejo (Ramírez Vega, 2014), para el cual, como apunta Lust (2006), los bebés, ya desde muy pequeños, tienen que empezar por segmentar el estímulo acústico que reciben como un continuo en unidades aisladas (palabras); determinar cuándo las variaciones de sonido son o no significativas, descubrir las reglas fonológica o el esqueleto melódico de los mensajes.

b) Producción en patrones de normalidad

Los bebés comienzan a realizar ruidos de carácter reflejo o vegetativo desde que nacen (respirar, succionar, soplar, llorar, etc.). Barón Birchenall *et al.* (2014a), a partir de las investigaciones de Mampe (2009), determina que el llanto del bebé de dos o tres días poseerá contornos tonales similares al de su lengua materna.

Mientras tanto, es fundamental la aparición de la mirada, con la cual se va conociendo el mundo. Guerra y De las Heras (1996) apuntan que los niños sin patología realizan su primer contacto ocular real al mes de vida. Gassier (1983) señalaba que en este momento los bebés van a empezar a fijarse en un objeto y a seguirle visualmente unos 90º; serán, no obstante, miradas inexpresivas. Anteriormente, los recién nacidos puede parecer que miran, por ejemplo, la cara de su madre, pero sin diferenciarla de otros rostros hasta los tres meses; también fruncen los párpados al percibir un cambio de luz o al escuchar un sonidos fuerte. A media que van pasando las semanas, su capacidad de fijarse en las cosas (incluso en movimiento) y de seguirlas va aumentando, así como su capacidad de mantener la atención ante luces y colores fuertes. Se desarrolla, de este modo, una atención "focal, sostenida y conjunta", característica del ser humano frente a los animales (Rodrigo, 2014, p. 209). Así, con tres meses, los niños no solamente reconocen ya el rostro de su madre, sino que empiezan a explorar sus manos y su cuerpo (Gassier, 1983). Así, Alvarado *et al.* (2000) añaden que, en este momento, los pequeños podrán mantener el contacto cara a cara o evitarlo, con las implicaciones que esto tendrá, como captar la atención materna (Mun Man Shum, 1988), lo cual es un prerrequisito comunicativo que se irá desarrollando con la madurez en la corteza cerebral visual (Martínez Pérez, 2011).

Otro hito trascendental que no tardará en aparecer serán los *gagueos* (Serrá *et al.*, 2000) o *arrullos*[240] (López García, 1988; Clemente, 1995; Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010) y las primeras risas, en torno a los dos meses. Estos primeros sonidos voluntarios, en

[240] Para Alarcos (1976) eran *gorjeos.*

los que ya aparecen sus primeras producciones velares y vocálicas (Peraita Adrados, 1989) parecen estar condicionados por la posición horizontal que tiene el bebé (Alarcos, 1976).

Así, Navarro Pablo (2003), siguiendo las teorías de Chivite, señala que este tipo de sonidos tiene tres funciones básicas: la ejercitación articulatoria y auditiva; la identificación y diferenciación fónica y la respuesta a los estímulos externos que el pequeño recibe (p. 327). Otros autores como Mun Man Shum (1988) la califican de "fase de entrenamiento".

Por otra parte, como explican Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010), dichos ruidos se alargarán hasta los cuatro meses, momento en el que comenzarán los *juegos vocálicos*, compuesto por sonidos extremos, tales como muy agudos (chillidos) y muy graves (gruñidos) o muy fuertes (gritos) y muy suaves (susurros), antesala del *balbuceo*. Laura Bosch (2004), por su parte, emplea otra terminología para describir estas primeras fonaciones, distinguiendo entre producciones "cuasivocálicas" (hacia los dos meses) y "cuasiconsonánticas" (entre los dos y los tres), con sonidos uvulares y velares (p. 5).

c) Percepción en bebés con SD

Las diferencias en este aspecto no tardan en aparecer. Si bien es cierto que el conocimiento sobre este desarrollo en niños con SD está escasamente estudiado (Rondal, 2006; Rondal y Lang, 2000), sí que existen trabajos (Tristao y Feitosa, 2002[241]) que sugieren que los bebés ya muestran "patrones de atención y habituación a los sonidos hablados que difieren de los bebés con desarrollo normal" (Rondal, 2006, p. 120).

Además, Rondal (2006) llama la atención sobre la falta de información del comportamiento discriminativo de los recién nacidos con SD a los aspectos prosódicos y sobre una posible "lateralización aberrante del procesamiento", detectada por Miezejewski *et al.* (1994)[242] a partir la técnica de potenciados evocados (Rondal, 2006; Rondal y Lang, 2000).

Evidentemente, todos estos problemas de interpretación acústica, es decir, a nivel de sistema nervioso, se hallan aumentados en todos aquellos lactantes que muestran problemas de percepción auditiva. Es cierto que la mayoría de niños con SD no presentan hipoacusia al nacer, sino que esta es consecuencia de infecciones en vías respiratorias posteriores, como ya vimos, pero, en cualquier caso, será importante evaluarlo de modo temprano para comenzar su estimulación (Pueschel, 1991; Kumin, 1997; Rondal y Lang, 2000; Perera y Rondal, 2012).

[241] Nosotros tomamos de la fuente secundaria, es decir, Rondal (2006).
[242] Extraemos igualmente de las citadas fuentes secundarias.

Todas estas dificultades podrían verse aumentadas sí, por el desanimo experimentado en estas primeras semanas por parte de la madre o de sus cuidadores ante la falta de respuesta a ciertos estímulos, se redujeran los mensajes dedicados a ellos (Guerra y de las Heras, 1996; Arregi, 1997). Lejos de caer en estos errores, hay que compensar sus menores destrezas intensificando las interacciones verbales con el niño. Rondal y Lang (2000) señalan que es importante no solamente aumentar el tiempo, sino también emitirlas con mayor calidad, es decir, bajando el ritmo de habla, subiendo un poco más el tono (para llamar más su atención), pero sin alterar el resto de los elementos prosódicos. Con ello, los bebés irán trabajando la escucha y atención, así como la discriminación sonora y auditiva (Buckley y Bird, 2012), elementos todos ellos claves en la adquisición del lenguaje, pero especialmente en el desarrollo del sistema fonológico que deberá irse organizando en estos primeros meses.

d) Producción en bebés con SD

No hay mucho que comentar sobre los primeros sonidos vegetativos o reflejos ya que, al no ser intencionados, sino respuestas fisiológicas, se dan igualmente en los niños con SD. No obstante, hemos dicho anteriormente que estos lactantes podrían tener dificultades respiratorias (sobre todo por ser esta bucal) o en la succión, y estos hechos afectarían en sí al sonido, es decir, se producirían, pero no serían exactamente iguales.

En cuanto al llanto, parece tener ciertas peculiaridades como el hecho de ser más breve o de tener menos elementos vocálicos (Rondal, 1986; Alvarado *et al.* 2000; Roberts *et al.* 2007). Se da, junto a la risa, ya en el primer año de vida (Bucley y Bird, 2012).

En lo que se refiere al hecho de sonreír[243], la llamada *sonrisa refleja*, en respuesta al bienestar interno, puede aparecer en torno a las siete semanas, esto es, cerca de un mes más tarde que en los niños sin SD. En ellas, no existirían diferencias de movilidad (intervendrían los mismos músculos), pero sí en su frecuencia y duración media, siendo más cortas y menos comunes (Guerra y De las Heras, 1996; Alvarado *et al.* 2000). Estos hechos podrían estar relacionados con la hipotonía muscular de la cara, así como con el retraso emocional (Jiménez García, 2014); aunque Guerra y De las Heras (1996) culpan también al contacto ocular pobre y a las anomalías cognitivas descritas (p. 166). Sin embargo, el retraso será más visible en la llamada *sonrisa social* producida en respuesta a estímulos externos como una palabra, puesto que podría no aparecer hasta el quinto mes de vida (Alvarado *et al.,* 2000).

[243] Una de las habilidades que Buckley y Bird (2012) consideran elementales en la preparación a la comunicación real, junto al contacto visual, la toma de turnos, el inicioy el mantenimiento de las conversaciones.

El contacto ocular, por su parte, puede aparecer entre las siete u ocho semanas (con un mes de retraso, por tanto), de este modo, como dijimos, "tardan más en percatarse de su entorno" (Hidalgo de la Guía, 2019, p. 34); y no alcanzará el máximo nivel de este hasta los seis o siete meses. Además, dichas miradas se caracterizarán por durar más tiempo que en los niños sin SD (Santos Pérez y Bajo Santos, 2011). Alvarado *et al.* (2000) explicaban:

> Existen también diferencias en cuanto a la frecuencia de este comportamiento. Los niños normales, aumentaron la duración del contacto ocular con sus madres hasta las seis o siete semanas, y mantenían este nivel hasta aproximadamente el cuarto mes. Después de este periodo, el tiempo que mantenían contacto ocular disminuía rápidamente, para pasar a explorar el ambiente inmediato "extra-maternal". Los bebés con Síndrome de Down establecían muy poco contacto ocular hasta los tres meses; a partir de esta edad, la duración del contacto empezó a aumentar, de modo que a los seis meses mantenían un contacto ocular durante más tiempo con sus madres que los bebés normales, lo que retrasa la conducta exploratoria del ambiente. (p. 40)

Esta situación podría deberse a un retraso madurativo del sistema neurovisual, como estudiaron Berger y Cunnigham (1981)[244]. Rondal (1993) explicaba que, el hecho de que un bebé en patrones de normalidad comenzara a realizar contactos oculares reales en torno al mes, coincidía con el momento en el que la mácula alcanzaba su madurez. Por tanto, la demora en lactantes con SD podría deberse a una inmadurez del umbral de la retina. Por otro lado, las anomalías en cuanto a la duración podrían estar ligadas a hipotonía en los músculos oculares o a mayores problemas para la inhibición.

Esta falta de contacto no solo afecta en cuanto al *input*, sino que va llevar consigo sensaciones de desconsuelo en las madres (o los cuidadores, en general), como ya mencionamos, que pueden verse tentados de tener menos interacciones. No hay que obviar que, junto a los demás desarrollos, en estos meses se van a producir la primeras muestras de apego (Pla i Molins, 1994), es decir, que lo emocional es básico en esta evolución. Lejos de dicha frialdad es fundamental que los padres comiencen el entrenamiento de estas primeras destrezas (Pueschel, 1991; Kumin, 1997) con, por ejemplo, pompas de jabón a los que el familiar va acompañando con su índice (Kumin, 1997, p. 43).

En cuanto a los primeros sonidos no vegetativos, Kumin (2016) explica que, probablemente, será a los seis meses cuando los pequeños comiencen a realizar emisiones

[244] Nosotros tomamos de Jiménez García (2014, p. 24).

distintas al llanto, por ejemplo, ciertos sonidos de satisfacción tras la lactancia. La mayoría de estos ruidos tienen una altura tonal más variable que en el desarrollo normalizado, aunque sus frecuencias están en la línea de estos con entre 400 y 800 ciclos por segundo (Rondal, 1993).

Mucho más importante, a nivel comunicativo, será la llegada de los *gagueos* o *arrullos*. Rondal (1997) señalaba que suelen presentar una duración más amplia en los niños con esta patología, incluso pueden llegar a ser de dos segundos más (p. 142). Asimismo, Alvarado *et al.* (2000) llaman la atención sobre cómo, mientras en los niños sin patología a partir del quinto mes el número de estos sonidos va descendiendo porque parecen estar más receptivos a lo que les rodea (así mejoran su escucha), en los niños con SD este tipo de vocalizaciones son más escasas hasta el quinto mes, pero no disminuyen después.

III.5.2.2. DESARROLLO DE LOS 6 MESES AL PRIMER AÑO

a) Producción en patrones de normalidad

Con esa fase de entrenamiento que hemos descrito, el niño ha ido conociendo cómo se producen ciertos sonidos y ha ido experimento su tracto vocálico y sus cavidades orofaríngeas. Tras ello, comenzará lo que se ha denominado como *balbuceo canónico*, alrededor de los seis meses, y, seguido, el *balbuceo melódico*, en torno a los nueve. Otros autores prefieren distinguir entre un primer balbuceo repetitivo y uno, variado (Karousou, 2003). Esta autora en concreto rechaza la existencia de un balbuceo canónico en el que se repitan varias veces una misma sílaba de modo monótona, sino que considera que ya en las primeras muestras se observa cierta modulación (p. 212). Por su parte, Bosch (2004) distingue entre un *balbuceo marginal*, uno *canónico* y uno *complejo*. El primero lo sitúa entre los cuatro y cinco meses y se compone de emisiones de vocales ya completas (frente a las "cuasivocales" del estadio anterior), pero de carácter impreciso. El segundo, esto es, el balbuceo canónico, coincide con los seis u ocho meses en los que habitualmente los investigadores sitúan este tipo de fonación y se caracteriza por ser de naturaleza silábica, con forma consonante y vocal[245] y durar entre 100 y 500 ms. Finalmente, el *balbuceo variado* o *complejo*, ya se produciría por el encadenamiento de sílabas distintas (p. 5).

Sin entrar a discutir estos términos, parece general en todos los investigadores el plantear que primero se pasa de una misma sílaba repetida a sílabas distintas seguidas; y

[245] Con estructura consonante/vocal, consonante/vocal/consonante/vocal o, vocal/consonante/vocal, aunque esta última es poco frecuente

también parece existir consenso en que a nivel melódico los lactantes van complicando aspectos rítmicos, de velocidad o entonación.

Asimismo, podemos comentar que en estos primeros balbuceos se pueden distinguir sonidos nasales, alveolares, oclusivos y labiales. En concreto, Clemente (1995) hablaba de una mayor frecuencia de sílabas como /ta/, /la/ y /ta/, así como de diptongos y la prolongación final de los sonidos del tipo /agagarrr/ (p. 39).

Hernández Piña (1984) explicaba cómo este periodo de balbuceo es comprendido por algunos investigadores como un juego, puesto que los lactantes descubren cierto placer al escuchar lo que son capaces de producir; otros lo analizan simplemente como entrenamiento del lenguaje posterior; las teorías sociolingüistas, por su parte, lo entienden como una forma de integrarse con el medio; incluso no faltan las interpretaciones que lo tildan de lenguaje inmaduro, es decir, de intentos fallidos de hablar (p. 77-90).

Además, los estudios actuales parecen coincidir en que este balbuceo se tornará en *proto-conversación,* mezclándose, por tanto, estos sonidos sin sentido con sus protopalabras y palabras (Serrá *el al.,* 2000; Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010).

De este modo, Rondal y Lang (2000) hablan de un llamado *balbuceo interactivo, intermitente* o *fraseo prelingüístico,* preludio del habla, en el que "el niño interrumpe espontáneamente su producción vocal después de una secuencia de unos 3 segundos, quedando claramente a la espera de que su interlocutor le «responda»" (p. 27). En este tipo de balbuceo, los padres han de actuar como un "interlocutor atento y condescendiente" para integrar al niño y fomentar el paso hacia la comunicación oral (Perera y Rondal, 2012, p. 27).

En cuanto a las protopalabras, denominadas por Rondal y Lang (2000) como *prepalabras,* serán aquellas unidades que usa el bebé para referirse a un objeto, pero que son inventadas por él, no convencionales. Para que el bebé las empiece a usar, tiene que entender su representación simbólica, captando la noción de significante y significado.

Finalmente, las palabras, serán unidades ya dotadas de una forma y un contenido, cuya relación es convencional y no depende de la invención del pequeño.

Sin embargo, esta concepción del principio de la etapa lingüística como una evolución y confluencia de unidades más o menos desarrolladas no siempre ha sido entendida de este modo. Si repasamos las diferentes teorías que han tratado de dar una explicación al desarrollo fonológico, los estudios estructurales, por ejemplo, con Jakobson a la cabeza, entendía la existencia de una discontinuidad entre la fase de balbuceo y de habla, así como de unas pautas fijas y regulares en el desarrollo de los distintos fonemas por las que todos los niños pasaban. De este modo, a partir de un triángulo primario (a – p – t) y por medio de la *ley del contraste*

máximo, se irían adquiriendo los demás fonemas. Así, este lingüista explicaba el aprendizaje de la lengua como un proceso acumulativo de oposiciones: la primera sílaba era [pa], después surgían contrastes (orales-nasales, dentales-labiales, etc.). Dichas teorías se consideraron válidas durante décadas, pero estudios de corte más psicológico han puesto en tela de juicio tal adquisición. Hernández Pina (1984), por ejemplo, partiendo de un estudio longitudinal sobre el propio desarrollo fonético-fonológico de su hijo, llegó a la conclusión de que esta adquisición puede variar de unos niños a otros, no existiendo un orden siempre fijo. Además, señaló que la adquisición de un determinado fonema no debe entenderse como logro definitivo, ya que puede producirse y después no repetirse en semanas. Bosch (2004), por su parte, respecto a esta variabilidad individual, señala que si bien es cierto que los estudios longitudinales como el descrito rompen la teoría universalista de Jakobson, tampoco es mentira que sí existen unas ciertas restricciones sobre los rasgos típicos de los bebés, como las ausencias de fricativas, africadas y líquidas o la inconsistencia en el contraste de la sonoridad de los fonemas, etc. (p. 10) Volveremos sobre ello más adelante, cuando tratemos de describir la adquisición lingüística en síndrome de Down.

Por otro lado, otros postulados que trataban de dar una descripción y explicación a este proceso pusieron el énfasis en la conducta imitativa (teorías conductivistas) y consideraron que, igual que los pájaros repetían los sonidos que escuchaban a los humanos, por analogía, los niños, hacían lo mismo con los adultos que les cuidan, defendiéndose así la continuidad entre balbuceo y adquisición fonológica. Más tarde, la teoría de facilitación perceptiva de Olmsted, como recogen Serra *et al.*, (2000) partiendo de estas teorías conductivistas, proponía la importancia de la frecuencia y de la facilidad perceptiva como claves para el desarrollo fonológico. Así, por ejemplo, la distinción entre nasalidad y oralidad es más sencilla para los niños y, por tanto, presentan menos errores entre ellos que en los sonidos fricativos, más complejos para los pequeños. Tampoco han faltado los modelos prosódicos (cuyo mayor representante sería Waterson, quien defendía la primacía de los aspectos perceptivos sobre los productivos, centrándose en los elementos suprasegmentales, en especial, en la entonación); las teorías biológicas (de Locke), cognitivas (propuesta por Ferguson y desarrollada por Macken y Ferguson) o las llamadas de fonología natural. En estas últimas, defendidas por Stampe, se consideran los procesos fonológicos como una operación mental en la cual se producen simplificaciones del habla adulta. Sin embargo, quizá una de las teorías que más aceptación ha tenido es la aplicación del modelo de Principios y Parámetros al estudio de la adquisición fonológica. Dentro de ella, Conxita Lleó (1997) justifica tal adquisición como un proceso de activación de una serie de interruptores binarios.

Modelos teóricos aparte, resumiendo, en torno a los diez meses, el balbuceo de los niños con un patrón típico de desarrollo se ha tornado en una *proto-conversación* donde se mezclan el balbuceo ya con un carácter conversacional, las protopalabras y, muy pronto, las primeras palabras reales, como conjunción de distintos aprendizajes previos[246]. Con la llegada de estas últimas, comenzará la etapa puramente lingüística. Rincón Bustos (2009) explica:

> La simbolización del lenguaje implica siempre estar en sintonía con lo que va más allá de lo que se percibe; se trata entonces de entrar en el juego de las asociaciones, relaciones, manifestadas en un todo representado a través de un código lingüístico. Se requiere el paso a la construcción de los significados. Podría decirse entonces que el lenguaje cobra vida en la palabra y ésta, a su vez, en los significados, los cuales encarnan representaciones mentales. (p. 148)

En este punto es importante hacer una aclaración y es que, como señalan Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010), la mayoría de padres no distinguen cuándo algo es realmente comunicación y cuándo juego sin intención comunicativa alguna. Para tratar de discriminar esta intencionalidad en los infantes, ofrecen los siguientes criterios:

> 1.- El bebé establece contacto visual con el interlocutor al tiempo que hace gestos o vocalía, alternando con frecuencia su mirada entre un objeto y su interlocutor.
> 2.- Algunos gestos son consistentes y rituales. Por ejemplo, un bebé utilizaba el gesto de abrir y cerrar la mano siempre que quería algo, en vez de intentar alcanzar el objeto por sí mismo.
> 3.- Algunas vocalizaciones son consistentes y rituales. Puede que un bebé produzca los sonidos *eh eh* cada vez que quiere algo. Otro bebé utilizará probablemente un sonido distinto en la misma situación, porque ese sonido no ha sido copiado del habla de los adultos sino que es una señal desarrollada por el bebé.
> 4.- Tras un gesto o vocalización, el niño hace una pausa para esperar la respuesta de su interlocutor.
> 5.- El niño insiste en intentar comunicar si no es comprendido y, a veces, incluso modifica su conducta para comunicar con más claridad. (p. 42)

Con esta intencionalidad, progresivamente el niño irá captando los roles de la conversación. Se pasa, de este modo, "de una *modalidad de requerimiento*, anteriormente dominante, a una modalidad *de intercambio y reciprocidad*" en las que el pequeño va asumiendo un de paciente y receptor (Rondal y Serón, 1995, p. 37)

[246] Como la producción de sílabas, el conocimiento de los patrones entonativos, etc. (Karousou, 2003, p. 230).

b) Percepción en patrones de normalidad

En este periodo, la comprensión evoluciona mucho más rápido que la expresión. Siguán (1978)[247] nos hablaba de cómo en estos meses la audición de los niños deja de ser una mera reacción a un estímulo sonoro para irse convirtiendo en una discriminación auditiva primero gruesa y luego fina. Así, parece que los pequeños de unos siete meses ya dividen el continuo del habla en palabras (Barón Birchenall *et al.*, 2014) y, a partir de los ocho, perciben los sonidos de un modo más nítido, lo cual influye en el desarrollo del balbuceo, ya que se produce una buena *retroalimentación auditiva* (se oyen y les gusta).

Pero, además, esta percepción más clara le permite ir poco a poco descubriendo lo que significan los mensajes: discriminando las unidades (segmentadas del continuo) e identificando cada significante con un significado. No obstante, en principio la interpretación de las expresiones no se hace de este modo, palabra por palabra, sino de un modo general, por medio de la entonación (entendiendo órdenes o mensajes de cariño por el tono). Tras comprender globalmente la oración, se realizará la comprensión específica de cada unidad y avanzará progresivamente hacia el conocimiento de conceptos (Mun Man Shum, 1988).

Con todo, cuando los niños con un desarrollo típico cumplen su primer año de vida ya saben mucho sobre el modo, pero su capacidad para producir los sonidos se encuentra muy retrasada. A esta edad, algunos pueden reconocer varias docenas de palabras con una amplia gama de consonantes y vocales, pero solamente podrán emitir varias consonantes y un par de vocales, no exentas de una clara inseguridad. Así, las primeras palabras que emiten los niños suelen aparecer aisladas, pero con una clara equivalencia oracional (*periodo holofrástico*).

c) Producción en niños con SD

Los primeros sonidos emitidos por los S.D. en este momento serán similares a los producidos por niños sin esta patología, aunque llegarán con cierto retraso (Rondal, 1997; Rondal y Lang, 2000). Aparecerán, de este modo, siguiendo a Rondal y Lang (2000), un balbuceo primero indiscriminado, después vocálico, más tarde silábico, reduplicado y, finalmente, variado. Así, parece que el reduplicado, tipo "bababa" estará especialmente retrasado: en casa no se producirá hasta los ocho meses y en laboratorio, hasta los diez (Rondal, 1997, p. 142); Kumin (2016), por su parte, lo sitúa entre los seis y los nueve meses (p.75) y Smith y Oller (1981) habían hecho lo propio en los 8,4 meses[248].

[247] Nosotros no lo hemos tomado de la obra original, sino de la tesis de su alumna Mun Man Shum (1988).
[248] Nosotros no tomamos el dato de la fuente original, sino de una secundaria: Sánchez Marín (2014).

Además, las investigaciones señalan que en estas primeras emisiones no habría diferencias en cuanto a la producción de vocales y consonantes, que sonarían igual y con una longitud similar (Alvarado *et al.*, 2000; Sánchez Marín, 2014). No obstante, Lezcano y Troncoso (1998)[249], sí observaron menos vocalizaciones en nuestra lengua dentro de los tres primeros meses, con aumento mayor entre el cuarto y sexto. Por otro lado, centrándonos en el mencionado *balbuceo interactivo*, este va a prolongarse más en el tiempo, dando menos opción a réplica (Santos y Bajo, 2011, p. 24). Nos dicen Rondal y Lang (2000):

> Los bebés con síndrome de Down tienden también a prolongar por más tiempo su frase (unos 5 segundos) con espacios interfrase más cortos, dando menos espacio temporal a la "respuesta" del interlocutor, con lo cual hay una mayor frecuencia de colisiones vocales entre las madres y los hijos. (Rondal y Lang, 2000, p. 27)

En los menores con SD, las primeras palabras se pueden retrasar, en la mayoría de los casos, bastante. No hay dos niños iguales y este hito es difícil de fechar. Para algunos investigadores como Kumin (2016), aunque la media puede estar alrededor de los tres años, habrá pequeños que no la pronuncien hasta los cuatro o cinco. Otros hablan de una aparición más prematura: entre uno y dos años o entre los 19 y 24 meses (Santos Pérez y Bajo Santos, 2011; Cano de Gómez *et al.*, 2013) o hacia los 21 (Hidalgo de la Guía, 2019). Galeote *et al.* (2012) apuntan que esta gran variedad interpersonal disminuye si se valora la edad mental[250].

	8-9	10-11	12-13
90	6,7	22	22,6
10	0	0	0
Media	2,41	5,18	7,95
Mínimo	0	0	0
Máximo	15	22	53
DT	3,57	6,99	11,97

Tabla 50. Comparativa de la producción oral en SD. Simplificada de Galeote et al. (2012: p. 118).

Así, Galeote *et al.* (2012), partiendo de comparativas a partir de la edad mental[251], realizaron un estudio con 230 pequeños con esta patología que tenían entre ocho y veintinueve meses mentales. Con ellos, analizaron sus niveles de producción oral, gestual y sus habilidades a nivel comprensivo. En el margen mostramos un resumen de sus resultados.

[249] Tomamos de una fuente secundaria: Sánchez Marín (2014).
[250] Obviamente, nos referimos con ello a vocablos reales, esto es, plenamente reconocibles por sus mayores y coherentes en su uso. Previamente ha habido un tiempo de protopalabras, como en los demás hablantes.
[251] Partían también de la adaptación que previamente habían hecho del CDI (*Communicative Development Inventories*) para los niños con síndrome de Down (Galeote *et al.*, 2006; entre otros).

De esta distribución extraemos que, entre los veintidós menores estudiados con edad mental de 8 a 9 meses había una amplia diversidad: mientras algunos no emitían ninguna palabra (como tampoco lo harían a los 12), otros podían producir hasta 6,7, siendo la media poco más de dos, frente a las tres y media de niños con desarrollo normalizado. Existía, por tanto, una gran distancia entre los bebés de percentil 90 y los de 10. A la edad mental de entre 10 y 11 meses (cronológicamente de media 18,2) los niños con mejores resultados estaban en torno a las 22 palabras, con muy similares datos en el siguiente intervalo de edad.

Por otro lado, Alvarado *et al.* (2000) describían qué tipo de palabras adquirían estos niños como primeros vocablos y no encontraban diferencias con respecto a los pequeños de desarrollo normalizado, es decir, su léxico se refería igualmente a personas, objetos y actividades frecuentes en su vida y que solían escuchar en su ambiente cercano.

Todo ello debería llevar a plantearnos cuáles serían las causas de esta demora y, así, llegamos a la conclusión de que estas pueden ser múltiples. En primer lugar, podrían tener cierta base en sus deficiencias cognitivas, las cuales afectan, como vimos, a funciones ejecutivas frías necesarias como la planificación, implicada en el lenguaje oral. En segundo lugar, tampoco podemos desligarlo de estos problemas sensorio-perceptivos que venimos describiendo, ya que ellos les limitan en su conocimiento del mundo. Asimismo, las menores capacidades imitativas podrían estar en la base del problema (Rondal, 1997; Rondal y Lang, 2000). Finalmente, tenemos que señalar las torpezas motoras, que después describiremos al hablar del sistema fonético-fonológico, como también claves.

d) Percepción en niños con SD

Van desarrollando sus habilidades perceptivas y comprensivas, aunque, sus dificultades anteriores continúan.

Galeote *et al.* (2012) ofrece, a nivel comprensivo unos interesantes datos, de los cuales podemos extraer que la comprensión tiene un carácter claramente lineal y progresivo. Además, si partimos de la edad mental, como en esta investigación, vemos que la media puede ser incluso superior a niños con desarrollo normalizado, no así si se estudia con edad cronológica, claro es.

	8-9	10-11	12-13
90	216,2	203,4	236
10	9,6	12	33,5
Media	67,09	71,53	114,3
Mínimo	7	8	12
Máximo	283	213	267
DT	74,22	60,2	63,59

Tabla 51. Comparativa de la producción oral en SD. Simplificada (Galeote *et al*., 2012: p. *118).*

III.5.3.*EL LENGUAJE EN LA ETAPA LINGÜÍSTICA*

III. 5.3.1. INTRODUCCIÓN

Los niños con un desarrollo típico poseen al año, como decimos, ya un conocimiento importante de su lengua. Reconocen algunas unidades léxicas, identifican cierto número de fonemas y son capaces de producir varios, los cuales les permiten producir sus primeras palabras plenas. Comienza así una nueva etapa, la llamada puramente lingüística. De forma paralela, como señalan Pla i Molins (1994), en este tiempo ya caminan o gatean, lo que les da cierta autonomía y un conocimiento mayor de la realidad que les rodea.

Obviamente, entre esta primera fase en la que emiten palabras con valor de enunciados (*etapa de la holofrase*) y el lenguaje adulto (con gramática plena, amplio vocabulario y el repertorio fonológico completo) falta todavía una importante evolución que no es siempre simultánea en todos los componentes de la lengua. Así, pasaremos a describir este desarrollo desde la perspectiva de los distintos componentes lingüísticos, es decir, fonético-fonológico, morfológico, semántico y, finalmente, pragmático. Comenzaremos, así, con el primer nivel.

III.5.3.2. COMPONENTE FONÉTICO-FONOLÓGICO

a) Primeras adquisiciones en patrones de normalidad

Llach y Palmada (2011) consideran que son dos los aspectos que han llamado la atención especialmente en este punto: por un lado, la adquisición del repertorio fonológico y, por otro, los procesos de simplificación llevados a cabo por los niños para facilitar su expresión. Somos plenamente conscientes de que en este punto se mezclan aspectos fonéticos y fonológicos, ya que no es equivalente adquirir un fonema con saber producirlo y, de la misma forma, los procesos de simplificación pueden deberse a motivos de falta de destreza articulatoria, pero también a problemas de discriminación. Sin embargo, conocer su conciencia fonológica solamente es posible en estas edades a partir del uso que hacen, esto es, viendo qué producen (en lenguaje repetido o espontáneo) o qué errores cometen.

De este modo, comenzaremos por desarrollar el primer aspecto y, de este modo, diremos que, según Otero Cabarcos (2006), en un desarrollo siguiendo los patrones de normalidad, tras la aparición de las primeras palabras, podemos hablar de otras tres etapas: una primera que se desarrollaría entre los doce y los dieciocho meses; la segunda que se prolongará hasta los cuatro años; y la culminación que llegará hasta los siete años. Este último

periodo puede chocar con la concepción errónea extendida entre no-especialistas de que el lenguaje está ya plenamente adquirido a los tres o cuatro años (López Ornat, 2011, p. 8).

Así, en la primera de ellas, el niño poseerá un vocabulario productivo que irá creciendo hasta llegar al año y medio a unas cincuenta palabras[252]. En este tiempo, el pequeño muestra intención de reproducir lo que oye a su alrededor, pero lo hace mostrando unas características comunes como es la preferencia de ciertos sonidos, la reduplicación de las sílabas o las sustituciones (Otero Cabarcos, 2006, p. 369). Asimismo, en este periodo comienza la evolución de la percepción auditiva del habla, que irá dejando de ser global y prosódica, para irse centrando en lo fonológico (Ygual-Fernández y Cervera-Mérida, 2013).

En la segunda fase (entre el año y medio y los cuatro), el pequeño, va a vivir un claro "enriquecimiento del repertorio fonológico" (Otero Cabarcos, 2006), que va de la mano del desarrollo morfosintáctico y de los procesos de simplificación (p. 370). Bosch (2004) retrasa este crecimiento a los veinte meses y añade que lleva consigo mayor conocimiento sobre la estructura de la palabra al introducir, por ejemplo, unidades de tres sílabas, lo que supone un 25% del vocabulario castellano (Blecua y Alcina, 1975)[253].

Finalmente, a partir de los cuatro años, y hasta los siete, se perfeccionará este nivel, comprendiendo aspectos como la entonación, y presentando una oralidad cada vez más fluida. Cervera y Ygual (2003) cierran esta culminación fonológica en los seis.

Pasaremos a describir cómo es esta adquisición en los niños con esta trisomía.

b) Primeras adquisiciones en síndrome de Down

Sobre el orden de aparición de los fonemas, Perera y Rondal (2012) señalaban que no difería del de los niños en patrones de normalidad, esto es, se producían primero las vocales orales, luego las nasales; en cuanto a las consonantes, las primeras producciones serían las oclusivas, dejando para más tarde las fricativas y africadas. Sin embargo, el hecho de que la mayoría de estudios sobre este componente fonético-fonológico en SD se haya hecho de otras lenguas, como el francés, supone que este punto requiera una cierta revisión. En esta línea, Moya Ruíz *et al.* (2010) realizaron un amplio estudio en dos líneas de investigación: primero comparativo de los hitos articulatorios de niños con SD en relación a patrones de normalidad; y, después, de tipo longitudinal, observando cuándo adquirían cada uno de los fonemas. En la siguiente tabla presentamos los resultados en relación a la cronología de Laura Bosch (2004):

[252] Por ello, algunos autores se refieren a ella como la *fonología de las 50 palabras* (Bosch, 2004, p. 8).
[253] Nosotros tomamos de Bosch (2004, p. 15).

FONEMAS[254]	AÑO DE ADQUISICIÓN EN D. N. SEGÚN LAURA BOSCH (2003)	AÑO DE ADQUISICIÓN SEGÚN MOYA RUÍZ *ET AL.*, (2010)	OBSERVACIONES PROPIAS
vocales y /p/	3 años	4 años	**FONEMAS HABITUALMENTE POCO RETRASADOS (1-2 AÑOS)**
/b/	3 años	Entre los 4 y 5 años	
/m/ y /t/	3 años	Entre los 4 y 5 años en el 93% de los casos	
/n/	3 años	Entre los 4 y 5 años en el 86% de los casos	
/k/	3 años	Entre los 5 y 6 años en el 93% de los casos	**FONEMAS CON RETRASO IMPORTANTE (2-3 AÑOS)**
/l/	3 años	Entre los 5 y 6 años en el 96% de los casos	
/ʎ/	4 años	Entre los 5 y 6 años en el 82% de los casos	**FONEMAS HABITUALMENTE POCO RETRASADOS (1-2 AÑOS)**
/χ/	3 años	Entre los 6 y 7 años en el 89% de los casos	**FONEMA CON UN RETRASO MUY GRANDE**
/s/	6 años	Entre los 7 y 8 años en el 81% de los casos	**PROPORCIONALMENTE NO SON FONEMAS MUY ALTERADOS (1-2 AÑOS).** **SON FONEMAS BASTANTE COMPLEJOS.**
/θ/	6 años	Entre los 7 y 8 años en el 86% de los casos	
/f/	4 años	Entre los 8 y 9 años en el 97% de los casos	**FONEMAS CON UN RETRASO MUY GRANDE**
/ŋ/	3 años	Entre los 8 y 9 años en el 81% de los casos	
/d/ y /tʃ/	4 años	Entre los 9 y 10 años en el 81% de los casos	
/g/ y /ʃ/	4 años	A partir de los 10 años	
/r/	7 años	A partir de los 10 años[255]	**FONEMA EN GENERAL MÁS COMPLEJO**

Tabla 52. Hitos articulatorios en SD. Comparación propia a partir del trabajo de Moya Ruíz et al., (2010) y el estudio clásico de Laura Bosch (2003).

[254] No situamos en la tabla ni la adquisición de diptongos, ni de grupos consonánticos, dado que el trabajo de Moya Ruíz *et al*., (2010) no da ese dato en SD.

[255] Apuntan un rotundo 0% de adquisición hasta esta edad.

Evidentemente estos datos no pueden tomarse como estudios absolutos, pero sí pueden servir de guía para conocer las posibles dificultades.

Así, como vemos, el estudio citado no contradice, en general, las palabras anteriores de Rondal, puesto que el orden de adquisición tanto en desarrollo típico, como en SD no difiere en lo esencial, esto es, primero se dan las vocales, después las oclusivas; y fricativas y africadas crean mayores dificultades (Perera y Rondal, 2012). Sin embargo, sí nos llama la atención que el retraso no se mantiene constante en todos los fonemas, es decir, que, según hemos ido reflejando en el margen derecho con distintos colores, existen fonemas que se retrasan uno o dos años respecto a lo esperado (representados en verde); otras, que se dan con unos tres años de espera (amarillo); mientras no faltan producciones que muestran dificultades claramente superiores para estos pequeños, superando los cuatro años de demora (rojo). De este modo, los primeros, esto es, los verdes (con un retraso de uno o dos años) serían /p/, /b/, /m/, /n/, /t/, /n/ y las vocales. Todos ellos, según el desarrollo normal, son "sencillos", así que simplemente observamos el mismo retardo de un o dos años que está presente desde la producción de la primera palabra por el bebé SD.

El fonema líquido lateral palatal /λ/, por su parte, es un caso peculiar porque en algunos niños nunca llega a realizarse correctamente (Sánchez Marín, 2014, p. 127). Con esto queremos decir que, aunque lo hemos coloreado de verde por la edad dada en el estudio, la realidad es que puede darse con una demora mucho mayor en algunos pequeños SD[256]. Así, Sánchez Marín (2014) considera que solamente lo conseguirán el 60% de los niños con un CI de entre 66 y 70, frente a datos muy pobres en casos de mayor déficit[257] (p. 123).

Podría extrañarnos más, por otro lado, que las fricativas /s/ y /θ/ (alveolar e interdental, respectivamente) se den con el mismo retraso (de uno o dos años) que los oclusivos, siendo fonemas que suelen ofrecer muchas dificultades entre niños sin esta patología, problemas que muchas veces van más allá de lo articulatorio y afectan a su discriminación. No obstante, tenemos que tener en cuenta precisamente esto, que ya su adquisición normalizada se da alrededor de los 6 años, esto es, en síndrome de Down aparece a una edad de 7-8 en la que ya podría existir una cierta madurez de habla. Sánchez Marín (2014), por su parte, refleja cómo sería, según su estudio, la adquisición de estos fonemas en función del déficit intelectual:

[256] Esta situación es bastante esperable ya que, si lo pensamos, la articulación de este fonema supone una coordinación bastante importante de los movimientos linguales.
[257] Por ejemplo, un 15% en CI de 40-45 o un 38% entre 51 y 55.

/s/					
40-45	**46-50**	**51-55**	**56-60**	**61-65**	**66-70**
46%	43%	38%	75%	80%	85%
/θ/					
40-45	**46-50**	**51-55**	**56-60**	**61-65**	**66-70**
8%	14%	15%	8%	50%	57%

Tabla 53. Comparativa de la adquisición de /s/ y /f/ en SD. Elaboración a partir de Sánchez Marín (2014, p. 122).

Como vemos, a partir de un CI de 61 la adquisición de ambos fonemas se da en una proporción muy alta pero, a medida que desciende esta capacidad intelectual, la proporción de niños que poseen estos fonemas baja de modo notable. También pueden existir otras causas que afecten a la producción de estos sonidos como son el poco espacio que encuentra la lengua dentro de la cavidad bucal; la mordida abierta, en la que los dientes superiores no encajan con los inferiores en la parte frontal; o la combinación de bajo tono muscular, respiración bucal, lengua grande y mandíbula pequeña (Kumin, 2014, p. 134).

Por otro lado, entre los fonemas catalogados como amarillos se encuentran la líquida /l/ y la oclusiva velar /k/. Esta última nos sorprende que retrase su aparición casi tres años, según dicho estudio, ya que es una de las producciones supuestamente sencillas de nuestro sistema fonológico y Perelló *et al.* (1985) la situaban en los tres años, aunque con ciertas dificultades articulatorias que les llevaban a su habitual sustitución por /t/[258]. Sánchez Marín (2014), por su parte, considera que el 100% de los menores con un CI superior a 61 lo producirá sin problema, frente a un 77% de los casos con capacidad intelectual entre 40-45.

Más grande es el retardo que se da en fonemas como /d/, /tʃ/, /g/, /χ/o /ŋ/. Todos menos el oclusivo dental, tienen un lugar de articulación posterior (palatal /tʃ/ y /ŋ/ o velar /χ/ y /g/). Ello podría significar una mayor dificultad en las producciones posteriores para los pequeños con SD. Esto concuerda con las conclusiones de Brancal (2000) quien, a partir de un estudio realizado por Hamilton con electropalatografías, determinó que los problemas de movilidad lingual afectaban directamente en la producción de velares (p. 139).

[258] Nosotros lo tomamos de una fuente secundaria como es Sánchez Marín (2014).

Analizando este grupo de fonemas de gran afectación por partes, hablaremos, en primer lugar, de las dos oclusivas más complejas, esto es, /d/ y /g/, las cuales presentan, según Sánchez Marín (2014, p. 120), la siguiente frecuencia de aparición en función del CI:

/g/					
40-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70
15%	49%	38%	46%	40%	86%
/d/					
40-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70
31%	43%	23%	69%	60%	86%

Tabla 54. Comparativa de la adquisición de los fonemas /g/ y /d/ en SD. Elaboración propia a partir de los datos de Sánchez Marín (2014, p. 120).

Obviamente, observamos que los resultados son muy altos, en cualquiera de los dos, cuando el déficit es mínimo, pero sí que existen unas dificultades muy acusadas en el sonido /g/ en todos los datos restantes[259]. El sonido /d/, por su parte, cursa con unos problemas menores, pero también importantes para una capacidad de 51 a 55 o menor. Una situación parecida se plantea en el fonema nasal /ŋ/ donde los porcentajes oscilan entre un 31% en casos de CI de 40-45, y un 86% en personas con una discapacidad intelectual pequeña.

En el caso de la africada, por otra parte, las dificultades parecen claramente esperables y, de hecho, poco más de la mitad de los niños evaluados por Sánchez Marín (2014) alcanza este fonema a pesar de tener un déficit intelectual pequeño, es decir, superior a 61[260]. También dificultosa le parecía la realización de la /χ/ a Perelló *et al.* (1985)[261] y, de este modo, Sánchez Marín (2014) la sitúa como de aparición media a los nueve años.

No nos llama la atención, por otro lado, que la vibrante múltiple sea el último de los hitos en darse según estos autores, retrasando su aparición más allá de los 10 años, pues esta articulación es la más complicada también para los niños sin esta patología; de hecho, Perelló *et al.*, (1985) apuntaban que no llegaría a realizarse nunca. Sánchez Marín (2014), por su parte, solamente detecta adquisiciones en CI elevados: un 29% de los niños con una inteligencia entre el 66 y el 70 o un 10% en pequeños entre 61 y 65 (p. 124). Con todo, vemos que este desarrollo es lento y no carente de complicaciones (Sánchez Marín, 2014). En

[259] Pensamos un 40% solamente para un CI de 61 a 65
[260] 57% en el caso de 66-70 de CI; 50% en el caso de 56-60.
[261] Nosotros tomamos de una fuente secundaria como es Sánchez Marín (2014, p. 57).

resumen, podemos extraer el siguiente esquema, comparando los datos de Moya Ruiz *et al.* (2010) y Sánchez Marín (2014), el cual nos ayudará a entender cómo se retrasa en estos niños la producción y, por tanto, suponemos que la adquisición del repertorio fonológico respecto a las etapas anteriormente descritas en niños con desarrollo normalizado:

RESUMEN DE LAS ADQUISICIONES FONOLÓGICAS EN SD POR EDADES								
4-5	**5-6**	**6-7**	**7-8**	**8-9**	**9-10**	**10**	**+10**	
Vocales p, b, t, m, n	k, l, λ	χ	s, θ	f, d, ŋ	tʃ	-	g, r, ɾ	**Moya et al (2010)**
m	p	b, n , t	k	l	χ	s	d, g, f, θ, tʃ, ŋ, λ, ɾ, r	**Sánchez Marín (2014)**

Tabla 55. Resumen de las adquisiciones fonológicas en SD según la edad. Material elaborado a partir de los datos ofrecidos por Moya et al. (2010) y Sánchez Martín (2014).

Asimismo, diremos que muchas de estas demoras tendrán causas perceptivas y otras articulatorias. De este modo, lo sintetizan Hidalgo de la Guía y Garayzábal (2019):

> La cavidad oral estrecha, el paladar ojival y las diversas peculiaridades de su lengua (hipotonía y macroglosia) constriñen su repertorio fonético y dan lugar a los trastornos articulatorios (Hamilton, 1993; Perelló, Portabella y Trilla, 1985; Venail, Gardiner y Mondail, 2004). A ello se han de sumar las empobrecidas habilidades neuromotoras que generan problemas de articulación y colapsos en la planificación neuronal de los movimientos específicos de los órganos fonoarticulatorios en la pronunciación. (p. 84)

La última de las causas que han postulado estas autoras se refiere, por tanto, a la llamada *apraxia del habla infantil* (AHI) que consiste no en un problema de tipo muscular, sino en una dificultad para realizar la secuencia de movimientos de esos músculos. Kumin (2014) señala que entre el 48 y el 72% de los padres afirmaban ver en sus hijos problemas de planificación motora pero, sin embargo, históricamente no se ha incluido a los sujetos con SD como grupo con esta patología. Curiosamente, los familiares de niños de menor edad son poco conscientes de esta dificultad en sus hijos y es, probablemente, porque mientras que

estos son pequeños se comunican con palabras cortas y sencillas, mientras que los mayores necesitarán de oraciones largas y complejas, que implican mayores dificultades (p. 138).

Todas estas anomalías, junto a la disfemia, estarán directamente relacionados con la ininteligibilidad del habla (Sánchez Marín, 2014; Kumin, 2014; Castillo Rivera y Fournier Romero, 2018; Hidalgo de la Guía y Garayzábal, 2019; Hidalgo de la Guía, 2019).

c) Procesos de simplificación en patrones normalizados[262]

Comenzaremos por definir qué entendemos por dichos procesos y, así, distinguiremos entre los que tienen una naturaleza sistemática y los que poseen un carácter combinatorio o estructural (Grunwell, 1985; Bosch, 2003; Díez-Itza y Martínez, 2004). Los primeros "afectan a la selección de fonemas a partir de un repertorio" (Díez-Itza y Martínez, 2004, p. 180), esto es, sirven para simplificar el sistema de contrastes entre fonemas (Bosch, 2004, p. 17) y, por tanto, se dan en el eje paradigmático. Grunwell (1985) hablaba, por tanto, de la *frontalización, oclusivización, semiconsonantización* o *sonorización/insonorización* dependiente del contexto, por las cuales se tendía a facilitar articulaciones que le resultaban complejas. Díez-Itza y Martínez (2004) hablan de procesos que afectan, en castellano, a rasgos distintivos como "la sonoridad (vara/para), la liquidez (para/pata), la oclusividad (pata/pasa), la fricatividad (pasa/pala), la lateralidad (pala/pana) o la nasalidad (pana/para)" (p. 181).

Los segundos procesos, por su parte, llamados *fonotácticos* (Díez-Itza y Martínez, 2004) o *estructurales* (Bosch, 2003), actúan sobre "la combinación de estos segmentos en la cadena hablada constituyendo lexemas, morfemas y sílabas", es decir, afectan al eje sintagmático (Díez-Itza y Martínez, 2004, pp. 180-181). Así:

> Reflejan la organización del sistema en función de los contrastes o agrupaciones binarias que se producen en la secuencia hablada: el contraste básico universal c+v (ba/pa/ra/ta/sa/ia/na) y los contrastes que cada lengua permite de los tipos c+c (br/pl/st/rl/lt/ns), v+v (ae/eo/oi/iu/ua) y v+c (an/er/is/ol/ub); asimismo, pertenecen al dominio fonotáctico todas las estructuras combinatorias que constituyen las palabras en una lengua (cvc, ccv, cvcc, ccvv, ccvc, cvvc, ccvcc, cvcv, cvccv, etc.). (p. 181)

Todos estos procesos son absolutamente habituales en un desarrollo normalizado, pero van decreciendo en uso entre los tres y los cinco años (Martínez *et al.,* 2004) y, generalmente, han desaparecido hacia los seis [263](Bosch, 2004; Pavez *et al.,* 2009). Pavez *et al.* (2009) han

[262] En el futuro, PSF (procesos de simplificación fonológica).
[263] De hecho, esta evolución en la base de la adquisición fonológica desde la Fonología natural de Ingram.

analizado además su posible relación con el nivel socioeconómico o con el género del pequeño, llegando a la conclusión de que sí se pueden encontrar ciertas diferencias entre clases altas y bajas, pero no son observables entre niñas y niños (p. 105). Este estudio, por tanto, contrastaría con un postulado muy generalizado, que incluso defendería que existen causas fisiológicas que marcan esta diferencia de mejores resultados en las niñas (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005[264]).

Concretando en estos procesos, Grunwell (1985) hablaba de omisiones de sílabas átonas que preceden a una tónica, eliminación de consonantes finales, vocalización, reduplicaciones, simplificaciones de grupos consonánticos o asimilación de consonantes.

Centrándonos en nuestra lengua, Bosch (1983)[265] presentaba como fenómenos muy frecuentes, con una aparición del 50% en 3 años, las reducciones de grupos consonánticos y de diptongos, las asimilaciones, las omisiones de /f/ o la sustitución de interdentales. Mucho menos frecuentes (con una aparición entre el 30 y el 40%) son las pérdidas de consonantes finales y la consonantización de las semivocales. En menor medida (menos del 20%) también aparecen pérdidas de africadas, de sílabas átonas iniciales o de consonantes que encabezan una palabra, procesos de palatización, sonorización de fricativas o epéntesis, entre otros. Progresivamente, estos fenómenos serán cada vez menos comunes y así, por ejemplo, la reducción de diptongos con 5 años tendrá una presencia entre el 30 y el 40% y ya serán muy poco importantes las palatizaciones, pérdidas de africadas, metátesis, epéntesis, etcétera.

d) Procesos de simplificación en SD

Pasando a analizar los PSF en esta patología diremos que, en primer lugar, Hidalgo de la Guía y Garayzábal Heinze (2019) señalan, siguiendo un estudio de Dodd y Thompson (2001), que "las simplificaciones fonológicas que se observan en las emisiones de los niños con SD son inestables, poco previsibles y parecen no regirse por ningún patrón en comparación con otras muestras con retraso mental igualadas en edad cognitiva" (p. 84). Además, parece que, frente a esa rápida reducción que se da en los niños de desarrollo típico antes de los cinco años, en los niños con SD es un progreso lento y siguen siendo muy comunes propensos a muchas de ellas después de los seis años (Hidalgo de la Guía y Garayzábal Heinze, 2019, p. 84).

Sánchez Marín (2014), por su parte, señala que los niños con SD presentan los mismos procesos de simplificación que los niños con desarrollo normalizado y, en el caso del lenguaje

[264] Nosotros tomamos de una fuente secundaria que es Pávez *et al.* (2009).
[265] Aunque nosotros en este caso seguimos una fuente secundaria: Ramírez Vega (2014, p. 112).

espontáneo, se presentan en el mismo orden, esto es, sustituciones, omisiones, distorsiones, inversiones y adiciones. La única diferencia, por tanto, que extraen a este respecto en su investigación es la mayor frecuencia de ellos:

ERRORES	SD	Desarrollo típico
SUSTITUCIONES	29,97	3,16
OMISIONES	26,87	2,33
DISTORSIONES	2,07	0,3
INVERSIONES	1,93	0,18
ADICIONES	0,69	0,13

Tabla 56. Procesos de simplificación en el lenguaje espontáneo. Tomada de Sánchez Marín (2014, p. 116).

En esta representación vemos que los niños con SD de la investigación multiplicaban por casi diez las sustituciones de un fonema por otro que le resulta más sencillo de emitir. Todavía es mayor el aumento proporcional en el caso de las omisiones, aunque en términos absolutos son menos frecuentes tanto en niños con esta patología, como sin ella. Las distorsiones, inversiones y adiciones son, como vemos, mucho menos preocupantes.

En el caso del discurso repetido, además de la frecuencia, hay un cambio de orden que afecta a los procesos tercero y cuarto respectivamente, esto es, mientras que en niños con desarrollo típico son más frecuentes las distorsiones y menos las inversiones, en síndrome de Down será al revés:

ERRORES	SD	Desarrollo típico
SUSTITUCIONES	29,14	2,91
OMISIONES	23,59	2,03
DISTORSIONES	1,71	0,3
INVERSIONES	1,86	0,03
ADICIONES	0,11	0,01

Tabla 57. Procesos de simplificación en el discurso repetido. Tomada de Sánchez Marín (2014, p. 116).

Todos estos procesos, como decíamos en un principio, a veces se dan para evitar aquellos fonemas que todavía no se han adquirido o con cuyas articulaciones muestran más problemas, pero también en otras ocasiones se producen dentro del eje sintagmático con el fin

de hacer más sencilla la unidad léxica. En cualquier caso, dificultarán notablemente su comprensión, pudiendo generarles frustración y mal comportamiento (Kumin, 2014).

e) Dificultades adultas en personas con SD

Si los niños con desarrollo normalizado deberían tener a los siete años (o antes) plenamente adquiridos los conocimientos y habilidades propios de este nivel (Cervera y Ygual, 2003; Rondal *et al.*, 2003; Otero Cabarcos, 2006), en los pequeños con SD no es así. De hecho, habrá importantes deficiencias que arrastrarán en la edad adulta (Hidalgo de la Guía y Garayzábal Heinze, 2019; Hidalgo de la Guía, 2019). Estas pueden darse a nivel de producción de sonidos[266] o ser trastornos de índole fonológica[267]. Así, los procesos de simplificación pervivirán de modo significativo más allá de los cuatro años, edad tope característica en desarrollo típico (Cervera y Ygual, 2003), y estarán muy presentes en edad adulta, incluso en sílabas (Ruiz Reyes, 2009).

Centrándonos en lo fonético, también deberemos hablar de problemas asociados y relacionados como son la falta de coordinación fonoarticulatoria, la escasez de soplo y las alteraciones en la fluencia o en la voz. A modo de resumen, Kumin (2014) expone:

DIFERENCIAS FÍSICAS QUE AFECTAN AL HABLA Y LENGUAJE

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	EFECTO SOBRE HABLA/LENGUAJE
Bajo tono de los músculos de la boca, lengua, faringe (hipotonía)	Problemas de articulación e inteligibilidad; habla imprecisa; problemas de voz y resonancia
Menor desarrollo de los huesos faciales, conocida también como hipoplasia mediofacial	Problemas de articulación e inteligibilidad
Laxitud de ligamentos de la articulación temporo- maxilar (floja conexión del hueso mandibular)	Problemas de articulación; habla imprecisa
Babeo	Dificultad en la conciencia o percepción sensorial, y en la retroalimentación de la articulación
Boca abierta	Problemas de articulación, especialmente para /p/,/b/, /m/, /t/, /v/
Bloqueo ligero de las vías nasales	Hiponasalidad (la voz suena como “obstruida”) Afecta a los sonidos /n/ y /ñ/

[266] Siendo de una etiología muy diversa que podría ir desde la falta de madurez o el desconocimiento de la correcta realización, a problemas orgánicos o del SNC, los cuales dificultarían la realización de los movimientos.
[267] Que afectarán a la conciencia *metafonológica* y, por tanto, tendrán consecuencias a la lecto-escritura.

Insuficiencia velofaríngea (dificultad para utilizar el velo del paladar y los músculos de la pared de la garganta que cierran la cavidad nasal para evitar que el aire/los sonidos pasen por la nariz)	Hipernasalidad (los sonidos tiene un tono demasiado nasal, gangoso; problemas de inteligibilidad)
Respirar por la boca	Hiponasalidad; problemas de articulación e inteligibilidad
Mordida abierta (no se ajustan los dientes superiores con los inferiores)	Problemas de articulación, especialmente para /s/,/z/, /t/, /d/
Protrusión de la lengua	Problemas de articulación, especialmente para /s/,/z/, /t/, /d/, /l/, /n/, problemas de inteligibilidad
Maloclusión de Angle clase III con prognatismo (la mandíbula inferior queda por delante de la superior)	Problemas de articulación e inteligibilidad
Lengua grande en relación con la boca	Problemas de articulación en especial para /s/, /z/,/t/, /d/, /l/, /n/; problemas de inteligibilidad
Movimientos de lengua de escaso recorrido y poca variedad	Imprecisión de articulación
Anomalías en las conexiones nervio-músculo de la lengua	Problemas de articulación
Maxilar superior estrecho	Hipernasalidad, problemas de inteligibilidad
Paladar superior alto y estrecho: ojival	Hipernasalidad, problemas de inteligibilidad
Dentición irregular	Problemas de articulación
Dificultades de coordinación, precisión y ritmo de los movimientos de la boca	Problemas de articulación e inteligibilidad
Dificultad para graduar los movimientos maxilares (capacidad de hacer pequeños movimientos precisos en todo el espectro de movilidad maxilar)	Problemas de articulación e inteligibilidad
Dificultades de procesamiento secuencial	Problemas para el procesamiento fonético, memoria auditiva, morfosintaxis
Apraxia o dificultades de movimientos orales	Retrasos en el habla; vacilación y trabajo para formar sonidos; errores variados; problemas de inteligibilidad
Disartria o dificultades de movimientos orales	Patrones constantes de errores; problemas de inteligibilidad
Sensibilidad al tacto, a los sonidos o a los movimientos	Dificultades motóricas orales
Otitis media con secreción y pérdidas auditivas fluctuantes	Retraso en el desarrollo del lenguaje; dificultades en la discriminación auditiva (decir palabras separadas) y en la localización de lo oído (decir de dónde vienen los sonidos)

Impacto de cerumen (tapón en el conducto externo)	Retraso en el desarrollo del lenguaje; dificultades para la asociación y localización auditivas
Sordera de percepción (neurosensorial)	Dificultades para percibir el habla y para el procesamiento fonético
Sordera de transmisión	Dificultades para el habla en nivel conversacional; dificultades para oír las instrucciones en la escuela sin medios de amplificación.

Tabla 58. Resumen de las dificultades y causas del nivel fonético-fonológico en adultos con SD. Tomada de Kumin, 2016, p. 34-35.

En resumen, existen problemas que afectan a la recepción y otros, a la producción. Dentro de estos últimos habrá anomalías relacionadas con las cavidades infraglóticas, glóticas y supraglóticas. Las primeras, causadas especialmente por la respiración bucal, parecen las menos importantes, pero sí afectarán a la coordinación fonoarticulatoria y al soplo. Las segundas, implicadas en la voz, están motivadas por el engrosamiento y la hipotonía de las cuerdas vocales (sobre todo en los tiroaritenoideos), por la hipertrofia de las amígdalas adenoides (Ruiz Reyes, 2009) o los fenómenos irritativos de la mucosa en vías altas respiratorias. También pueden existir, entre la zona glótica y supraglótica, las rinolalias causadas ya sea por incompetencia estructural, o por fallos de motilidad en el velopalatino. En la zona superior del aparato fonador, finalmente, pueden encontrarse, anomalías funcionales o anatómicas que afecten a los dientes, labios, lengua, epiglotis, paladar óseo o blando.

Todos estos problemas tienen una gravedad variable que, como señalan Perera y Rondal (2012), a veces pueden ir desde aquellos que se pueden solucionar con sesiones logopédicas y entrenamiento de la musculatura oro-facial, a otros que requerirán intervenciones quirúrgicas o que les acompañarán de por vida. Evidentemente, esto repercutirá en ciertas producciones que deberán ser entrenadas de modo insistente para que puedan ser producidas. Brancal (2000), en esta línea, señalaba los sinfones y la producción de la vibrante múltiple como los dos errores articulatorios más generalizados, dejando el segundo y tercer puesto respectivamente a las inversas y la producción de la /ʃ/ (p. 135).

Asimismo, son frecuentes los problemas que afectan al nivel suprasegmental y, de este modo, será frecuente encontrar adultos con síndrome de Down que muestren dificultades que atañan al ritmo, con habla atropellada, a borbotones, sin pausas y en la que se va incrementando la velocidad a medida que avanza la conversación, complicando en gran medida de decodificación del mensaje, o, como señala Kumin (2014) ofreciendo un ritmo irregular, ora rápido, ora lento.

Otro concepto cercano a este ritmo, será la fluidez verbal de los sujetos con SD. Kumin (2014) define este término como:

> suavidad y continuidad del habla, es decir, con qué facilidad un sonido fluye hasta el siguiente, una sílaba hasta la siguiente, y una palabra hasta la siguiente. Los problemas con la fluidez a veces se refieren al tartamudeo. Los niños que tartamudean pueden tener repeticiones *(bloqueos clónicos*), o periodos de silencio en los que parecen estar batallando para emitir un sonido (*bloqueos tónicos*). (p. 150)

De este modo, parece la disfluencia ser bastante característica en SD. Kumin (2014), siguiendo trabajos como Devenny y Silverman (1990) o Preuss (1990), señala que entre un 45 y un 53% de las personas con esta patología tartamudearían, frente a frecuencias del 1% en caso de desarrollo normalizado o del 10% en otras discapacidades (Sánchez Marín, 2014). Además, esta disfemia no comienza tan pronto como en los niños sin la trisomía[268].

Otro aspecto esencial en este punto es hablar de la voz. En cuanto a la calidad, encontramos normalmente una voz áspera, ronca y susurrante que puede deberse a causas diversas como alergias o las anomalías laríngeas descritas (Kumin, 2014; Sánchez Marín, 2014). En cuanto al tono, los estudios parecen contradictorios porque suele hablarse de un tono bajo, aunque los espectogramas determinan unas frecuencias fundamentales más elevadas de lo normal (Kumin, 2014). Respecto al volumen, se encuentran situaciones muy dispares: personas que hablan muy alto, muy bajo[269] o de modo inconstante.

Del mismo modo, Kumin (2014) también aporta los problemas de resonancia por defecto (*hiponasalidad*) o exceso (*hipernasalidad*). Los primeros estarían motivados por alergias, amígdalas adenoides grandes, etc. y se mostrarían como voces que no resuenan nunca, como si estuvieran siempre acatarradas. El exceso de resonancia nasal, por el contrario, daría la impresión de voz gangosa.

En resumen, todo ello afectará a la inteligibilidad del habla, la cual es, según Kumin (2014), un problema más grave a medida que los años pasan, sobre todo a partir de que se esperen de él comunicaciones con oraciones largas (p. 131).

[268] Sangorrín (2005) señala que la disfemia aparece típicamente en los niños sin patologías entre los dos y los cuatro años de edad "cuando el niño pasa de usar expresiones de una sola palabra a combinar varias palabras formando las primeras frases" (p. 43). En los niños con SD se retrasa.

[269] Por pérdidas auditivas o mala coordinación fono-respiratoria (Ruiz, 2009; Sánchez Marín, 2014).

III.5.3.3. COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO

a) Desarrollo normalizado desde la primera palabra

La adquisición de las primeras palabras, como decimos, llevará consigo el desarrollo de una comunicación basada en una unidad (holofrase) que se extenderá en el tiempo durante unos seis meses. Posteriormente, el niño comenzará a combinarlas, presentando más de un símbolo lingüístico relacionado entre sí mediante predicación y bajo una línea entonativa única, y esto aumentará enormemente sus posibilidades comunicativas (Tomasello y Brooks, 1999). A esta etapa se le conoce bajo el término *etapa telegráfica* y se da cuando el niño al menos posee un vocabulario de cincuenta palabras (Kumin, 2014). Aguado y Peralta (2013), por su parte, apuntan que será necesario que, al menos, el 20% de este lexicón que posea el niño sean verbos, sin tener en cuenta a los imperativos que solamente tienen una función apelativa. Esto se explica sabiendo que este tipo de unidades léxicas exigen una comunicación de otros elementos obligatorios que indican quién, qué o cómo, etc. (p. 465).

Obviamente, la complejidad en las estructuras irá aumentando progresivamente y, con ella, se irán añadiendo conceptos morfosintácticos propios de la lengua. Vemos así, como Serrá *et al.* (2000) sintetizarán la gramática infantil en cinco etapas:

EDAD	CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES
0-12 meses	Pregramatical. Comprensión de algunas palabras.
12-18 meses	Pregramatical. Palabras aisladas, holofrases. Amalgamas.
18-24 meses	Gramatical. Combinación de dos palabras. Habla telegráfica.
24-36 meses	Gramatical. Desarrollo de recursos morfológicos y sintácticos.
36-48 meses	Gramatical. Uso adulto de los mecanismos gramaticales.

Tabla 59. Etapas en el desarrollo gramatical. Tomada de Serra *et al.* (2000, p. 285)

Señalaremos, para empezar, que Vilaseca (2013) expone la existencia de un periodo de transición entre la fase holofrástica y la telegráfica caracterizada por emisiones de una sola palabra, pero reunidas. Estarían marcadas, de este modo, por no tener "la coherencia prosódica que caracteriza a una oración"; pero sí una pausa entre ellas (p. 175). Posteriormente, ya comenzarían a producirse propiamente estructuras de dos unidades. Explica al respecto Kumin (2014) que una frase de dos palabras lo es realmente cuando el niño produce combinaciones, como decimos, de dos palabras para formar una unidad

superior. No pertenecerán a esta etapa, por tanto, expresiones de dos vocablos que siempre van juntas y el niño ha aprendido como tal. Con esta nueva estructura gramatical, el niño tendrá un gran número de posibilidades de expresión, como presenta Kumin (2014):

CATEGORIZACIÓN DE FRASES DE DOS PALABRAS	
Agente-Acción (sujeto-verbo)	"Mamá, ven", "Papá, tira"
Acción-Objeto	"Beber zumo", "Rodar pelota", "Empujar cochecito"
Agente-Objeto	"Mamá zapato", "Papá juguete", queriendo decir "Mamá, ponte tu zapato", o "Papá, toma el juguete"
Posesivas	"Bicicleta Bobby", "Coche papá", "Calcetín Dolly"
Descriptivas	"Pelota azul", "Camión grande"
Locativas (situación, posición)	"En mesa", "En caja"
Temporales (tiempo)	"Vete ahora", "Come después"
Cuantitativas	"Una pelota", "Dos calcetines"
Conjuntivas (van junto; y)	"Leche cereal", "Zapato calcetín"
Existenciales	"Esta muñeca", "Esa galleta"
Recurrentes	"Más galleta", "Más música"
Inexistentes	"No zumo", queriendo decir "Aquí no hay zumo"
De rechazo	"No zumo", queriendo decir "No quiero zumo"
Negativas	"No zumo", queriendo decir "Esto no es zumo"

Tabla 60. Descripción de la fase de dos palabras, según Kumin (2014, p. 97).

En estas primeras producciones, como vemos, predominan las categorías nominales, siendo los verbos mucho más escasos. Hay varias razones que podrían explicar esta adquisición desequilibrada. La más sencilla podría ser la de tipo perceptivo: un verbo requiere de una mayor abstracción, ya que el niño no accede a sus significados al manipular el referente, sino que oye "corre" y tiene que identificar por un proceso mental que esa es una acción que no puede percibir por sus sentidos (solamente ver al agente que lo realiza) y deducir en qué consiste cuando vea a varias personas haciendo algo similar. De este modo, podemos extraer que la llamada *paradoja de la adivinanza* que se activa cuando un pequeño escucha un nuevo significante y quiere darle un significado para convertirlo en léxico propio

es, por tanto, más fácil de accionar y también tiene más posibilidades de éxito en nombres que en verbos y, por ello, a los pequeños les resultan mucho más sencillo el uso de aquellos.

Además de esta explicación de corte perceptivo, podríamos proponer otras causas como, por ejemplo, el hecho de que sea más sencillo trabajar con conceptos nocionales que con las representaciones mentales que requieren las acciones. Para estas últimas sería necesario emplear ciertos procesos de razonamiento abstracto como el esquema presencia-ausencia, causa-efecto, medio-fin, etc.

Asimismo, los verbos son, desde un punto de vista combinatorio, unidades mucho más complejas de utilizar, puesto que restringen a otras unidades, asignándoles papeles temáticos en el enunciado. Esto es, las unidades verbales dictan si es necesario un agente, un paciente, un complemento, etcétera., a la vez que marcan qué palabras pueden y cuáles no cubrir esas exigencias[270]. Esta es la explicación de que los primeros verbos empleados por los pequeños se adquieran de un modo improductivo, esto es, como ítems individuales (normalmente en presente) que solamente se emplean en un determinado contexto.

Más tarde, como apuntaba Tomasello (1992) con su propuesta "*verbo isla*"[271], los niños, en contacto con el lenguaje, comenzarán a darse cuenta de que estas unidades son más que vocablos limitados a una única situación: son categorías sintácticas con las cuales pueden construir infinitos mensajes y empezarán a usarlos de modo más económico, desarrollándose así la flexión verbal. Para ello, como explicaba Tomasello (1992)[272], se desarrollará una serie de mecanismos, no excluyentes entre sí, de tipo fonológicos (*boots-strapping fono-prosódico),* semánticos o sintácticos (*boots-strapping semántico y sintáctico*). Otras investigaciones, como las de Schulz, Wymann y Penner (2001)[273], hablan de unas estrategias por medio de las cuales se adquiriría el significado verbal. Nos referimos a las "*event estructural bootstrapping*" (que dividirían los verbos en *télicos* y *atélicos*[274]) y "*aspectual bootstrapping"* (que se centrarían en la diferenciación aspectual). Solamente cuando el pequeño comience a desarrollar todas estas habilidades podrá emplear los verbos de manera productiva diferenciándolos, por tanto, de otras categorías sintácticas.

En síntesis, como recogen Serrat *et al.* (2009, p. 52), los niños hasta que alcancen los dos años no empezarán utilizar los verbos como formas productivas, es decir, como categorías abstractas. Ante esta situación se ha puesto en duda la llamada *asunción de continuidad*

[270] Por ejemplo, el verbo "soñar" aportará la obligación de ir con un "+humano".
[271] Nosotros tomamos de la fuente secundaria de Sanz-Torrent (2002).
[272] Recogemos de la fuente secundaria Sanz-Torrent (2002).
[273] Extraemos también de la fuente secundaria Sanz-Torrent (2002).
[274] Los primeros suponen una meta u objetivo; mientras los segundos son no terminativos.

defendida por autores como Pinker (1984)[275], hipótesis teórica la cual "asume una continuidad de las competencias lingüísticas desde la infancia hasta la edad adulta", de este modo, "la versión más extrema de esta asunción establece que los niños tienen esencialmente 'competencias lingüísticas plenas' desde el principio" (Serrat *et al*., 2009, p. 50). Frente a este postulado teórico, por tanto, la *asunción de discontinuidad*, apoyada por investigadores de la talla de Maratsos (1998) o Tomasello (2006)[276], considera que estas combinaciones primeras empleadas por los pequeños no se rigen por las reglas gramaticales propias de los adultos.

De este modo, como vemos, a la par que se van combinando las palabras, irán surgiendo las primeras nociones gramaticales, aún muy rudimentarias, tales como coordinar el artículo, el plural o las primeras estructuras negativas (Vilaseca, 2013). Algunos autores, sin embargo, consideran que, frente al género que sí se encuentra desde las primeras producciones, el uso generalizado y correcto del número podría retrasarse hasta los 30 meses (Hernández Pina, 1984; Serra *et al.*, 2000; Ramírez Vega, 2014). Del mismo modo, a esta primera etapa gramatical pertenecen las primeras construcciones imperativas (Hernández Pina, 1984; Ramírez Vega 2014), aunque suelen ser reconocidas por aspectos contextuales o prosódicos y no por la forma en sí verbal (Serra *et al.*, 2000; Ramírez Vega, 2014). Pérez Perera (2004) también señalan la aparición de algunas preposiciones como "de", "por", "en" o "a" o el uso de diminutivos.

Posteriormente, se irán aumentando las unidades en el mensaje del niño. Kumin (2014) presenta la siguiente caracterización de la fase de tres palabras:

TIPOS DE FRASES DE TRES PALABRAS	
AGENTE-ACCIÓN-OBJETO	"Hermana besa muñeca"; "Hermano tira pelota"
AGENTE-ACCIÓN-LUGAR	"Mamá va tienda"; "Bebé cae abajo"
ACCIÓN-OBJETO-LUGAR	"Bebe zumo cocina"; "Tira pelota fuera"
FRASES CON PREPOSICIONES	"Juguete en coche"; "Esconde debajo mesa"; "Pon en caja"
FRASES CON MODIFICADORES	"Quiero más queso"; "Veo mi gato"
FRASES MARCO O PORTADORAS	"Me gusta galleta"; "Quiero a mamá"

Tabla 61. Tipos de frases de tres palabras según Kumin (2014, p. 100).

[275] Nosotros tomamos de una fuente secundaria como es Serrat *et al.* (2009).
[276] Seguimos la fuente secundaria de Serrat *et al.* (2009).

Vilaseca (2013) considera que esta fase se dará entre los 24 y los 30 meses, dentro de patrones de normalidad, y que en ella serán comunes las oraciones simples, pero completas, apoyadas en la estructura N-V-N, pero sin todavía palabras funcionales, y las primeras oraciones coordinadas simples (p. 175). Pérez Perera (2014), por su parte, considera que las primeras preposiciones ya habían empezado a utilizarse meses atrás y en esta fase, que ellos prorrogan hasta los 36 meses, van a aumentar en variedad, a la vez que se introducen adverbios y verbos auxiliares. Mun Man Shum (1988, p. 137), por su parte, apuntaba que ya existía un gran conocimiento gramatical que ponía en práctica como era empezar a distinguir modos y tiempos verbales, a usar el artículo o el plural y singular con corrección, a emplear algunos adverbios, preposiciones y adjetivos, así como ciertos pronombres como "este" o "tú"[277], etc. Toda esta evolución coincide además con grandes cambios físicos y cognitivos que les permiten ser más conscientes de la realidad e interactuar con ella. De hecho, como señala Rodrigo (2014), a partir de este momento la atención irá adquiriendo "controlabilidad y adaptabilidad", lo cual le irá permitiendo mantenerse más tiempo en una tarea (p. 209).

Tras los tres años, por otra parte, los niños irán adquiriendo estructuras perifrásticas de futuro, integrarán correctamente las negaciones en las oraciones y aumentarán la complejidad de sus mensajes, realizando oraciones complejas con "pero", "porque" o nexos comparativos como "más que" (Vilaseca, 2013). Además, en este momento todavía son muy frecuentes los errores en el uso de los mecanismos gramaticales que pueden ser, según recoge Serra *et al.* (2000), de tres tipos: errores de omisión, errores de comisión o, finalmente, sobrerregulaciones. Los primeros se producirían en los casos de omisiones; los segundos, en las situaciones en los que el niño omite una forma correcta y la cambian por otra que no lo es; finalmente las terceras sería la aplicación de una norma a unas estructuras que son irregulares y no cumplen con ella, por ejemplo, con los participios irregulares[278].

Entre los 42 meses y los 54, Vilaseca (2013) añade ciertos progresos morfosintácticos como son los pronombres posesivos, los personales átonos, el uso de verbos auxiliares; etc. A esta misma etapa se deben las estructuras pasivas, el uso de preposiciones (aunque con frecuentes confusiones en los casos de temporales y espaciales) o de ciertos tiempos verbales. De hecho, los niños a estas alturas conocen el presente, el infinitivo, el futuro perifrástico, el pretérito perfecto y el pasado. Asimismo, van reduciéndose los errores sintácticos y morfológicos, convirtiéndose las reglas en normas flexibles[279].

[277] Vilaseca (2013) considera como sistemático el uso de ronombres y determinantes (p. 175).
[278] Errores de la llamada *gramática rígida* de López-Ornat (1999). Nosotros tomamos de Ramírez Vega (2014).
[279] López- Ornat (1999) denominaba a este momento *etapa gramatical flexible.*

Todas estas estructuras se irán complicando en los meses sucesivos, introduciendo otras subordinadas, por ejemplo, las condicionales y circunstanciales. Se iniciará a partir de los 54 meses, según Vilaseca (2013) el uso del metalenguaje y se irá perfeccionando los conocimientos y habilidades de este nivel gramatical, aunque será un proceso activo todavía por años. Pérez Perera (2014) señalan que el desarrollo terminará en torno a los nueve años con estas últimas oraciones complejas y los mecanismos gramaticales del discurso (p. 247). Para toda esta evolución, como expone Lust (2006, p. 123), los niños tendrán, entre otros retos, que desentrañar el esqueleto que subyace en las oraciones, comprender el orden de los constituyentes o identificar las unidades de la lengua.

b) Desarrollo desde la primera palabra en SD

El retraso en este nivel es muy importante en los niños con SD, y más todavía, como veremos, si nos centramos en el área productiva (Galeote *et al.,* 2010; Jiménez García, 2012; Galeote *et al.,* 2013; Jiménez García *et al.,* 2013; Castillo Rivera y Fournier Romero, 2018; Hidalgo de la Guía y Garayzábal, 2019). De hecho, es visible desde las primeras etapas, como ya expusimos en la fase holofrástica.

Posteriormente, con la llegada de las emisiones de dos palabras este problema se confirmará, ya que estas pueden retrasarse hasta los 36,9 meses de media (Oliver y Buckley, 1994)[280] o entre los 31 y 40 meses (Cano et al., 2013). Esta demora se mantendrá en etapas posteriores, incluso cuando la referencia se realice con la edad mental y no cronológica (Galeote *et al.,* 2010)[281]. Obviamente, estos desfases son muy superiores de la aceptable variabilidad o retraso de unos seis meses que podría darse entre unos niños y otros, como señalan Narbona y Chevrie-Muller, 2001[282].

En lo tocante a lo receptivo, diremos que son capaces de imitar y de comprender las expresiones del mismo nivel que son capaces de producir, pero no podrán entender, ni reproducir oraciones que no estén dentro de su etapa de producción Jiménez García *et al.* (2013). Rondal (2006), por su parte, apuntaba que mostraban también dificultades en la comprensión de ciertas estructuras como, por ejemplos, las pasivas fuera de contexto.

La producción, sin embargo, parece, como apuntábamos, mucho más afectada. Comenzaremos refiriéndonos a los estudios de Galeote *et al.* (2010), los cuales han analizado el desarrollo morfosintáctico en niños con SD en una edad mental comprendida entre los 16 y los 29 meses. Así, sus conclusiones determinaron que, de todos los componentes lingüísticos,

[280] Nosotros tomamos de una fuente secundaria que es Jiménez García *et al.,* (2013, p. 157).
[281] Observamos aquí una clara diferencia con el componente léxico-semántico.
[282] Tomamos de una fuente secundaria como es el capítulo sobre la adquisición del lenguaje de Vilaseca (2013).

fue en este en el que encontraron mayores dificultades y que, a pesar de que sus mensajes poseían una LME aceptable, eran poco complejas[283]. Con todo, intentaremos hacer una pequeña descripción de sus mayores dificultades a nivel nominal, verbal y sintáctico:

SUSTANTIVO			• Igualmente son sus primeras palabras.
	ERRORES	**GÉNERO**	• No concuerdan el género del sustantivo y el adjetivo o determinante. • Fundación Iberoamericana Down 21 (2014, p. 128)[284]: la adquisición se suele producir a la edad cronológica de 7:8 años y mental de 2:10. • Gran demora que hay que trabajar pronto (Troncoso y Del Cerro, 2019).
		NÚMERO	• No suele mostrarse normalmente antes de los cinco años y es muy difícil ser aprendida como regla[285] hasta los nueve o diez años (Brancal, 2000, p. 126). • Fundación Iberoamericana Down 21 (2014, p. 128), sobre los trabajos de Galeote *et al* (2006), habla de una EC de 8 años y EM de 3:3 de media. • Se puede agravar con pérdidas de audición (se pierde la marca).

Tabla 62. Resumen, a partir de diferentes autores, de los hitos nominales en SD (elaboración propia).

VERBO		• En la adquisición de verbos tienen más problemas que los sustantivos (Brancal, 2000, p. 125)[286]. • Producen verbos al principio sin flexión[287]. • Se debe priorizar en las formas más productivas (Perera y Rondal (2012, p. 75)
	ERRORES	• Fundación Iberoamericana Down 21 (2014), a partir de 34 meses mentales o 7,8 años cronológicos de media, realizarán verbos en presente (1ª persona), formas como *estar* + participio (tipo "está mojado") y perífrasis de futuro ("voy a comer"). • Hacia 39 y los 45 meses de edad mental[288], aparecen las terceras personas del presente de indicativo o el pretérito perfecto compuesto. El simple se retrasará casi a los cinco años y medio, igual que el *ser* como cópula (Fundación Iberoamericana Down 21, 2014, p. 128). • Brancal (2000) los futuros pueden aparecer a los dos o tres años, pero no se generalizan hasta los cuatro; otras formas como los gerundios, hasta los seis o siete.

Tabla 63. Resumen, a partir de diferentes autores, de los hitos verbales en SD (elaboración propia).

[283] Esta situación fue comparada con el trastorno específico del lenguaje (TEL) y de estos estudios se extrajo que los menores con SD cometían más errores y mostraban oraciones más simples que estos. Por tanto, el problema no está tanto en el retraso en las combinaciones de unidades, sino en las dificultades para la adquisición de las reglas gramaticales que rigen su idioma. Tomamos de Galeote *et al.*, (2013).
[284] A partir del resumen de los trabajos de Galeote *et al*. (2006).
[285] Es decir, por el empleo de la metalengua.
[286] Esto puede parecer lógico puesto que, como hemos visto, la adquisición de estas unidades verbales es más tardía y dificultosa que la de los sustantivos también en niños con desarrollo normalizado. Así, Sanz Torrent (2002) expone que la preferencia por estructuras sin verbo es también frecuente en niños con desarrollo típico hasta los cinco años y aún más en los sujetos con TEL.
[287] La misma situación también se da en otros trastornos como TEL (Codesio García, 2006, pp. 330-331).
[288] Que corresponden a un intervalo cronológico de entre ocho y ocho años y diez meses. Según el trabajo añadido por el editor en el manual de Kumin (2014, p. 128)

SINTÁCTICO	ESTRUCTURA ORACIONAL	• Bastante telegráfica (Perera y Rondal, 2012; Díez-Itsa y Miranda, 2007; Hidalgo de la Guía y Garayzábal, 2019) • Estructura habitual S-V-O aparece aproximadamente a los ocho años o 39 meses de edad mental (Fundación Iberoamericana Down 21, 2014). A esta edad mental, en el desarrollo normalizado, los niños estarán adquiriendo oraciones subordinadas o estructuras con verbos en modo subjuntivo (Pérez Perera, 2014). • La tres unidades se mantendrá habitualmente como patrón habitual hasta la edad adolescente (Galeote *et al.*, 2010).
	PALABRAS FUNCIONALES	• Uno de los puntos débiles de estos sujetos (Rondal, 2006). • Guerra y De las Heras (1996) consideraban que, a partir de los seis años, cuando empezarán a surgir las primeras preposiciones, así como los artículos. • Según Galeote, se retrasa la aparición de la preposición "de" y "con" a los 8 años de media cronológica y 39 meses de edad mental (Fundación Iberoamericana Down 21, 2014). • El nexo "y" (básico para estructuras de una mayor complejidad en el lenguaje infantil) no aparecerá hasta los doce años cronológicos o casi seis mentales. (Fundación Iberoamericana Down 21, 2014).
	ORDEN DE PALABRAS	• Perera y Rondal (2012, p. 70) no encontraban diferencias importantes en este punto, realizando sus estudios sobre el francés.
	ELIPSIS	• Emplearán la elipsis de modo incorrecto, lo cual producirá dificultades de comprensión (Perera y Rondal, 2012, p. 98).

Tabla 64. Resumen, a partir de diferentes autores, de los hitos oracionales en SD (elaboración propia).

c) Adquisiciones morfosintácticas tardías

Con todo, como decimos, el niño con un desarrollo normalizado tendrá hacia los tres años un conocimiento gramatical básico que le permitirá una comunicación fluida. Sin embargo, seguirá aprendiendo estructuras más complejas como las subordinadas o el empleo de relativos, los cuales dotarán a su expresión de una madurez y calidad. De hecho, se suele hablar de los 9 años como fecha de referencia de la última etapa de esta adquisición (Pérez Perera, 2014, p. 247), aunque tras ella siempre se pueda seguir aprendiendo.

En el caso de los sujetos con esta trisomía, señala Galeote *et al.* (2013) que las dificultades van en aumento al ir creciendo. Es cierto que, como señalaban Rutter y Buckley (1994)[289]"la mayoría adquiere, aunque con retraso, casi todas las reglas gramaticales que adquieren los niños de evolución normal", pero, más allá de lo básico, encontraremos muchos problemas en estructuras más maduras o complejas.

[289] Nosotros tomamos de Brancal (2000, p. 120).

Galeote *et al.* (2013) explican que este problema afectará tanto a la comprensión, como a la producción. En este ámbito, habitualmente realizarán oraciones de longitud mediana (N-V-C), funcionales sí, pero pobres gramaticalmente hablando (Díez-Itza y Miranda, 2007; Jiménez García, 2012; Galeote *et al.*, 2013) y con habituales ecolalalias (Jiménez García, 2012). Obviamente, no quiere decir que sus mensajes estén carentes de interés o que no sean comunicativos, sino que será necesario seguir trabajando a nivel logopédico esta estructuración gramatical.

De un modo más detallado, Jiménez García *et al.* (2013) realizaron una investigación con dieciocho adolescentes con SD de edades entre los 13 y 18 años. Evaluaron sus habilidades en expresión y comprensión a partir de la prueba estandarizada de Aguado (1989): *Test de evaluación del desarrollo de la morfosintaxis en el niño (TSA).* Entre los resultados extrajeron una importante variabilidad entre los sujetos, unos datos más elevados en la parte de comprensión y una evolución más o menos lenta en algunos conceptos, pero siguiendo el patrón del desarrollo normalizado. Esta postura parece oponerse a los postulados de Díez-Itza y Miranda (2007), quienes observan unas anomalías bastante homogéneas en SD:

> El hecho de que este perfil gramatical sea homogéneo y sistemático para todos los sujetos estudiados parece confirmar que los perfiles gramaticales observados en el síndrome de Down podrían estar específicamente relacionados con la etiología neurogenética del síndrome (p. 22).

Así, más en concreto, los autores recogen buenos resultados en el uso de la negación (con unos datos del 100% en comprensión y de un 80,56% en expresión) o de los indefinidos (con un 61,11% y 91, 67%, respectivamente). Muestran, por el contrario, muchos más errores que aciertos en la producción (con porcentajes inferiores al 20%) de preposiciones, comparaciones, demostrativos, pronombres interrogativos o formas átonas de los personales. No obstante, todavía fueron peores los resultados en oraciones subordinadas[290], pasivas o pronombres relativos, en los que apenas hubo algún acierto (Jiménez García, *et al.*, 2013, p. 161), demostrando que todavía falta camino antes de llegar a estas adquisiciones maduras. Sin embargo, la buena noticia en este punto es que no existe un techo en este desarrollo morfosintáctico (Jiménez García, 2012) y pueden seguir mejorando en su edad adulta con la correspondiente intervención logopédica (Díez-Itza y Miranda, 2007; Hidalgo de la Guía y Garyzábal, 2019).

[290] De hecho, Perera y Rondal (2012) las consideraban solamente alcanzables por sujetos con retrasos leves o moderados (p. 87).

III.5.3.4. COMPONENTE LÉXICO-SEMÁNTICO

a) Desarrollo normalizado del componente léxico-semántico

Al analizar este apartado tenemos que realizar dos aclaraciones: la primera es que el desarrollo léxico-semántico no solamente es la adquisición de nuevas palabras, sino también la configuración de sus significados y de las relaciones tienen entre sí (Ramírez Vega, 2014). Y, la segunda, hace referencia a que, al hablar de vocabulario, siempre es importante distinguir entre el que el niño entiende (pasivo) y el que emplea en sus producciones (activo), siendo siempre aquel mucho más amplio que este (Mora, 2015; Armonia *et al*., 2015).

Hechas estas puntualizaciones, nos parece importante explicar que son tres los puntos esenciales que desarrollaremos en este primer apartado: hablaremos, en primer lugar, de cuándo se realiza la adquisición del léxico o, dicho de otro modo, de las etapas dentro de este nivel; en segundo lugar, comentaremos cómo se lleva a cabo este proceso y, finalmente, hablaremos de cuáles son las primeras unidades que los niños aprenden. Así, como decimos, comenzaremos por hablar de las etapas de esta adquisición.

Según expusimos, el niño entre balbuceos y protopalabras comienza a emitir sus primeras unidades léxicas en torno al año. Estas, como explica Bosch (2004), a partir del trabajo de Gillis y Scutter (1986), suelen poseer las siguientes características:

- Se producen de forma aislada, separadas por pausas.
- Aparecen de forma recurrente, como elemento dentro del repertorio de vocalizaciones de que dispone el niño.
- Se correlacionan, al menos parcialmente, con el contexto situacional.
- Exhiben una estructura “protofonémica”, con elementos fonéticos algo más estables que las emisiones del balbuceo. (p.8)

Son, como vemos, rudimentales en cuanto a forma y contenido. Además, como ya vimos, suelen ir unidas a su *protoartículo*, es decir, una vocal pegada a la producción, sin distinción de género, solamente por imitación a los adultos (Pérez Perera, 2014). De este modo, durante unos meses, el niño va adquiriendo un cierto vocabulario, pero a una velocidad muy lenta. Pérez Perera (2014) comenta que entre los once y los quince meses (como media) suelen producir no más de diez palabras distintas; entre los quince y los diecinueve el ritmo va aumentando y después, alrededor de los veinte, se produce la conocida como *explosión léxica*, donde la velocidad de aprendizaje puede ser seis veces más que en la fase anterior. A partir de

este momento, los niños pueden estar hasta los seis años aprendiendo entre cinco y nueve unidades léxicas al día (pp. 233-234). La siguiente tabla trata de resumir esta evolución:

EDAD	Nº DE PALABRAS DIFERENTES	AUMENTO
0m-11m	1	1
11m-15m	10	9
15m-19m	50	40
19m-24m	450	400
24m-30m	950	500
30m-48m	2450	1500
48m-72m	4500	2050

Tabla 65. Evolución adquisitiva de vocabulario, tomado de Pérez Perera (2014, p. 234).

Algunas investigaciones como las de Gentner (1982), nosotros tomamos de Galián Conesa *et al.* (2010), defendían que esta evolución sería universal en todos los niños del mundo, no solamente en cuanto a la etapas, sino en cuanto a que este primer vocabulario sería fundamentalmente nominal. Existen, sin embargo, discrepancias al respecto. Por un lado, Nelson (1973)[291] encontraba casos de niños en los que el vocabulario se adquiría de un modo mucho más gradual y descartaba, por tanto, un cambio de ritmo brusco universal. Tampoco había unanimidad en la predominancia nominal cuando se hacían estudios comparativos puesto que, si bien esto se cumplía en lenguas románicas y germánicas, ofrecía resultados opuestos, por ejemplo, en el mandarín[292].

El tercer punto a debate será si, aceptada esa fase de aceleración del vocabulario como hito universal, vamos a encontrarla siempre en un mismo momento. Dentro de los estudios más recientes aplicados a nuestra lengua aparecen distintas cronologías para tal hecho: algunos autores lo ubican en los dieciocho meses (Hernández Sacristán, 2006); otros en los veinte (Pérez Perera, 2014); también lo encontramos en casi los veinticuatro (Santos Pérez y Bajo Santos, 2011)[293] y no faltan los que lo sitúan en un margen más amplio, como Hidalgo de la Guía (2019), para quien aparecería entre los veinte y veinticuatro meses.

Investigaciones aparte, lo que está claro es que el aprendizaje del vocabulario en el niño comienza a ser cada vez más rápido y esto llevará consigo una reestructuración de la configuración semántica, que estará muy vinculada a la evolución de todo este proceso. En

[291] Tomamos de una fuente secundaria como es Galián Conesa *et al.* (2010).
[292] Investigación de Tardif (1996), nosotros tomamos de Galián Conesa *et al.* (2010).
[293] Entre los 18 y los 20 también lo sitúan Pavez *et al.* (2009).

este punto consideramos importante distinguir entre dos teorías que han tratado de explicar dicho proceso: la conductual y la evolutiva. La primera basa el aprendizaje en la imitación, es decir, tras escuchar muchas veces una palabra junto a un objeto, el niño descubre que se llama así. La segunda, por el contrario, sienta las bases del aprendizaje en las habilidades propias del niño a nivel cognitivo, lingüístico y social (Ramírez Vega, 2014).

Con todo, diremos que las primeras unidades, con su valor de oración (holofrase), se aprenden por imitación, siempre a partir de toda una serie de habilidades que previamente se han ido afianzando. Este proceso entraña una gran complejidad, puesto que requiere haber puesto en marcha toda una serie de requisitos que López Ornat (2011) resume así:

- Haber orientado su atención a esa estructura en el ambiente,
- haber hipotetizado la intención comunicativa del emisor de esa estructura, o "suponerle" un significado,
- haber segmentado del flujo continuo del habla la estructura seleccionada,
- haber construido un modelo motor equivalente a la estructura percibida,
- haberla articulado, con mayor o menor éxito. (López Ornat, 2011, p. 7)

El primero de ellos, se refiere a la llamada *atención conjunta* entre el niño y el adulto, a la que ya nos referimos en su momento (Galeote *et al.*, 2004; Rondal y Lang, 2000). El segundo de los requisitos presupone que el pequeño entienda que esos sonidos que ha escuchado tienen un fin comunicativo, por tanto, hace referencia al *principio de cooperación* y, de este modo, relaciona la semántica con la pragmática. Obviamente, también es necesario que el pequeño sea capaz de aislar el significante, de tratar de imitarlo con el repertorio fonológico adquirido y, así, de repetirlo.

No obstante, en todo este proceso encontramos un escollo más: el niño no solamente aprende un significante, sino que lo tiene que asociar a un significado, para lo cual se pone en marcha un procesamiento que ha sido explicado, como vimos, con la llamada *paradoja de la adivinanza*. Así, en este intento de hipotetizar sobre los significados, el pequeño realiza cálculos, no siempre acertados, con los cuales va elaborando una configuración semántica de la forma más económica posible, para cubrir el mayor número de necesidades comunicativas. Algunos autores plantean, eso sí, una serie de principios que podrían ayudarles como, por ejemplo, el de que cada unidad léxica que escuchan tiene que referirse a un objeto en una relación unívoca (Ramírez Vega, 2014).

En suma, el valor que un niño da a estas primeras palabras y el significado real que la misma tiene, pueden coincidir plenamente, acercarse o ser muy dispares. Rondal y Serón (1995) lo sintetizaban así:

ORGANIZACIÓN DEL PRIMER VOCABULARIO	
AUSENCIA TOTAL DE CORRESPONDENCIA	El niño emplea la palabra "nene" para referirse a su muñeco.
ACIERTO PLENO	Capta el significado y puede emplearla de modo correcto.
SUPERPOSICIÓN PARCIAL	Pierde algún sema o rasgos distintivos del semema, pero existe una clara cercanía.
SUBGENERALIZACIÓN[294]	Uso de una palabra cuyo significado es más amplio para referirse a algo más concreto. Ej.: el niño usa el término "señor" empleado solamente para un determinado vecino que va vestido con corbata.
SUPERGENERALIZACIÓN[295]	Se usa una palabra para designar a un grupo mayor de elementos. Ej.: se usa "bus" para referirse a cualquier vehículo.

Tabla 66. Organización de lexicón del niño respecto al adulto. Tomado de Rondal y Serón (1995, p. 39).

Estas dos últimas situaciones, por tanto, estarían en consonancia con la teoría propuesta por Clark sobre los rasgos semánticos, según la cual el significado de las palabras no se adquiere de una vez, sino que el pequeño, al ir creciendo, va realizando modificaciones en su organización de los significados de modo progresivo[296].

Finalmente, vamos a hablar del qué, es decir, cuáles son las palabras que se adquieren en estos primeros compases. Desde un punto de vista gramatical, ya hemos comentado que serían los sustantivos los primeros en aprenderse. Junto a ellos, Rondal (1986) hablaba de las unidades léxicas con carácter interjectivo, que le permitían al niño captar la atención del adulto. Posteriormente, hacia los quince meses aparecerían los primeros verbos que, como hemos dicho, no tiene flexión alguna y, hacia los veinte, los adjetivos y pronombres. Pero según exponía Bates *et al* (1994)[297], no solamente es una cuestión de qué categorías se adquieren antes o después, sino de que en el léxico infantil, cuando ya equivale a unas 600

[294] Perera y Rondal (2012, p. 39); otros la denominan *infrageneralización* (Serra *et al.*, 2000; Jiménez Rodríguez, 2010; Pérez Perera, 2014).
[295] Conocida como *sobreextensión* (Serra *et al.*, 2000; Jiménez Rodríguez, 2010; Pérez Perera, 2014).
[296] Aunque son teoría de los años 70, nosotros tomamos de Clark (1993).
[297] Nosotros tomamos de una fuente secundaria como es Ramírez Vega (2014).

palabras, se compone de un 40% de sustantivos y un 25% de adjetivos y verbos. Recordamos aquí, la discrepancia que puede existir si hablamos de otras lenguas.

En cuanto a los referentes a los que aluden, Serra *et al.* (2000) señalan que entre las primeras cien palabras los pequeños poseen, en primer lugar, un importante número de términos que hacen referencia a juguetes, comida, partes del cuerpo, ropa, animales, parentescos o nombres propios de personas. Evidentemente, todas representan sus mayores inquietudes o necesidades, esto es, cosas y personas que le rodean o interesan. Asimismo, poseen términos para actividades físicas cotidianas como "comer" o "dormir". Otro tipo de vocabulario que poseen les permitirá hacer referencia a la posesión de las cosas o a su ubicación, así como a su estado (pensemos en "roto", "abierto", "sucio", etcétera).

b) Desarrollo del nivel léxico-semántico en niños con SD

Diremos que, si bien es cierto que, en general, en todos los componentes lingüísticos del sujeto con SD encontremos una clara asincronía entre las capacidades productivas y comprensivas, la cual fue denominada por Kumin (2014) "desfase receptivo-expresivo" (p. 239), es en esta área del vocabulario en la que dicha diferencia se hace más latente. Decíamos líneas atrás que la primera palabra en estos casos se iba a retrasar, pero existía una gran variabilidad entre sujetos, lo cual hacía imposible determinar una fecha concreta para este hito. Así, mientras que Kumin apuntaba que la adquisición media podía estar en los tres años, otros adelantaban esta llegada entre el primero y segundo (Santos Pérez y Bajo Santos, 2011; Cano de Gómez *et al.*, 2013; Hidalgo de la Guía, 2019). Esta demora, evidentemente, retrasaría también las demás etapas.

Brancal (2000), a partir de una investigación de Kumin, Councill y Goodman, (1998), señalaba que los niños de cinco años poseían ya unas 390 palabras y, con ellas, comenzarían a producir emisiones de dos palabras, es decir, entrarían en la *fase telegráfica* (p. 119). Kumin (2014), por su parte, recoge otras investigaciones que coinciden en situar esta fase en los 36 meses como Chamberlain y Strode (2000) o Mervis (1997); lo adelantan levemente (a los 30) como Buckley y Sacks (2001) o lo retrasan notablemente, como Rondal (1988), hasta los 48 o 60 meses (p. 96).

Haremos dos apreciaciones en este punto. Para la primera, llevaremos a cabo una comparación con los datos ofrecidos por Galeote *et al.* (2012):

EDAD MENTAL (media)	26-27 m	28-30 m
EDAD CRONOLÓGICA (MEDIA)	**55,15**	**59,17**
PERCENTIL 90	543	588
PERCENTIL 10	**116**	**161**
MEDIA	**328,26**	**401,31**
MÍNIMO	55	125
MÁXIMO	586	637

Tabla 67. Evolución adquisitiva de vocabulario, tomado de Pérez Perera (2014, p. 234).

Como recordaremos, el citado trabajo analizaba el vocabulario (en este caso, productivo) siempre teniendo como referencia la edad mental y, así, vemos que en estos dos intervalos se refiere a niños que, de media, tienen una edad cronológica que está entre algo más de cuatro años y medio (55;15 meses[298]) y prácticamente los cinco (59,17 meses[299]). Aquí encontramos un vocabulario que ronda las 330 palabras (en el primer grupo de edad) y supera las 400 (en el segundo), de media. Por tanto, en general, coincide bastante con el dato anteriormente propuesto de Broncal (2000). No obstante, esta última investigación nos permite valorar la gran disparidad de situaciones ya que, si nos fijamos en el percentil 10, encontraremos un volumen de palabras muy escaso, en torno a las 150 palabras, con alrededor de cinco años ya[300]. En resumen, la realidad es que en SD la variabilidad es inmensa.

La otra apreciación que queríamos hacer en este punto se refiere al hecho de que los pequeños con esta patología esperen a tener un lexicón tan amplio para realizar sus primeras estructuras de dos palabras, frente al desarrollo normalizado que empezaba esta *fase telegráfica* con no más de cincuenta unidades. De ello, extraemos que "esperan o necesitan tener más vocablos antes de combinarlos en emisiones" (Brancal, 2000, p. 119).

[298] Edad mental entre los 26 y 27 meses.
[299] Edad mental entre los 28 y 30 meses.
[300] Recordemos que, según la tabla presentada de Pérez Perera (2014), en desarrollo típico ese número estaría sobrepasado con creces antes del año y medio.

Por otro lado, en estudios comparativos entre géneros, según apunta Brancal (2000), parece observarse una pequeña diferencia de vocabulario a favor de las niñas, mientras que los varones usarían los mismo términos de un modo más repetitivo[301] (p. 165).

Posteriormente, como apunta Hurtado (1995)[302], podríamos hablar de una fase algo más rápida de adquisición de vocabulario, que no llegaría en ningún caso al mismo grado de *explosión léxica*. Así, a partir de los datos de Galeote *et al.* (2012), podemos ilustrarlo:

EDAD MENTAL (media)	18-19	20-21	22-23	24-25
EDAD CRONOLÓGICA (media)	31,17	50,23	43,8	44,22
MEDIA	**29,52**	**55,07**	**114,17**	**187,47**
		x 1,87	x 2,07	x 1,64

Tabla 68. Descripción del aumento de vocabulario en SD. Elaborada a partir de Galeote *et al.* (2012, p. 118).

En cuanto a la **comprensión**, por otro lado, los resultados van a ser notablemente más elevados. Si tomamos, como ejemplo, la misma etapa descrita en la tabla anterior, veremos:

EDAD MENTAL (media)	18-19	20-21	22-23	24-25
VOCABULARIO PRODUCTIVO	**29,52**	**55,07**	**114,17**	**187,47**
VOCABULARIO RECEPTIVO	**270,48**	**271,83**	**356,17**	**442,95**

Tabla 69. Comparación vocabulario productivo/comprensivo en niños con SD. Elaborada a partir de Galeote *et al.* (2012, pp. 117-118).

Así, a los dieciocho meses mentales, es decir, una media de 31 cronológicos, los niños poseen nueve veces más de vocabulario comprensivo que expresivo. Observamos, no obstante, que, a partir de este momento, las diferencias irán siendo progresivamente menores ya que, frente a la cierta *explosión léxica* del vocabulario activo, el pasivo vivirá un incremento mucho más pequeño, aunque siempre será claramente superior.

[301] Los resultados, extraídos por prueba *PEABODY*, no son demasiado significativos: 42,10% en niñas, frente a un 38,50%, en chicos.
[302] Nosotros tomamos de una fuente secundaria como es Sánchez Marín (2014).

Analizadas, por tanto, las etapas de adquisición del vocabulario en los sujetos con SD, nos parece importante hablar del tipo de léxico que suelen conocer. Así, serán, fundamentalmente, vocablos que les permiten referirse personas u objetos de su mundo cotidiano, ya sean animales, prendas de ropa, transportes, juguetes, etcétera (Sánchez Marín, 2014; Hidalgo de la Guía, 2019). En ello, no hay discrepancia alguna con el desarrollo normalizado. Sin embargo, como hemos visto, progresivamente los pequeños sin patología necesitan introducir ciertos conceptos para indicar posesión o localización (Serra *et al.*, 2000). Este tipo de palabras más abstractas les resultarán mucho más complejas a estos niños con trisomía (Hidalgo de la Guía, 2019, p. 39).

Finalmente, en lo relativo al cómo, nos gustaría señalar que la construcción de la significación en la mente ofrece, como es lógico, mayores limitaciones que en los sujetos con parámetros de normalidad. Los niños con un desarrollo típico comenzarán en torno a los ocho años a organizar su lexicón en paradigmas. Este paso de una estructuración simplista (un significado-un significante) a una organización adulta, basada en campos léxicos, ha sido estudiado en profundidad en el retraso mental leve, como indican Rondal y Serón (1995), llegando a concluir que hasta los dieciocho años esta estructuración paradigmática en los sujetos con deficiencia es menor, pero que en la edad adulta es similar ya a los sujetos normales. De este modo, parece que los niños con SD adquieren los rasgos semánticos de modo progresivo y aislado, marcado por sus vivencias, del mismo modo que los demás niños lo hacen en sus primeros siete años, pero el paso a la generalización de relaciones semánticas abstractas les supone una mayor dificultad, por lo cual es más lento (p. 446).

Con todo, podemos concluir que la adquisición del lenguaje en los niños con SD se da de un modo retrasado y con ciertas dificultades, más productivas que comprensivas.

c) Adquisiciones tardías léxico-semánticas en SD

En el caso de los sujetos con SD, frente a lo que sucedía en los aspectos gramaticales y fonológicos donde tras la niñez tardía las mejorías eran escasas, va a haber un importante avance en este nivel (Rondal, 1997). Esto, sin duda, está vinculado a ese *periodo crítico* del lenguaje postulado por Lennenberg, que afectaría a ciertas estructuras y no a otras (Curtiss, 1990). De este modo, los adultos con esta trisomía pueden seguir aprendiendo vocablos, de la misma forma que lo hacen las personas con un coeficiente intelectual dentro de los límites de normalidad al menos hasta los 35 años (Carr, 2003; Espina, 2017). En concreto, en la adolescencia su LME puede llegar a unas seis o siete palabras (Rondal, 1997, p.144).

Junto a ello, su comprensión siempre será muy superior a la expresión (Kumin, 1997; Espina, 2017). De hecho, Champman (1995)[303] consideraba que este vocabulario pasivo en adolescentes con SD sería superior incluso al de personas con desarrollo normalizado de la misma edad mental. Este fenómeno lo explica Sánchez Marín (2014):

> La mayor experiencia cotidiana de los adolescentes con Síndrome de Down, que han tenido la oportunidad de relacionarse con mucha gente y a llevar a cabo más actividades que les ponen en contacto con objetos que no van a ser tan familiares para los niños pequeños con desarrollo típico. (p. 65)

Por otro lado, Perera y Rondal (2012) señalan que este vocabulario ha de ser trabajado por padres y profesionales desde que el niño con SD posee los conocimientos previos, es decir, en torno a los 18 o 20 meses, de media (p. 37). Estas habilidades previas eran resumidas por Tomasello (1995) en dos: atención compartida y lectura de intenciones[304].

Además, continúan diciendo Perera y Rondal (2012), a la hora de realizar tal entrenamiento hay que tener en cuenta una serie de aportaciones. En primer lugar, que el vocabulario siempre ha de ser expuesto de un modo jerarquizado, es decir, el lexicón de una lengua, como sabemos, se organiza basándose en las relaciones de hiperonimia e hiponimia, formando triángulos. *Fruta*, por ejemplo, sería el hiperónimo o unidad superior que poseería en su semema todas las características o rasgos[305] de sus hipónimos: *manzana*, *pera*, *naranja*… Cada uno de estos, a su vez, volvería a subdividirse en otros términos como *manzana Golden*, *pera Conferencia*, etc. Si establecemos estas relaciones semánticas en forma de triángulo veremos que las unidades de abajo poseen las mismas características (semas) que las de arriba y alguna específica más. Por tanto, la enseñanza de vocabulario, buscando la máxima funcionalidad comunicativa del mismo, deberá empezarse siempre por unidades más generales (p. 38). Rondal (2006), en concreto, defendía que los niños aprenderán con mayor facilidad un término como *pera*, que su correspondiente superordinado (*fruta*) o subordinado (*pera Conferencia*).

Otro de los consejos que aportan Perera y Rondal (2012), es que los términos han de ser enseñados de modo aislado, de uno en uno, y siempre es preferible hacerlo al principio en presencia del referente real. Más adelante se podrán emplear referencias de tipo icónico como, por ejemplo, imágenes, pero no en el primer tiempo (p. 42).

[303] Nosotros tomamos la referencia de una fuente secundaria, Sánchez Marín (2014, p. 65).
[304] Extraemos de Hernández Sacristán (2006, p. 222).
[305] Semas.

Asimismo, la enseñanza se debe ir realizando en bloques de una veintena de palabras. El sujeto con SD necesitará oír mucha veces esa palabra y en diversas circunstancias para ir aprendiéndola (Rondal, 2006, p. 123), dada sus limitaciones en la memoria a corto plazo (Hidalgo de la Guía, 2019, p. 38). Una vez adquiridas, se pasará a reforzarlas, repitiéndolas frecuentemente, para que no se olviden, mientras que se introducen otras veinte (Perera y Rondal, 2012, p. 40).

Y, finalmente, siempre se dará prioridad, en estas primeras etapas, a la comunicación y, por tanto, se valorará más el significado que la corrección en la emisión del significante (Perera y Rondal, 2012, p. 39).

Con el tiempo, los sujetos con SD, como expusimos al hablar de la salud, tendrán problemas de envejecimiento prematuro y esto afectará también a su capacidad lingüística, igual que le sucede a buena parte de la población:

> No todas las personas mayores reflejan un deterioro en su forma de comunicación, ni todas lo hacen de la misma manera. La línea que separa lo *normal* de lo patológico se va trazando a medida que se incrementan los síntomas lingüísticos y, paradójicamente, a medida que se va reduciendo su eficacia comunicativa en las interacciones con los demás. (Mendizábal de la Cruz *et al.*, 2022, p. 11).

Entre las distintas afectaciones que se producen con la edad en los sujetos con SD estarán los problemas en este nivel de recuperación nominal (Rondal y Edwards, 1997; Espina, 2017). Estas anomias léxicas, igual que suceden en la población normalizada, se provocarán por incrementos de PDL (punto de la lengua) y se compensarán con más paráfrasis o circunloquios, menos usos de sinónimos y antónimos, más ambigüedad, etcétera. (Mendizábal de la Cruz *et al.*, 2022, pp. 12-13).

III.5.3.5. COMPONENTE PRAGMÁTICO

Hasta aquí hemos visto como los niños adquieren una serie de elementos y reglas que combinan entre sí en su esfuerzo por comunicarse. Sin embargo, como bien señala Pérez Pereira (2014), es fundamental saber usarlas para algo, es decir, siguiendo el famoso título de la obra de Austin (1962) “saber hacer cosas con palabras” o, como parafrasea Ruiz de Zarobe (2021) “decir palabras para hacer cosas” (p. 11). Así, los pequeños van a desarrollar este *componente pragmático*, definido por Serra y Raventos (2020) como “el montaje psicológico de unas habilidades naturales (biológicas) para la interacción adaptativa y social

indispensables para sobrevivir" (p. 675). Y lo van a hacer de un modo lento y progresivo. Por ejemplo, en los dos primeros años de vida los bebés van a adquirir las habilidades necesarias para establecer el contacto comunicativo, para realizar preguntas y responder, etc. (Pérez Pereira, 2014); mientras que la cortesía adulta o la explicación de los modismos tendrán que esperar hasta a los nueve y diecisiete años, respectivamente (Gallardo Páuls, 2006).

No obstante, siendo la Pragmática una disciplina relativamente moderna, nacida como tal en los años 70, no es de extrañar que el estudio de esta adquisición y más del desarrollo de estas habilidades en sujetos con SD no se haya realizado la mayoría de veces con unos criterios homogéneos y se haya limitado a la descripción de aspectos aislados (Moreno y Díaz, 2014). Por ello, en oposición a lo que hasta ahora veníamos haciendo en todos los componentes, pasaremos a analizar los distintos elementos que conforman este nivel aludiendo al mismo tiempo al desarrollo típico y alterado.

De este modo, partiremos de las denominadas *tres pragmáticas*, esto es, *pragmática enunciativa*, *textual* y *receptiva*, propuestas por Gallardo Paúls (2006; 2009)[306]. Y, con ello, hablaremos, en primer lugar, de la rama de este estudio que se centra en la emisión, esto es, parte de "la consideración de cada enunciado como una acción intencional de un hablante" (Moreno y Díaz, 2014, p. 4) y que, por tanto, engloba aspectos como los actos de habla, las presuposiciones e implicaturas. Posteriormente, hablaremos de la llamada *pragmática textual* que, como su nombre indica, se centra en el discurso o, en palabras de Moreno y Díaz (2014), de los elementos que "dotan de coherencia y cohesión al texto" (p. 4). Y, como último bloque, veremos la llamada *pragmática del receptor* o *interactiva*, que pone el énfasis en la persona que escucha y, por tanto, cobran gran importancia los turnos conversacionales (Gallardo Paúls, 2006; Gallardo Paúls, 2009; Moreno y Díaz, 2014; Fernández Urquiza *et al.*, 2015).

a) Pragmática enunciativa

Desde la perspectiva del emisor, como decimos, los *actos de habla* y todas las variantes del *significado inferencial* son los aspectos más importantes de estudio (Gallardo Paúls, 2006; Gallardo Paúls, 2009). En relación a los primeros nos parece importante recordar la famosa segmentación que realizó Austin (1962) de cualquier enunciado en *acto locutivo*

[306] En realidad, la propuesta surge de un trabajo publicado tres años antes, pero nosotros tomamos del capítulo del manual editado por Elena Garayzábal. Esta estructuración a partir de estas tres pragmáticas también es la base de la investigación de Moreno y Díaz (2014) que seguiremos de cerca y de PREP-R de Fernández Urquiza *et al.*, 2015, del que luego hablaremos.

(sonidos que transmiten un significado), *ilocutivo* (mensaje elegido con una intencionalidad comunicativa) y *perlocutivo* (producción que conlleva unos efectos en el interlocutor)[307].

A partir de estas tres facetas del acto, se suelen hablar de tres momentos en el desarrollo pragmático: la fase *prelocutiva, ilocutiva* y *locutiva*. En el primer estadio (decimos, *fase prelocutiva*) se producen actos comunicativos básicos que tienen un efecto en su receptor, aunque no tuvieran ese propósito. Ramírez Vega (2014) apunta que suelen aparecer antes de los diez primeros meses (p. 99). No obstante, Serra i Raventos (2020) todavía lo adelanta más cuando aporta que las pataditas que el todavía feto da en el vientre materno son, sin duda, un tipo de acto perlocutivo, aunque todavía no lingüístico, ya que la madre recibe el mensaje, entiende la incomodidad de su futuro hijo y reacciona cambiando de posición, tocándose la barriga, hablándole, etc. puesto que, "desde que hay sensibilidad hay intercambio de un clima de atención conjunta" (p. 678). Estas primeras actuaciones, por tanto, instintivas del ser humano, se darán igualmente en nuestros sujetos con SD.

Posteriormente, como decimos, aparece la *fase ilocutiva*, comprendida en un desarrollo normalizado entre los diez y los doce meses (Ramírez Vega, 2014). En este momento los pequeños comenzaban, como vimos, a realizar gestos y vocalizaciones no lingüísticas con una clara intención de captar la atención de los adultos. El estudio de esta intencionalidad está cada vez más presente en las investigaciones actuales (López-Ornat, 2011). Así, tratando de conocer más sobre ella, tenemos que plantearnos cómo diferenciarla en un gesto, es decir, qué huella o marca nos permite saber que un acto realizado por el bebé deja de pertenecer a la primera etapa (*prelocutivo*) y pasa a ser del segundo tipo, esto es, plenamente *locutivo*. En esta búsqueda de la intencionalidad, Sacks (1997)[308] observó tres características que pueden ayudar a su distinción:

> a) El bebé busca contacto visual con el adulto, mientras gesticula o vocaliza, a menudo alterna la mirada entre el interlocutor y un objeto; b) los gestos y las vocalizaciones de los bebés son más asequibles, consistentes y ritualizados. Por ejemplo, algunos bebés utilizan el gesto de abrir y cerrar la mano, cuando quieren coger un objeto y acompañan el gesto con vocalizaciones y c) los niños puede gesticular y vocalizar y esperar la respuesta de su interlocutor. (Ramírez Vega, 2014, p. 100)

[307] Más tarde Searle (1969) distinguiría entre *enunciativos, proposicionales, ilocutivos* y *perlocutivos.*
[308] Aunque nosotros tomamos de una fuente secundaria que es Ramírez Vega (2014).

Finalmente, sería hacia los doce meses, como hemos dicho de modo más o menos general, cuando los pequeños sin patología comienzan a decir sus primeras palabras reales, esto es, entran en la llamada *fase locutiva.* Con ello, comenzarán a unir significado y significante, para expresar verbalmente esas primeras intenciones (Ramírez Vega, 2014).

Comentada esta situación en el desarrollo normalizado, veremos ahora cómo es en los sujetos con SD. Ya expusimos en su momento que tanto el balbuceo como las primeras palabras aparecían con cierta demora (Santos Pérez y Bajo Santos, 2011; Galeote *et al.,* 2012; Cano de Gómez *et al.,* 2013; Jiménez García, 2014; Kumin, 2016; Hidalgo de la Guía, 2019). Sin embargo, esto no quiere decir que el niño hasta esta edad no tenga intención de comunicarse, como vimos. Por el contrario, como explica Kumin (2016), aunque la primera palabra aparezca tan tarde, la primera señal podría aparecer cerca del año:

> Normalmente, los niños con síndrome de Down están listos para comunicarse mucho antes de que sepan hablar. Algunos ya dominan todos los prerrequisitos pragmáticos y lingüísticos, y están listos para usar el lenguaje para comunicarse, dos o tres años antes de que estén preparados para usar el habla y sepan hacerlo. (p.80)

De hecho, se suele considerar que este tipo de comunicación gestual es uno de los puntos fuertes de los menores con SD, puesto que en la mayoría de casos emplean más gestos, y más complicados, que los niños sin esta patología (Galeote *et al.,* 2012).

Profundizando en estas realizaciones gestuales, podemos distinguir, siguiendo el estudio de Ramírez Vega (2014) donde se analiza la investigación de Capirci *et al.* (1996), hasta tres tipos diferentes de gestos producidos en los niños en desarrollo típico durante sus primeros meses de vida: gestos deícticos, simbólicos e icónicos. Los primeros, tales como apuntar, ofrecer, realizar peticiones, se producen entre los 9 y los 12 meses y pueden considerarse como los *protodeclarativos* o *protoimperativos*, que permiten mostrar o pedir objetos de su entorno.

Los *gestos simbólicos*, por otra parte, se empiezan a producir en el desarrollo normalizado entre el año y los 15 meses y son acciones que permiten representar referentes, expresar ideas o emociones. Por tanto, suponen una forma de comunicación que sustituye el lenguaje oral, todavía poco desarrollado.

Por último, hacia los tres años, cuando los menores sin patología ya tienen un cierto dominio, van a adquirir los *gestos icónicos*, que acompañan al hablan.

Los niños con SD, como hemos dicho, emiten desde pequeños gestos (Galeote et al., 2012; Moreno y Díaz, 2014; Kumin, 2016). De hecho, como señala Kumin (2016), los padres

tienen que tener especial cuidado si observan escaso desarrollo en su desarrollo cinético a la edad de tres años. En casos así, deberían ser evaluados, puesto que podrían existir otros problemas asociados como el diagnóstico dual de autismo y síndrome de Down (p. 183).

Valorando este tipo de producciones, como apuntaba Attwood (1988), recogido por Kumin (2016), podemos decir que no solamente es que estos bebés emitan gestos, sino que los usan de modo adecuado, como reales instrumentos comunicativos.

Galeote *et al.* (2012), por otro lado, analiza este lenguaje no verbal de un modo cuantitativo. De este modo, podemos resumir los principales aspectos en la siguiente tabla en la que, como vemos, hemos seleccionado solamente las edades mentales en las que, en su momento, vimos que encontrábamos las primeras palabras; dichas edades corresponden con las cronológicas de 15;24, 18;2 y 21;29 meses, respectivamente.

	EDADES MENTALES		
PERCENTIL	**8-9**	**10-11**	**12-13**
90	20,1	62,8	61
80	15,4	35,2	41,8
70	11,3	19,2	34,2
60	9	12,6	28,2
50	8	10	26
40	6,4	9	24,4
30	3	7,4	18,3
20	3	5,6	18
10	1,3	4,4	6,6
Media	9,36	21,06	30,05
Mínimo	1	2	4
Máximo	32	114	95
DT	7,64	27,34	20,85

Tabla 70. Análisis cuantitativo del lenguaje no verbal simplificado de Galeote *et al.* (2012), p. 118.

De estos resultados extraemos, como muy representativo que, a los ocho o nueve meses de edad mental, la media de gestos en los niños con SD es mayor que en los casos de desarrollo normalizado. De hecho, estas cifras superiores se encuentran en todos los percentiles de 50 y superiores. Sucede lo mismo en la media del intervalo de entre doce y trece meses mentales (p. 120). Obviamente, en estos gestos identificados encontraremos deícticos, a veces no muy bien ejecutados como, por ejemplo, el de señalar con toda la mano o el pulgar, signo típico en el desarrollo de niños con SD, según recoge Kumin (2016). Pero también unidades equivalentes a palabras (*simbólicos*) que serán sustitutos de estas primeras palabras escasas o demoradas.

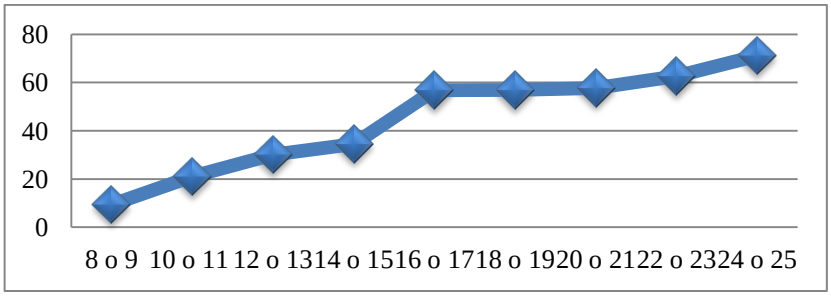
Con ello podemos plantearnos el porqué de esta asincronía entre la producción oral y gestual, y, obviamente, la respuesta la encontraremos en el hecho de que el lenguaje oral es un sistema comunicativo mucho más perfecto y complejo que requiere de cuatro pilares básicos:

- el apoyo respiratorio para suministrar el aire para hablar,
- la vibración de las cuerdas vocales para la voz,
- la resonancia del sonido en la boca o en la nariz, y
- la adecuada fuerza y coordinación muscular, y el movimiento preciso de los órganos articuladores —los dientes, los labios, la lengua y el paladar duro y el blando. (Kumin, 2016, p. 80)

De este modo, antes de que el pequeño esté preparado para hablar, será importante dotarle de una capacidad comunicativa que vaya acercándose a modalidad oral[309].

Posteriormente, como recogen Galeote *et al.* (2012), a partir de los dieciséis o diecisiete meses, la adquisición de estos gestos sufrirá un estancamiento al ya poseer bastantes vocablos orales (p. 120):

[309] Así, Kumin (1997; 2016) ofrece una gran cantidad de consejos para que los padres vayan introduciendo el aprendizaje de estos signos de un modo fácil, funcional y motivador. El mostrar las palabras a partir del significado, jugando con objetos reales que puedan percibir por los sentidos, es, según Perera y Rondal (2012) fundamental también en este comienzo. Además, es lógico, que se introduzcan los gestos de un modo coherente, esto es, a la hora de vestirse se le pueden ir ofreciendo signos de las partes del cuerpo, de la ropa, verbos como "abrochar", "sentarse", "quitarse", etcétera; en la comida adjetivos como "rico", "frío" o "caliente", etc.



Gráfica 3. Evolución de los gestos en SD de Galeote *et al.* (2012), p. 118.

Así, con el tiempo, el uso de estas unidades irá tornándose más icónico y convirtiéndose en una forma complementaria de comunicación, y no sustitutoria.

Este tema debería ser más analizado en la práctica diaria. Para este fin podría emplearse la revisión del *Protocolo de Rápido de Evaluación Pragmático* (Fernández Urquiza *et al.*, 2015), el cual propone los siguientes ítems dentro de las conductas compensatorias:

3. Conductas compensatorias:

3.1. Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos).

3.2. Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador).

3.3. Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria). (Martínez Urquiza *et al.*, 2015b, p. 1)

En el primero de estos ítems, como vemos, los autores analizan la aparición de interjecciones, entonaciones exageradas, vocalizaciones no lingüísticas, neologismos, etcétera. En el segundo, como *actos borrador*, se refieren a circunloquios, pausas oralizadas del tipo *eeee*, preguntas que buscan la confirmación de la comprensión como, por ejemplo, *¿no?*, etc. Y en el tercero, por último, se refieren a *emblemas*, *ilustradores* o *reguladores*[310].

Volviendo a los actos de habla en sí, hablaremos de cómo son estas primeras producciones verbales desde una perspectiva pragmática. Para ello, es importante que expliquemos que, a partir del concepto de *fuerza ilocutiva*, surgiría las clásicas distinciones de actos de habla de Austin, Searle y, más recientemente, Jary (2020)[311]. Así, la *teoría de los actos de habla* de Austin, y de su discípulo Searle, sentaron las bases de la pragmática al

[310] Los primeros son "gestos con un significado estereotípico para una comunidad de hablantes, es decir, gestos cuasi-lingüísticos que pueden sustituir a la producción verbal y de fácil interpretación" como, por ejemplo, lanzar un beso (p. 97). Los *ilustradores*, por su parte, refuerzan el mensaje verbal, pero no lo sustituyen. Finalmente los *reguladores* ayudan a regular el intercambio comunicativo (Fernández Urquiza *et al.*, 2015a).

[311] Jary (2020, p. 66) simplifica la taxonomía de Austin y Searle al centrarse en las consecuencias de los mismos, y así distinguir entre *asertivos*, *directivos*, *compromisivos*, *preguntas*, *expresivos* y *declaraciones* (p. 66).

resaltar que el lenguaje no solamente lo empleamos como transmisión de significados, sino como forma de interacción con el mundo y, con ello, su estudio se ha centrado en "comprender cómo creamos significado en la comunicación cotidiana y resolver la aparente discrepancia entre lo que decimos y lo que significamos en contexto" (Ruiz de Zarobe, 2021, p. 10)[312].

Los niños con SD muestran cierto retraso en el desarrollo de algunos de los primeros actos de habla (Sánchez Marín, 2014). Jiménez García (2014), por el contrario, señala que la comunicación imperativa (actos *directivos*, según Searle o Jary) no mostraría diferencias significativas, frente a lo que sucedería con otros actos.

Tratando de profundizar un poco más en cómo será el desarrollo posterior de estos, nos parece esencial hacer una aclaración: como recoge Gallado Paúls (2006), a partir del trabajo sobre la modularidad de Kasher y Meilijson (1998), podemos distinguir los llamados *actos de habla básicos*, esto es, aquellos que son elementales para cualquier hablante competente. Estos serían la afirmación, la petición, la pregunta y el mandato (p. 92). Pues bien, con la llegada de la edad adulta, estos sujetos con SD sí poseerían un cierto dominio de todos ellos, lo que les permitirá solicitar cosas, dar órdenes, hacer preguntas y responderlas, etcétera (Sánchez Marín, 2014, p. 68).

En concreto, en lo relativo a la peticiones, *actos compromisario* (según tanto la terminología de Searle, como la de Jary) y comportamiento fundamental para el desarrollo posterior de la conversación (Ramírez Vega, 2014), los niños con SD suelen aprender relativamente pronto a utilizarlas (Rondal, 1997; Kumin, 2016), al menos un tipo de ellas, esto es, las *peticiones con elipsis imperativa*, en las cuales se designa "lo que se desea pero no se usa un verbo" (Kumin, 2016). Este tipo de actos suelen aparecer tanto en la época puramente gestual, como en sus primeras emisiones verbales. Con ello, ejemplifica la autora un caso como "más zumo", donde desde pequeño el niño aprende a manifestar su voluntad, primero simplemente señalándolo (p. 190). Rondal (1997), por su parte, añade que la mayor dificultad en este tipo de mensajes suele estar en el empleo de la cortesía, es decir, realizan actos directivos y no saben ser amables con construcciones más atenuadas (p. 145). Pero existe una dificultad más, además de la cortesía, y es que los actos de habla pueden realizarse

[312] Jary (2020) simplifica la taxonomía de Austin y Searle al centrarse solamente en las consecuencias de los mismos, y así distinguir entre *asertivos* (por las cuales el emisor se compromete respecto a las consecuencias inferenciales del mensaje), *directivos* (en cuyo caso se compromete al receptor a realizar una determinada actuación), *compromisivos* (que comprometen la actuación del emisor), *preguntas* (los cuales comprometen u obligan al destinatario de la misma a una respuesta, esto es, a una aserción), *expresivos* (que compromete al emisor en función de la emoción y la actitud expresada) y *declaraciones* (cuyos compromisos están marcados por una entidad externa) (p. 66).

de un modo indirecto no existiendo, por tanto, relación entre el mensaje emitido de forma literal y su *fuerza ilocutiva* (Gallardo Paúls, 2006). Moreno y Díaz (2014) recogen diferentes estudios que analizan la capacidad de los niños con SD de producir y comprender estos tipos de actos de habla indirectos. La conclusión es que pueden producirlos, aunque con anomalías respecto al desarrollo típico, y también frecuentemente presentan dificultades para comprenderlos cuando entrañan cierta complejidad (p.4)[313].

Asimismo, el mismo escollo aparecerá en la interpretación de ironías, refranes, lenguaje figurado, etcétera. (Hidalgo de la Guía, 2019), ya que su interpretación supone activar toda una serie de procesos mentales (no espontáneos[314]), los cuales chocan con los problemas que en su punto describimos respecto a sus funciones ejecutivas. Esta dificultad inferencial es común a otras patologías como, por ejemplo, a los sujetos con TDAH, quienes cometen importantes fallos especialmente en frases hechas y, en menor medida, en los actos de habla indirectos[315], sobre todo a partir de los 6 o 7 años (Crespo *et al.*, 2007), pero también es normal encontrarla en la población general en la etapa de envejecimiento (Mendizábal de la Cruz *et al.*, 2020). Para investigar este último punto, esto es, el significado inferencial, Fernández Urquiza *et al.* (2015) propone una serie de ítems como son:

5. **Principio de Cooperación**: Implicaturas generalizadas y particularizadas.
   - 5.1. La información que proporciona es veraz (máxima de calidad).
   - 5.2. La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales(máxima de cantidad).
   - 5.3. La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (máxima de manera).
   - 5.4. Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (máxima de relación).
   - 5.5. Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas).

[313] Se podría profundizar sobre estos aspectos a partir de los ítems de "producción de los actos de habla" del Protocolo *de Rápido de Evaluación Pragmático de* Fernández Urquiza *et al.* (2015, p. 1) y sobre los que analizan la intencionalidad de los mismos (p.2).

[314] Supondría la activación de una serie de mecanismos abstractos localizados en el hemisferio derecho, los cuales podrían estar alterados en casos como el autismo o el desorden Semántico.Pragmático. Por el contrario, en los sujetos con SD los problemas podrían residir en la capacidad de abstracción (Gallardo Paúls, 2005b; 2006).

[315] Los autores presentan una proporción de acierto del 63% (frente al 68%, en sujetos de control) en actos de habla indirectos, y del 60% (frente al 72%) en frases hechas (Crespo *et al.*, 2007).

6. **Implícitos convencionales**: Comprende y o utiliza correctamente expresiones lexicalizadas o modismos (inferencias trópicas lexicalizadas). (Fernández Urquiza *et al.*, 2015b, p. 1)

b) Pragmática textual

En este apartado pragmático, según expone Gallardo Paúls (2009), se estudia la repercusión de todas las unidades lingüísticas empleadas, siendo, por tanto, importante estudiar aspectos morfosintácticos, semánticos, de informatividad, coherencia y cohesión (p. 59). Pasaremos a describirlos, siguiendo tal trabajo.

El estudio de la *cohesión morfológica*, en primer lugar, hace alusión, en el caso de nuestra lengua, al correcto uso de morfemas y desinencias que aportan nociones temporales, de número, género, etc. La *cohesión sintáctica*, en segundo lugar, estudia que, en los turnos de habla, los enunciados se ajusten a las estructuras gramaticales de la lengua. Se valoraran de esta manera los mensajes sin estructuración, inconclusas, con repeticiones y reinicios. La cohesión del componente léxico-semántico, en tercer lugar, permitirá valorar si se posee suficiente vocabulario que permita expresarse sin usar de parafasias, anomias, errores léxicos, sin abuso de muletillas o palabras comodín, etcétera. En esta línea, parecen esperables errores anafóricos y de marcadores discursivos hasta los 6 o 7 años, así como en la coherencia referencial hasta los 9 o 12 años (Gallardo Paúls, 2006; Gallardo Paúls, 2009). La cohesión de estos tres niveles es evaluada por el *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado (PREP-R)*, de Martínez Urquiza *et al.* (2015), con los siguientes ítems:

9. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (eficacia léxica).
10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (morfología).
11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (sintaxis). (p. 2)

Polo Ibarz (2018), por ejemplo, en su análisis sobre SD empleando este *Protocolo*, concluía que no encontraba dificultades ni en lo relativo a eficacia léxica, ni respecto a la cohesión sintáctica; por el contrario, sí los hallaba en el ítem 10: la cohesión morfológica.

En cuanto a la coherencia, por otro lado, es la propiedad que poseen los textos que entendemos como "normales", es decir, que son adecuados, que presentan una información nueva, pero no toda ella lo es, que esta va evolucionando y no se contradice, etc. (Fernández Urquiza *et al.*, 2015). Así, Charolles (1978) [316], se refería a la necesidad de cuatro macrorreglas para lograr esta propiedad: repetición, progresión, no-contradicción y relación.

En este sentido, se estudian dos aspectos: la *gestión temática* y las *superestructuras*. La primera es definida como "la habilidad del niño para desarrollar un tema, terminarlo, proponer uno nuevo, etc." (Gallardo Paúls, 2009, p. 59). Para evaluarla, Martínez Urquiza *et al.* (2015b) propone en el PREP-R los siguientes puntos:

> 8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente (No me apetece hablar de eso, Prefiero no tocar ese tema, etc.) (tematización).
>
> 8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático). (p. 2)

El segundo tipo de coherencia, esto es, el que hace referencia a las *superestructuras* alude a los esquemas mentales propios de cada texto, como armazón abstracto subyacente y que, por ejemplo, suponen que en una narración sean necesarios unos personajes, un planteamiento, un nudo y un desenlace (Gallardo Paúls, 2006; 2009). El *Protocolo* de Martínez Urquiza *et al* (2015) lo valora así:

> 7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).
>
> 7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento racional a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa). (p. 2)

[316] Nosotros recogemos de fuentes secundarias como Gallardo Paúls (2006) y Fernández Urquiza *et al.* (2015).

Serra y Raventos (2020) considera que las primeras narraciones "con andamiaje", esto es, cierta superestructura, pueden aparecer hacia los tres años en un desarrollo normalizado; hacia los diez, las historias todavía tienen vacíos y ambigüedades y, ya a los doce años, llegaría la narración adulta y competente. Por su parte, Ramírez Vega (2014), a partir de una amplia bibliografía, propone una estructuración en distintas etapas: la primera, es en la que los pequeños aglutinan sucesos sin un tema central, ni una estructura; la segunda fase, alrededor de los tres años, sí presenta un tema que normalmente es un problema sobre el giran las secuencias; en el tercer estadio, el niño, ya de unos cuatros años, presenta la narración, menciona el personaje y puede incluir el espacio/tiempo; en la etapa posterior, como a los cinco años, "desarrollan un relato con presentación y una progresión de sucesos con episodios incompletos y un final abrupto"; y, en la última, sobre los seis años, los menores ya realizan narraciones más cercanas a las de los adultos con un final no abrupto (p. 106).

En el caso de los sujetos con SD, las narraciones suelen mostrar más carencias aunque, como explican Moreno y Díaz (2014), no suele afectar al mantenimiento del tema como tal. Así, Van Bysterveldt *et al.* (2012) estudió las narraciones de sucesos o vivencias personales, en edades comprendidas entre los 5 y los 13 años, a partir de unos recursos fotográficos. La conclusión de esta investigación planteó ciertas dificultades a la hora de llevar a cabo este tipo de tareas que, por otra parte, son claves en el desarrollo social y emocional del individuo. Se pudo detectar así una clara relación entre LME y la variedad de léxico y la mejor organización discursiva. Asimismo, se extrajo que existía una clara relación entre aquellos sujetos con mayores capacidades lectoras y el dominio de estas habilidades narrativas.

En las narraciones orales ficticias (historias), los estudios de Fernández Urquiza *et al.* (2016) arrojan diferencias entre sus producciones y las de desarrollo normalizado:

HABILIDADES NARRATIVAS (ORALES)	
Recuerdo de escenas y episodios	+
Orden global de la narración	+
Introducción de eventos pertinentes	+
Introducción de eventos repetidos/ no relacionados	-
Discurso complementario inadecuado	-
Introducción de personajes pertinentes	-
Omisión de personajes pertinentes	+
Introducción de personajes no relacionados	+

Tabla 71. Mayores y menores habilidades en narración oral, tomada de Fernández Urquiza *et al.* (2016, p. 29).

Por su parte, Díez-Itza *et al.* (2006) y Díez-Itza *et al.* (2021), en un estudio contrastivo entre el síndrome de Down y el síndrome Williams, justifican las dificultades en este tipo de tareas narrativas por causas memorísticas. Diremos, en primer lugar, que este segundo síndrome cursa con mejores capacidades gramaticales que el SD, pero peores pragmáticas (Díez-Itza *et al.* 2006; Díez-Itza *et al.*, 2021), con problemas en la presentación y mantenimiento de temas, en el contacto visual conversacional y en los cambios de turnos (Rondal y Comblain, 1999). Pero, por el contrario, los sujetos con síndrome de Down poseen un mayor deterioro en la memoria, especialmente verbal, de la que ya hablamos el apartado cognitivo. Como consecuencia, estos sujetos cometen más olvidos en escenas, episodios y, fundamentalmente, en eventos[317], donde se da una frecuencia de olvido del 75%, frente al 42% del síndrome de Williams (Díez-Itza *et al.* 2006).

No obstante, todas estas limitaciones pueden ser trabajadas y mejorarán notablemente si, para ello, se emplean materiales visuales, como demuestran Miranda *et al.* (2018). Ellos, en concreto, realizan tal experimentación a partir del uso de la aplicación *Prezi* y los pictogramas de ARASAAC, y este estudio permitió observar importantes mejoras en coherencia, recuerdo de historia y uso de marcadores.

[317] Entendidos como los tres niveles de la estructura narrativa, esto es, básico (escenas), integrado (episodios) y complejo (eventos).

c) Pragmática interactiva o receptiva

El término de *pragmática receptiva* o *interactiva* se emplea para referirnos a los actos de habla vistos desde la perspectiva de las reacciones, esto es, se entiende que la conversación (salvo la apertura) es una cadena de actos de habla que se van encadenando por un sistema de *toma de turnos* (Gallardo Paúls, 2006). La adquisición de este proceso comienza a partir de los ocho o nueve meses cuando los pequeños empiezan a entender esa sucesión de intervenciones y a hacer uso de ellas en sus emisiones todavía prelingüísticas (Gallardo Paúls, 2009; Ramírez Vega, 2014). Progresivamente, irán mejorando todo el funcionamiento de este sistema, tan importante a nivel social como emocional, que requiere "el acuerdo, la percepción y el establecimiento de una transición en la cual se da pie y se invita a que intervenga el interlocutor" (Serra i Raventos, 2020). Así, podemos considerar que los niños con un desarrollo normalizado deberían alcanzar la madurez en esta toma de turnos entre los dos años o dos años y medio y los tres, tres años y medio o cuatro, según la investigación que tomemos como referencia[318], influidos por una cierta pérdida de su egocentrismo (Peralta Montecinos, 2000; Ramírez Vega, 2014).

Así, es esencial en este punto, según Gallardo Paúls (2009), el estudio de seis rasgos que indican cómo el niño se desenvuelve en este intercambio conversacional: agilidad del turno, índice de participación conversacional, predictibilidad, gestualidad, mirada y adecuación sociolingüística. Pasaremos a explicarlos, siguiendo el citado trabajo.

La *agilidad del turno*, en primer lugar, se valora por el número de turnos producidos en un minuto y se pone en relación con la media de la conversación cotidiana. El *índice de participación conversacional*, en segundo lugar, valora el interés que muestra el sujeto por intervenir en la conversación. En sujetos con patología se suelen considerar dos aspectos de forma negativa: las intervenciones excesivamente cortas, que se limitan a la mínima expresión o que simplemente aportan elementos de mantenimiento del canal (función fática), o, por el contrario, las demasiado largas en las que se trata de monopolizar el turno, dificultando la interacción. En tercer lugar, la *predictibilidad*, esto es, el rasgo que presenta si el sujeto ofrece un cierto equilibrio entre la intervención de respuesta y de iniciativa. En este sentido, se valoran aspectos distintos que atañen a la situación y a los interlocutores, como puede ser el contestar sin tener en cuenta si lo que se está diciendo guarda relación con lo hablado previamente, si no hay preocupación por ceder el turno, etcétera. La *gestualidad*, de la que ya

[318] Gallardo Paúls (2006; 2009) habla de entre dos años y medio y tres años y medio (p. 85, p. 58); mientras que Serra i Raventos (2020) lo adelanta a los dos o tres años (p. 681). Finalmente, Quintana (2004), nosotros recogemos de la fuente secundaria de Ramírez Vega (2014), retrasa este proceso hasta los cuatro.

hemos venido hablando, se valoraría, por tanto, el apoyo de gestos naturales al discurso oral. La *mirada*, en quinto lugar, será estudiada desde una perspectiva comunicativa, es decir, como elemento que ayuda en la cesión de turno, que informa de la atención y escucha, etcétera. Y, finalmente, la llamada *prioridad* y *adecuación* sociolingüística hace referencia a la capacidad de utilizar el nivel oportuno para el mensaje, en función del contexto y el interlocutor. En este punto adquieren valor el uso de las reglas de cortesía que, hacia los nueve años deberían estar adquiridas[319] (Gallardo Paúls, 2006).

Estos rasgos fueron tenidos en cuenta por Fernández Urquiza, *et al.* (2015a; 2015b) en la realización del *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática* (PREP y su posterior revisión, PREP-R), al presentar los siguientes rasgos:

> 12. La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido (agilidad de turno).
>
> 13. El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables (fluidez en la toma de turno).
>
> 14. Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de otros participantes (índice de participación conversacional).
>
> 15. Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como reactivos (predictibilidad).
>
> 16. Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes (prioridad).
>
> 17. Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye (gestualidad natural).
>
> 18. Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno (uso comunicativo de la mirada). (Fernández Urquiza, *et al.*, 2015b, p. 2)

Adentrándonos en la patología que nos afecta en este trabajo, podemos decir que los trabajos en esta línea todavía son escasos. Ruíz Reyes (2009), para empezar, considera que los sujetos con SD suelen presentar una buena alternancia de turnos, sabiendo controlar la extensión de los mismos y siendo bastante activos en sus reacciones[320]. No obstante, Brancal

[319] Aunque de forma temprana podrían comenzar los primeros intentos hacia los dos años (Gallardo Paúls, 2006, p. 85). De hecho, Serra i Raventos (2020) especifica el uso de "gracias" o "por favor" a los cinco años, mientras fórmulas como "podrías darme", a los nueve (p. 682).

[320] En cambio, Rondal (1997) consideraba que los sujetos con SD contribuían menos a dichas conversaciones o introducían menos temas, por causa de sus limitaciones lingüísticas (p. 145).

(2000) llama la atención sobre el uso de la estrategia del empleo de "no sé" cada vez que se les reclama una información que suponga un esfuerzo mental (pp. 163-164).

En cuanto a los solapamientos, no se detectan problemas, y los silencios suelen ser naturales sin "perturbar el flujo conversacional" (Moreno y Díaz, 2014, p. 10).

De un modo más concreto, Polo Ibarz (2018), aplicando el *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática* revisado (PREP-R)[321] a un adolescente con esta patología, observó que el sujeto cumplía correctamente con los ítems de agilidad del turno, de predictibilidad, de gestualidad y de mirada como elemento comunicativo. Por el contrario, mostraba un escaso índice de participación conversacional, porque solamente presentaba interés por ciertos temas, y esto provocaba algunas interrupciones. Kumin (1997), en cambio, remarcaba ciertas limitaciones con el control de la mirada. Del mismo modo, llama la atención sobre aspectos proxémicos algo alterados como el hecho de que estas personas suelan acercarse más de lo culturalmente adecuado al hablar y muestren afecto (caricias) a personas sin apenas trato. Por otra parte, Abbeduto *et al.* (2009), recogido también por Moreno y Díaz (2014), señala que suelen reclamar menos explicaciones cuando no entienden a su interlocutor.

En resumen, no parecen tener los sujetos con SD graves problemas en este aspecto de pragmática interactiva, aunque todavía sea necesario seguir investigando en esta línea.

[321] Fernández Urquiza *et al.* (2015a; 2015b).

SEGUNDA PARTE

Estudio experimental

CAPÍTULO IV
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. PRESENTACIÓN
2. PRIMERAS CONSIDERACIONES
3. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LA ELIPSIS
4. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LA ELIPSIS
5. ESCALA DE ESTUDIO DEL USO INFORMATIVO DEL LENGUAJE

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN[322]

IV. 1. PRESENTACIÓN

Como dijimos en la introducción, esta tesis surgió con la intención de unir nuestras dos grandes inquietudes: por un lado, la Lingüística y, por otro, las patologías del lenguaje. La primera nos había llevado a comenzar, hace casi una veintena de años, nuestros estudios de doctorado. La temática de aquel primer proyecto era la elipsis, pero no desde el ámbito de clínico o logopédico, sino desde la conversación, en el marco del proyecto EGREHA (Estudio de Gramática Española del Habla Americana).

Posteriormente, nuestra idea cambió al amparo de nuevas inquietudes que se despertaron al estudiar la carrera de Logopedia y el Grado de Educación Primaria con Mención en Audición y Lenguaje y Necesidades Educativas Especiales. Así, la propuesta de este actual proyecto funde el interés por el fenómeno de la elipsis (mecanismo lingüístico enormemente interesante), con el estudio del desarrollo del lenguaje en sujetos con síndrome de Down.

De este modo, para llevar a cabo su análisis necesitábamos hacer, eso sí, toda una serie de delimitaciones. En primer lugar, plantearnos la perspectiva y alcance de la elipsis que queríamos estudiar, esto es, si analizaríamos elipsis fonética, léxica, semántica o sintáctica; en segundo, qué entenderíamos o no por elipsis, realizando una delimitación y clasificación de la misma; y, en tercero, buscar un protocolo adecuado para tal análisis, con el cual realizar la pasación y su correspondiente estudio posterior. Siguiendo estos pasos cumpliríamos los objetivos que propusimos en nuestras primeras páginas:

[322] En este capítulo, como expusimos ya en las primeras páginas, nos centraremos en los aspectos metodológicos que podemos considerar teóricos, esto es, aquellos que afectaron a la elaboración de la prueba en sí y que, por tanto, fueron previos a la toma de la muestra (lo cual se mostrará en el siguiente capítulo).

OBJETIVO GENERAL
Estudiar en profundidad el fenómeno de la elipsis en sujetos con síndrome de Down.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1.- Profundizar en el conocimiento de la elipsis como mecanismo del lenguaje desde las distintas perspectivas de estudio, valorando los trabajos realizados al respecto a lo largo de la tradición retórica y gramatical.
2.- Investigar sobre nuestra patología de estudio, esto es, el síndrome de Down, para conocer sus principales características, sus mayores destrezas y puntos débiles y, especialmente, sus capacidades lingüísticas.
3.- Elaborar una clasificación sobre los distintos tipos de elipsis presentes en nuestra lengua que sea funcional en el ámbito de la adquisición del lenguaje o de las patologías lingüísticas.
4.- Diseñar una escala de estudio que nos permita distinguir entre el empleo de usos elípticos correctos, los mensajes verbales incompletos, pero comunicativamente adecuados (gracias a la información extralingüística) o de estructuras en las que se realice un uso no adecuado de la elipsis (generando problemas de comunicativos).
5.- Realizar un protocolo de evaluación de la elipsis que pueda ser válido para el estudio del fenómeno en el síndrome de Down.
6.- Determinar las habilidades propias de los niños con un desarrollo normal respecto al fenómeno de la elipsis, con la intención de que estos datos nos sirvan de patrón de referencia.
7.- Analizar las habilidades elípticas (y observar posibles dificultades) de las personas con esta patología en relación al patrón de normalidad establecido en el objetivo (6), determinando posibles necesidades de intervención logopédica.

Tabla 3. Objetivos de la investigación.

El objetivo general, obviamente, es trabajado a lo largo de todo este trabajo de investigación y los específicos 1 y 2, respectivamente, han sido analizados en los capítulos inmediatamente anteriores, esto es, en el segundo y en el tercero. De este modo, en lo que sigue abordaremos los cinco restantes con la siguiente distribución:

OBJ. ESP. 3	**Apartado 3 de este capítulo.**
OBJ. ESP. 4	**Apartado 5 de este capítulo.**
OBJ. ESP. 5	**Apartado 4 de este capítulo.**
OBJ. ESP. 6	**Capítulo VI y VII.**
OBJ. ESP. 7	**Capítulo VI y VII.**

Tabla 72. Organización y desarrollo de los objetivos propuestos en la tesis.

IV. 2. PRIMERAS CONSIDERACIONES

IV.2.1. PRIMERA DECISIÓN

Uno de los aspectos que siempre tuvimos claro fue que el estudio de la elipsis queríamos llevarlo a cabo en el ámbito gramatical, es decir, analizar las omisiones de palabras que afectaban al enunciado o a la oración. Descartábamos, por tanto, las ausencias de elementos menores (de fonemas o morfemas dentro de un vocablo, o de unidades léxicas dentro de un sintagma, etcétera). Las razones de esta decisión fueron variadas: por un lado, algunas de estas omisiones estaban sobradamente estudiadas, como las elipsis léxicas y fonéticas, por ejemplo; por otro, las semánticas poseían un importante carácter diacrónico que despertaba menos interés en nosotros. Además, al centrar nuestro estudio en concreto en el SD, las elipsis fonéticas nos parecían fácilmente evaluables por medio de pruebas estandarizadas de lenguaje oral (como el *Registro Fonológico Inducido* o el *Test de articulación de Laura Bosch*, entre otros). Sin embargo, el análisis de este fenómeno aplicado a la oración nos parecía mucho más complejo e interesante, sobre todo a la luz de los trabajos sobre las dificultades de este nivel en la patología (descritos en el capítulo III).

IV. 2.2. SEGUNDA DECISIÓN

A medida que fueron pasando los años, una duda nos empezó a asaltar con gran ímpetu. En pleno siglo XXI, en medio de esta era de comunicación, en este momento en el que los límites oracionales cada día son menos claros y los estudios lingüísticos de corte textual y discursivo afianzan sus posiciones sobre los meramente oracionales, ¿era realmente interesante cerrarnos a esta unidad? ¿Era realmente funcional comprobar si un sujeto (con síndrome de Down o con cualquier patología) muestra dificultades para la producción o comprensión de mensajes limitados a la oración? ¿No sería más interesante pensar en la comunicación en general y buscar que nuestros resultados pudieran tener, a la larga, un beneficio sobre la expresión real de sus necesidades, deseos o inquietudes? La respuesta nos fue pareciendo poco a poco más que evidente y, así, quisimos que nuestra investigación sobre la elipsis no se redujera simplemente a los límites de la puntuación, sino que se pudiera extender a situaciones de tipo comunicativo.

IV. 3. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LA ELIPSIS

IV. 3.1. DELIMITACIÓN DEL FENÓMENO

En el segundo capítulo de esta tesis hemos presentado un análisis pormenorizado de la elipsis tanto desde los estudios retóricos como gramaticales, desde la tradición hasta la actualidad. Sin embargo, llegados a este punto, creemos importante señalar con qué aspectos de todo lo visto hasta aquí identificamos más nuestro concepto, es decir, qué postulados consideramos básicos a la hora de realizar nuestra propuesta de clasificación. Creemos que, además, esta propuesta justificará nuestra gran dedicación en dicho apartado, ya que no pretendemos hacer un protocolo a partir de algunos ejemplos elípticos, sino ofrecer una síntesis de las principales propuestas realizadas en torno a la historia gramatical y retórica.

Comenzaremos así con lo expuesto sobre la Retórica.

IV. 3.1.1. ELIPSIS EN LA RETÓRICA

En un primer momento podríamos pensar que estos estudios se separaban de nuestro objetivo, ya que ofrecen un análisis del fenómeno en un ámbito diferente (los estudios persuasivos). Es evidente, por tanto, que existe una intencionalidad estética que no es requerida en los estudios gramaticales y que se distanciará de nuestra intención de estudio en el síndrome de Down. Sin embargo, como expusimos líneas atrás, creemos que el fenómeno (entendido como omisión de palabras necesarias) es el mismo con independencia de la utilidad que pueda tener el texto resultante. Dicho esto, veremos de qué aspectos de los estudios retóricos nos vamos a servir.

a) ***Elipsis* frente a *zeugma*.** En nuestra opinión, la Retórica realiza una importante separación entre estos dos fenómenos, restringiendo esta para la omisión de elementos ya presentes en el mensaje previo, mientras que, en aquella, las ausencias tienen que extraerse por otros medios. No nos parecen interesantes, sin embargo, los matices propuestos por Lausberg (1967/1984), entre otros, según los cuales es importante el ámbito oracional para definir al zeugma. Nos quedamos, por tanto, con la definición ya expuesta líneas atrás de Azaustre y Casas (1997): "consiste en expresar una sola vez un vocablo en un discurso que lo requiere en más ocasiones, de manera que, tras su primera aparición, el término debe ser sobreentenido" (p. 197). Según esta definición estaríamos ante el mismo tipo de fenómeno en los siguientes ejemplos:

(1) *Juan vende galletas y Ana, chocolatinas*.

(2) *Teresa tiene más amigos que Pedro*.

La omisión de (1) sería el verbo "vender" y la de (2) "tiene amigos", esto es, un verbo o un verbo con complemento pero, en los dos casos, elementos repetidos. Creemos aquí importante hacer una pequeña reflexión, ya que, como exponemos en Castañeda San Cirilo (2023b), la visión del fenómeno ha ido evolucionando a lo largo de la historia, desde autores para los que zeugma era equivalente a una mera omisión verbal (Quintiliano, 1799; Brocense, 1976; Nebrija, 2011), a otros que hablaban de la ausencia de una palabra, pero sin concretar de qué categoría se trataba (Correas, 1903; Jiménez Patón, 1604 o Lausberg, 1984)[323], hasta llegar a la interpretación más actual de "elementos omitidos" (García Barrientos, 2019, p. 27). Desde esta posición más amplia, el mecanismo en cuestión coincidiría plenamente con la visión que la Gramática Generativa de ***vaciado*** *(gapping),* como pudimos ver anteriormente (Brucart, 1987; Brucart, 1999; Brucart, 2004; Gallego, 2011; Gallego, 2016).

Asimismo, aplicando la concepción conversacional (o pragmática) tampoco habría gran diferencia con el siguiente caso:

(3) a) *¿Vino Rosa?*
b) *No.*

En este ejemplo (3), vemos que en la intervención del segundo hablante (b) se omiten las unidades "vino Rosa", las cuales estaban presentes de la misma forma en el primer mensaje. Es decir, que, aunque estas producciones se circunscriban a una unidad superior como es el par de adyacencia, el funcionamiento elíptico es el mismo. De hecho, esta situación podría encajar con la distinción que hace Gómez Martínez-Piñeiro (2015) al hablar de elipsis horizontal y vertical, siendo horizontal la que sucede en (1) y (2) y vertical la de (3).

Este *zeugma* (llamémosle con el término que decidamos) es un mecanismo distinto al que se produce en la *elipsis* (entendida desde la concepción retórica), donde lo omitido, como decimos, no tiene que estar presente en el discurso y, por tanto, se ha de rescatar por otros medios. Pensemos en situaciones como:

(4) *¿El boli?*

[323] Incluso esta sería la visión de la RAE en sus *Diccionarios* (*DRAE*, 1925; *DRAE,* 1992; *DRAE*, 2001).

(5) a) *¿Vienes mañana al cine?*

b) *Tengo un examen el martes.*

En la primera (4), el receptor recupera los elementos que faltan sin poder recurrir a palabras previas. De este modo, la estructura puede significar ¿has visto mi boli?, pero también podría tener otros significados en otros contextos, por ejemplo:

(4') a) *Ayer me robaron el boli en clase.*

b) *¿El boli?*

Aquí, como vemos, la pregunta de b (4') sería muy distinta, puesto que buscaría bien la confirmación de una información recibida como dudosa, o bien transmitir su sorpresa ante el hecho descrito por su interlocutor.

Estaríamos ante el mismo fenómeno en (5), porque el receptor no omite palabras ya expresadas, sino que lo que no realiza es la respuesta a una pregunta total "no", sino que aporta la justificación de esa respuesta. Gracias a esa información, el emisor puede deducir la conclusión que queda implícita.

Esta dicotomía de *elipsis*/*zeugma* se mantuvo durante siglos también en la gramática, desapareciendo cuando el fenómeno dejó de estudiarse como figura de supresión[324]. En la Lingüística del texto, como hemos visto, se ha mantenido una distinción de *elipsis exofórica*/*endof*órica (Halliday y Hasan, 1976; Guillén Sutil, 1998) que, en estos términos, sería equivalente. También podemos encontrar otras terminologías similares como la de *elipsis situacional* y *discursiva* de Gómez Martínez-Piñeiro (2015).

Nosotros tomaremos en nuestro protocolo la terminología de Halliday y Hasan (1976): *elipsis endofórica* y *exofórica*. Trataremos con ello de investigar nuestro primer interrogante:

INTERROGANTE 1	**¿Existen diferencias en cuanto a la adquisición o el desarrollo entre las llamadas *elipsis endofóricas* y *exofóricas* en niños con desarrollo normalizado?**

Tabla 73. Primer interrogante del estudio.

[324] Recordemos que ya no está presente en las Gramáticas del siglo XIX.

Esta primera incógnita nos llevará a plantearnos lo propio con respecto a los sujetos con síndrome de Down:

INTERROGANTE 1. (b)	**¿Existen diferencias en cuanto a la adquisición o el desarrollo entre las llamadas *elipsis endofóricas* y *exofóricas* en sujetos con síndrome de Down, respecto a los datos obtenidos en el interrogante 1?**

Tabla 74. Primer interrogante (bis) del estudio.

b) Complejidad del zeugma. Otra de las aportaciones realizada por la Retórica fue la de hablar de *zeugmas simples* y *zeugmas complejos*, ya vistos en su momento. Sin profundizar en esto, puesto que lo explicamos debidamente en su momento, consideramos que sí podemos tener en cuenta tal anotación. En los ejemplos que propusimos como (1) y (2) el elemento elidido es idéntico al que previamente aparece, también ocurre lo mismo en el par de adyacencia de (3), aunque el orden de los elementos varíe. Sin embargo, podemos suponer situaciones que impliquen variaciones como:

(6) a) *¿Quieres a Ana?*
b) *No.*

En este ejemplo, el receptor (b) omite el verbo y el complemento, esto es, "quiero a Ana", pero su interlocutor al recuperarlo realiza un cambio morfológico exigido: modificar la flexión verbal.

Creemos interesante esta dicotomía retórica y, con ella, planteamos nuestro segundo interrogante de la investigación:

INTERROGANTE 2	**Dentro de las elipsis endofóricas horizontales, ¿suponen una mayor complejidad, a nivel productivo, aquellas estructuras en las que la catálisis implica un cambio flexivo?**

Tabla 75. Segundo interrogante (bis) del estudio.

Obviamente, este segundo interrogante tiene uno en paralelo respecto al síndrome de Down:

INTERROGANTE 2. (b)	**¿Existen diferencias en cuanto a la catálisis de la elipsis endofórica horizontal con flexión (zeugma complejo) en las personas con síndrome de Down?**

Tabla 76. Segundo interrogante (bis) del estudio.

Suponemos que la respuesta a esta pregunta (2) y (2.b) podría ser afirmativa[325]. Es cierto que no parece lógico esperar esto en un adulto competente, pero creemos que sí lo puede ser al hablar de personas con síndrome de Down, sobre todo si tenemos en cuenta que, como señalábamos en el capítulo III, la adquisición de los verbos en estos niños es en un primer momento como unidad invariable (sin variaciones flexivas) y, de hecho, puede mantener así a veces hasta los 7 u 8 años.

c) Tipos de zeugma en función de su posición. Finalmente, como vimos, la Retórica diferenciaba esta figura en función del lugar donde se producía la omisión. De este modo, como vimos y siguiendo a Pin Moros (2019), la clasificación más sencilla suponía hablar de *protozeugma* frente a *hipozeugma,* según si el término expreso se muestra al principio (antes del elidido) o al final. Quintiliano (1887), además, incluía la opción medial, llamada *mesozeugma.*

Tratando de valorar hasta qué punto este aspecto era importante, observamos que, en un uso funcional de la lengua (y no con finalidades estéticas), las omisiones solían darse, casi siempre, después de que hubiera aparecido el elemento ya expreso, es decir, en posición de *protozeugma.* No obstante, expresiones como (7) serían un ejemplo de *hipozeugma:*

(7) *Aunque dice que no Ø, Carlos quiere mucho a Laura.*

En este ejemplo, supondríamos que ese "no" equivale a querer a esa chica y, por tanto, el mensaje, elaborada la catálisis, sería:

(7') * *Aunque dice que no quiere a Laura, Carlos quiere mucho a Laura.*

Obviamente, razones estilísticas llevarían a la supresión de elementos para no ser repetidos pero, en este caso, como vemos, se eliminan los presentes en primera posición. Este tipo de estructuras son entendidas como "elisión del SV con partículas de polaridad" en la

[325] Podría ser nuestra primera hipótesis.

Gramática Generativa (Brucart, 1987; Brucart, 1999; Gallego, 2011; Gallego, 2016)[326] y admiten, como vemos, contextos catafóricos, frente a lo que sucede en los casos de coordinación (*vaciados*). Vemos, por ejemplo, el caso propuesto por Brucart (1999, p. 2823), y recogido por Gallego (2011, p. 48):

(8) *Luis dice que no Ø, pero Pedro habla inglés con bastante fluidez.*

Los autores señalan que dicho enunciado es correcto gracias a que los elementos omitidos en la primera parte de (8) equivalen a "Pedro habla inglés con bastante fluidez". No sería, por tanto, posible la elisión si quisiéramos expresar que es Luis el que no habla ese idioma tan bien:

(8') * *Luis no Ø, pero Pedro habla inglés con bastante fluidez*[327].

Esto es, no estamos comparado las destrezas de dos amigos en este idioma, sino ofreciendo el juicio negativo que Luis realiza sobre las habilidades de Pedro.

En nuestro ejemplo anterior, nombrado como (7), lo que se cuestionaba eran los sentimientos del propio Juan o, mejor dicho, la veracidad de sus palabras al negar los mismos.

Asimismo, queremos señalar que en este tipo de estructuras sería agramatical presentar la omisión como protozeugma:

(7'') * *Aunque dice que no quiere a Laura, Carlos Ø mucho.*

La razón de esto podría estar en que, como señala Gallego (2011), la recuperabilidad de lo omitido ha de darse "en entornos que favorezcan el paralelismo: en particular, la parataxis" (p. 21). Y, de este modo, si entendemos que la ausencia tiene que estar al mismo nivel que la palabra o palabras a las que hace referencia, en (7'') la catálisis no podría hacerse por "querer", que está dentro de una subordinación, sino por toda la estructura encabezada por el verbo *dicendi* y, obviamente, este no es el significado que se quiere transmitir en la oración.

Asimismo, señala Brucart (1999, p. 17) que este tipo de estructuras catafóricas tienen una restricción a nivel oracional, puesto que si fueran de naturaleza discursiva, esto es, lo que

[326] Término también empleado por otros autores fuera de esta corriente de estudio como Gutiérrez Ordóñez (1997).
[327] Brucart (1999, p. 2823) y Gallego (2011, p. 48).

nosotros anteriormente hemos denominado siguiendo a Gómez Martínez-Piñeiro (2015) como *elipsis vertical*, el mensaje del emisor necesitaría para ser interpretado de la información que daría posteriormente su interlocutor y esto, lógicamente, no es viable.

Pero, más allá de las interpretaciones gramaticales, este tipo de estructuras nos despiertan gran interés en nuestro trabajo y nos plantean otro interrogante relacionado con la mayor o menor dificultad que pueden tener a nivel cognitivo estas estructuras en las que la omisión se encuentra en posición catafórica:

INTERROGANTE 3.	**¿Son más complejas las estructuras cuya elipsis se halla en posición catafórica dentro del desarrollo normalizado?**

Tabla 77. Tercer interrogante del estudio.

Y, con respecto al síndrome de Down:

INTERROGANTE 3. (b)	**¿Existen diferencias en cuanto a la adquisición y el empleo de las estructuras elípticas catafóricas en niños con síndrome de Down?**

Tabla 78. Tercer interrogante (bis) del estudio.

Nuestra hipótesis respecto a esta cuestión es que estas estructuras sí son realmente más complejas tanto en niños con un desarrollo normalizado, como en los sujetos con síndrome de Down. De hecho, creemos que el funcionamiento a nivel mental de este tipo de mensajes puede ser bastante cercano al procesamiento de las oraciones sintácticamente ambiguas[328] en las cuales se produce el fenómeno conocido como "vía muerta" (Véliz, *et al*., 2011; Arancibia Gutiérrez, *et al.*, 2015) o "sendero del jardín" (Wingfield y Titone, 1999), hasta que la llegada de nuevos datos permite el "reanálisis" del mensaje (Véliz, *et al*., 2011)[329].

Así, las investigaciones actuales parecen tratar de determinar cuál es el peso de la memoria operativa en este tipo de procesos (Véliz, *et al*., 2011; Ayelén Stetie, 2021), en los cuales, hasta llegar al final de la oración, no se pueden comprender totalmente los nudos

[328] Las que para Carreiras y Meseguer (1999) serían una auténtica "ventana" para el estudio del procesamiento lingüístico (p. 165).

[329] Esta situación obligó a las teorías modulares a plantear que en el procesamiento de oraciones se podían dar dos estrategias con carácter universal: la primera, conocida como "adjunción mínima" (o cierre temprano) y, la segunda, "adjunción baja" o también llamada de "cierre tardío" (Carreiras, 1992; Carreiras, 1997; Carreiras y Meseguer, 1999; Wingfield y Titone, 1999; Arancibia Gutiérrez, *et al*., 2015).

previos. Y si esta memoria pudiera ser determinante en esta decodificación, teniendo en cuenta que dicha función ejecutiva ya vimos en el tercer capítulo de esta tesis que está claramente afectada en los sujetos con síndrome de Down (Flórez, 2016a; Guillera, 2021), podría influir el desarrollo de este tipo de elipsis.

Vistos así los principales interrogantes que se derivan de los estudios retóricos clasicistas[330], pasaremos a hacer lo propio con los análisis gramaticales previamente descritos.

IV.3.1.2. ELIPSIS EN LA TEORÍA GRAMATICAL DEL BROCENSE

Como vimos en el capítulo II, una de las más importantes aportaciones gramaticales al estudio de la elipsis la llevó a cabo el Brocense. Su posicionamiento logicista ha sido la base de estudios posteriores, ofreciendo un listado muy exhaustivo. Muchas de ellas, sin embargo, han sido superadas a lo largo de la historia gramatical y, fundamentalmente, durante el siglo XX. Veamos, por ejemplo, el caso siguiente:

(9) *Juan come en el parque.*

Este tipo de estructuras de *acusativo cognatus* (según el autor de *La Minerva*) eran comprendidas como elípticas por la ausencia de la información del *qué.* En el siglo XX, la Gramática Generativa ha planteado en ocasiones la existencia de un *argumento implícito,* un algo no definido, que se representa en el análisis con un *comodín terminal* (Brucart, 1999; García Rodríguez, 2012). Autores como Gallego, por el contrario, solamente consideran algunos casos muy concretos de objeto directo elíptico.

Desde una perspectiva estructuralista[331], este problema se ha solucionado con un replanteamiento del concepto de transitividad, que ya no es una propiedad inherente del verbo, sino que depende de la estructura oracional en el que este actúa: "la mayoría de los verbos pueden aparecer con o sin objeto directo, según lo que quieran comunicar" (Alarcos, 1994, p. 281). De este modo, dichos mensajes se interpretan como intransitivos y, por tanto, no se analizan como elípticos, ya que, como señala Gutiérrez Ordóñez (1997a) "el hablante no considera necesario aludir a ellos" (p. 311).

[330] Como comentamos en el apartado correspondiente, las nuevas corrientes de la Retórica se dirigen hacia otros derroteros, como sería el caso, por ejemplo, de la Retórica Cultural, donde se emplean los presupuestos pragmáticos (principio de cooperación, implicaturas conversacionales, reglas de cortesía, etc.) para la interpretación de las figuras.

[331] Desarrollado en el punto 5.3 del capítulo II.

Sin embargo, el grado de información que un sujeto voluntariamente transmite o no puede tener repercusiones en un análisis de nuestras características, como veremos cuando realicemos nuestra escala en torno a este fenómeno (ver apartado quinto de este capítulo).

a) Ausencias de sujeto. Otros apartados no menos importantes en los análisis del Brocense fueron las elipsis que proponía tanto en el sujeto, como en el verbo. En primer lugar, el insigne cacereño consideraba que "un verbo sin sujeto no significará nada" (Sánchez de las Brozas, 1976, p. 320), por lo cual incluso los verbos que hoy comprendemos como impersonales debían poseer un sujeto. Pensemos así en estructuras como:

(10) *Llueve.*

El citado autor del siglo XVI consideraría este un mensaje elíptico, como decimos, al que le faltaría un sujeto que completaría el tradicional esquema de oración ("Dios", por ejemplo). A lo largo del siglo XX, la Gramática Generativa ha recurrido al llamado "sujeto impersonal no argumental" (Brucart, 1999, p. 2851) para solucionar esta situación que, en principio, ofrecía una objeción a su estructuración de la oración como SN+SV. Así, según estos estudios:

> las oraciones con verbos meteorológicos o designadores de fenómenos naturales o las construcciones impersonales —ya sea marcada esta impersonalidad con el uso de se o de la tercera persona del plural— contienen, en su estructura profunda, un sujeto indeterminado omitido en la estructura superficial, equivalente a un pronombre neutro (García Rodriguez, 2012, p. 217).

Tampoco han faltado los que han visto en estas unidades verbales, como (10), *verbos cognados*, cuya composición se produjo a partir de un sustantivo y, por ello, su huella está implícita en el semema (Lope Blanch, 1981).

La RAE (2009) considera que estos fenómenos meteorológicos con los ejemplos más frecuentes de "verbos impersonales léxicos", los cuales no seleccionan sujeto argumental:

> La tercera persona que el verbo muestra en español (*Llueve; Nevaba; Granizará*) corresponde a ciertos pronombres expletivos o espurios (es decir, sin contenido léxico) en algunas lenguas (fr. *Il pleut; ingl. It rains; al. Es regnet*). Los mismos rasgos de tercera persona están presentes en las perífrasis verbales que se forman con estos verbos: *Empieza a chispear; Ya está oscureciendo* (RAE, 2009, p. 778).

Tampoco Hernández Terrés (1991), como vimos, ha sido partidario de ello.

Similar ocurre con otros verbos como *haber, hacer, ser, estar, dar* o *ir*, en otros, en algunas de sus construcciones[332].

Sin embargo, no nos parece interesante caminar en nuestra investigación por esta senda, al ser más un problema teórico que comunicativo. En cambio, sí se nos antoja como muy importante el reflexionar sobre las oraciones que, sin ser impersonales, no aparecen con un sujeto léxico expreso, como es el caso de la muestra de Gutiérrez Ordóñez (1997a, p. 310):

(11) *Trabaja.*

En ejemplos como estos, nos dice Gutiérrez Ordóñez (1997a) que "el lexema de *trabaja* permite la combinación con un sujeto y, por otra parte, existen siempre en español unos rasgos morfológicos que atestiguan su presencia latente" (p. 311). Dicho de otro modo, el hablante elige si situar o no un sujeto expreso como sería "Pedro", u optar por un sujeto tácito, que igualmente presentaría concordancia con el verbo, y cuyo antecedente se extraería del texto precedente (GRAE, 2011, p. 192)[333].

Recordemos también en este punto lo que vimos en el apartado de Gramática Generativa (Vid Cap. II, 5.4) y sobre, cómo la diferencia entre *elipsis/antielipsis*, puede tener repercusiones en el texto (Bernández, 1982).

Pues bien, la preferencia por estos sujetos tácitos o expresos nos parece también una información interesante que extraer de nuestra investigación y contestar con ello el siguiente interrogante:

INTERROGANTE 4.	**¿Existen diferencias en cuanto a la preferencia por sujetos tácitos entre los niños con desarrollo normalizado y las personas con síndrome de Down?**

Tabla 79. Cuarto interrogante del estudio.

b) Elipsis verbales. Por otro lado, podemos señalar que las interpretaciones de *La Minerva* fueron el punto de partida de tantos y tantos estudios sobre la ausencia del verbo en la oración. Así, desde la perspectiva de la Gramática Generativa, como vimos, habrá

[332] También se dice que los verbos oler, doler, picar, poner, decir, constar, escocer, bastar, molestar, zumbar, etc. pueden tener comportamientos similares (RAE, 2009, p. 779-782).

[333] Bien sabemos que la Gramática Generativa, por el contrario, ha preferido hablar de un pronombre nulo sujeto de dicha oración (Gallego, 2011).

omisiones verbales en las estructuras de vaciado, en las llamadas elipsis con partículas de polaridad, en el truncamiento, en las anáforas de complemento nulo y en los fragmentos (Gallego, 2011; Gallego, 2016). Obviamente, gran parte de nuestro protocolo girará, de una u otra forma, en torno a este tipo de omisiones.

Sin embargo, queremos en este punto tratar una que el Brocense ya supo ver: las llamadas *frases nominales*. Este tipo de estructura, como señala García Rodríguez (2012), "a pesar de encajar en la estructura sujeto-predicado, no contienen ningún verbo flexionado" (p. 212). Entrarían, por tanto, aquí expresiones como:

(12) *Año de nieves, año de bienes.*

(13) *¡Magnífica, la última película de Amenábar!*

(14) *Prohibidos los anabolizantes.*

(15) *¡A la porra con tu hermano!* (García Rodríguez, 2012, p. 212-213).

De este modo, serían respectivamente ejemplos de *frases nominales puras, exclamativas, cláusulas de participio con sujeto concordado* y *frases nominales con patrón fijo.*

Pues bien, aunque consideramos este aspecto como bastante secundario en nuestro estudio, tendremos en cuenta también este tipo de expresiones, a las cuales incluiremos como ejemplo, como veremos, dentro de nuestra *elipsis exofórica estructural*. De este modo, valoraremos su producción junto a las de otras estructuras similares (interrogante 12).

IV.3.1.3. ELIPSIS EN LA TEORÍA DE LA RAE DEL SIGLO XX

Los estudios posteriores al Brocense también fueron enriquecedores para el análisis de este fenómeno. Nos vamos a detener, antes de adentrarnos en el siglo XX, en las *Gramáticas* decimonónicas de la RAE.

Ya expusimos que estos estudios gramaticales seguían considerando la elipsis dentro de la sintaxis figurada, pero sin presentar una oposición respecto al zeugma, y daban, eso sí, listados amplios de ejemplos elípticos, muchos de los cuales han recibido otras

interpretaciones en las últimas décadas. Queremos recordar un caso a nuestro entender muy interesante:

(16) *Que no los soy.*

Este ejemplo, presente en las *GRAE* 1870 y *GRAE* 1880[334], tomado de la obra de Lope de Vega *La llave de la honra*, muestra una supuesta elipsis del verbo *dicendi*[335]:

(16') **Te digo** *que no los soy.*

Se introduce subrepticiamente una dicotomía tan importante en los estudios discursivos actuales como es la de enunciación/enunciado, siendo aquel el acto de emitir a este (Fuentes Rodríguez (2004, p. 122). Así, volveremos sobre estructuras similares en nuestro protocolo, a las cuales situaremos dentro de las *elipsis exofórica estructural*.

IV.3.1.4. ELIPSIS EN LA TEORÍA GRAMATICAL DE GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ

Llegados al siglo XX, son muchas y muy interesantes las aportaciones producidas, sobre todo en las últimas décadas. Nos parece especialmente relevante la revisión elaborada por Gutiérrez Ordóñez (1997a). En dichas páginas, como vimos, comienza por descartar expresiones que se han asociado a la elipsis sin serlo y, con ello, para él es inaceptable seguir manteniendo tal aseveración sobre mensajes como:

(17) *¡Socorro!*

(18) *¡Al ladrón!* (Gutiérrez Ordóñez, 1997a, p. 310).

Según dicho autor, "no presentan pérdida de funtivos de ningún tipo. Sólo desde una posición logicista, ya inaceptable, pudieron los teóricos del lenguaje sostener que hay segmentos elididos. Pues bien, si no tenemos elipsis, tampoco será posible la catálisis" (Gutiérrez Ordóñez, 1997a, p. 311).

[334] GRAE (1870, p. 326-237) y GRAE (1880, p. 269).
[335] Pensemos que ya en el Brocense había elipsis verbales similares, en cláusulas concesivas u optativas, en las que se introducía un verbo de esta naturaleza.

Más allá de las interpretaciones gramaticales, lo que sí es cierto es que estas estructuras son mensajes reales y frecuentes en los que la información está muy segmentada y, por tanto, creemos que su análisis no debería faltar en nuestro protocolo (dentro de la *elipsis situacional*). Así, entender el grado de conocimiento a nivel metalingüístico y el uso que de este tipo de estructuras realizan los sujetos con síndrome de Down nos parece también de gran interés.

a) Otras elipsis varias. Posteriormente, presenta otra serie de expresiones como son:

(19) *Suspenden por vagos.*

(29) *Le ruego me permita inscribirme en su equipo.*

(21) *La sopa está que arde.*

(22) *Se comporta como si fuera rico.* (Gutiérrez Ordóñez, 1997a, pp. 310-311)

Estos ejemplos que podrían ser entendidos, según veremos, como *elipsis endofóricas estructurales* dentro de nuestra clasificación, presentan ausencias cuya catálisis es esencial para el análisis sintáctico, pero no lo es tanto para el nativo competente sin conocimientos lingüísticos. Por ello, y dada la poca frecuencia de uso que tienen (sobre todo en el habla infantil o de sujetos con la patología que trabajamos), apenas tendrán cabida en nuestro estudio. Más interesante, en cambio, serán las que siguen.

b) Elipsis endofóricas horizontales. Dentro de esta etiqueta introducimos cuatro tipos de estructuras que, tanto dicho catedrático, como los estudios de Gramática Generativa, como hemos visto, consideran dentro de las elipsis verbales[336], esto es, coordinadas, comparativas, estructuras de polaridad y truncamientos. Todas ellas, organizadas en nuestro trabajo bajo la etiqueta de *elipsis endofórica horizontal*[337], ya que plantean supresiones de elementos ya presentes en el contexto en el ámbito oracional y responderán a la siguiente cuestión:

[336] Gallego (2011, 2016).
[337] Hablaremos más adelante de la posibilidad de que estas se den en los llamados fragmentos, esto es, en una variante vertical (diálogo), como recogen Fernández y Ginzburg (2002).

INTERROGANTE 5.	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre los distintos tipos de elipsis endofóricas horizontales (coordinadas, comparativas, estructuras con elementos de polaridad, paralelismos o truncamientos) en los niños con patrones normalizados de desarrollo?**

Tabla 80. Quinto interrogante del estudio.

Y, en el caso de nuestra patología estudiada:

INTERROGANTE 5. (b)	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre los distintos tipos de elipsis endofóricas horizontales en las personas con síndrome de Down?**

Tabla 81. Quinto interrogante (bis) del estudio.

Tendremos así siempre presente la exposición teórica desarrollada en el capítulo II.

Asimismo, en torno a este tipo de estructuras, nos planteamos otras cuestiones. En el caso de las coordinadas, por ejemplo, el *Glosario de Términos Gramaticales* (2019, p.196) propone tres tipos: copulativas, adversativas y disyuntivas. Se reconstruye, por tanto, el paradigma tradicional que hablaba también de distributivas, a las que ahora se entienden dentro del grupo de las disyuntivas, y explicativas, que pasan a ser estudiadas en el bloque de yuxtapuestas (Ruiz de Aguirre, 2020, p. 82). Los nexos adversativos serán frecuentemente introductores de partículas de polaridad, pero ¿qué sucede con las copulativas y disyuntivas? Nos preguntamos, por tanto, si tienen un desarrollo o una aparición en el lenguaje de forma paralela:

INTERROGANTE 6.	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre las elipsis endofóricas horizontales producidas por coordinación con nexo copulativo y las que presentan una disyunción?**

Tabla 82. Sexto interrogante del estudio.

Con su variante en torno a nuestra patología de estudio:

INTERROGANTE 6. (b)	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre las elipsis endofóricas horizontales producidas por coordinación con nexo copulativo y las que presentan una disyunción?**

Tabla 83. Sexto interrogante (bis) del estudio.

E incluso, nos planteamos algo más, ¿habrá diferencias entre las introducidas por un nexo positivo y las negativas? Tenemos que pensar que similar situación nos surge en relación a las estructuras con elementos de polaridad que, como vimos, podían ser:

POLARIDAD EN LA ORACIÓN ANTECEDENTE	POLARIDAD DE LA ORACIÓN ELÍPTICA	RESTO DEL PREDICADO ELÍPTICO
AFIRMATIVA	**AFIRMATIVA**	***también***
AFIRMATIVA	**NEGATIVA**	***no***
NEGATIVA	**AFIRMATIVA**	***sí***
NEGATIVA	**NEGATIVA**	***tampoco***

Tabla 84. Clasificación de estructuras bipolares. Tomada de Gutiérrez Ordóñez (1997a, p. 313).

Con esto, nos cuestionamos si habrá en estas elipsis endofóricas horizontales (coordinadas, de polaridad o truncamiento) alguna variación según si su signo es afirmativo o negativo, esto es:

INTERROGANTE 7	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre las elipsis endofóricas horizontales positivas o negativas en niños con desarrollo normalizado?**

Tabla 85. Séptimo interrogante del estudio.

Y en el caso de esta patología:

INTERROGANTE 7. (b)	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre las elipsis endofóricas horizontales positivas o negativas en personas con síndrome de Down?**

Tabla 86. Séptimo interrogante (bis) del estudio.

Otro interesante análisis que realiza Gutiérrez Ordóñez (1997a) es el de las oraciones comparativas. En este caso, se produce una elisión en el segundo elemento de la comparación y esta presenta dos características: una enorme semejanza entre el elemento elidido y su antecedente, por un lado, y, por otro, un grado de obligatoriedad mayor que otras estructuras elípticas, es decir, la no omisión de esta segunda parte produciría una construcción incorrecta gramaticalmente hablando. Por ello, nos parece importante valorar específicamente su desarrollo y hacerlo estudiando distintos tipos de comparativas: estructuras planteadas en distintos grados; comparaciones de objetos o cualidades de dos personas, esto es, de naturaleza cuantitativa y cualitativa; de una cualidad de una persona en dos momentos; o construcciones de las llamadas *comparativas relativas* (Gutiérrez Ordóñez, 1994a). Con ello responderemos a la siguiente pregunta:

INTERROGANTE 8.	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre los distintos tipos de comparativas en los niños con desarrollo normalizado?**

Tabla 87. Octavo interrogante del estudio.

Y, en cuanto a los sujetos de nuestro estudio específico:

INTERROGANTE 8. (b)	**Comparando los sujetos con síndrome de Down y los empleados como población de control, ¿encontramos distintos desarrollos en las diversas estructuras comparativas?**

Tabla 88. Octavo interrogante (bis) del estudio.

Cercanas a este tipo de estructuras, más recientemente, señala la RAE (2009) en su *NGRAE*, apartado 47.1.4, que las construcciones condicionales y concesivas suelen mostrar frecuentemente "diversos segmentos elípticos, implícitos o incompletos, sea en la prótasis, en la apódosis o incluso en ambas a la vez" (RAE, 2009, p. 902). De hecho, es frecuente

encontrar que en la apódosis solamente aparece el sujeto y un adverbio que introduce el matiz de polaridad (*sí, no, también, tampoco*). Este tipo de elipsis, por tanto, queda dentro de lo estudiado anteriormente descrito como *elipsis endofóricas con elementos de polaridad*.

Sin embargo, dentro del ámbito de las condicionales, despertó en nosotros la curiosidad un tipo de estructura claramente paralelística. Montolío Durán (1999), en su trabajo de la *Gramática descriptiva de la lengua española*, planteaba una revisión muy detallada sobre las llamadas pseudocondicionales, las cuales dividía en contrafactivas de indicativo, explicativas, identificativas y otras construcciones encabezadas por *si*. De todas ellas, las que nos interesan son las primeras, esto es, las llamadas *pseudocondicionales contrafactivas de indicativo*, definidas por Llanos Casado (2017) del siguiente modo:

> Las contrafácticas de indicativo, frecuentes en el español oral coloquial, presentan como irreal una información, pero no se valen del subjuntivo, sino del indicativo. Sirven para negar de forma indirecta el antecedente a través de la evidente falsedad del consecuente: *Si tú eres rico, yo soy Rockefeller*. Recoge, asimismo, otras estructuras similares con valor contrafactivo. (p. 73)

Estas pueden aparecer en muchos casos con su correspondiente omisión del segundo verbo:

(23) *Si tú eres bombero, yo un superhéroe.*

Este último ejemplo coincidiría con los que la *NGRAE*, en su apartado 47.4.2.c, denomina *pseudocondicional contrafactiva binegativa*, en las cuales "la falsedad de la apódosis se deduce de la de la prótasis: Si él es un buen científico, yo soy Einstein" (RAE, 2009, p. 913). Tendremos también en cuenta este tipo de casos en nuestro protocolo (cuyo estudio responde también al interrogante anteriormente descrito como 5).

IV.3.1.5. LA ELIPSIS DESDE OTROS PLANTEAMIENTOS DEL S.XX

a) Elipsis endofóricas verticales. Entre los estudios pragmáticos y de Lingüística del texto[338], como vimos, se planteaba una nueva interpretación de este fenómeno. Alcaraz Varó y Martínez Linarez (1997), en el *Diccionario de lingüística moderna*, ofrecían, como vimos, tres tipos de elipsis dentro de este paradigma: la elipsis de coherencia textual, la de

[338] Vid. II.6.7 y II.6.6.

códigos restringido o indefinida y, por último, la elipsis de implicación social. La primera de ella se ejemplifica con estructuras del tipo:

(24) a) *¿Cómo fuisteis a Madrid?*

b) *En avión* (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997, p. 196).

En este tipo de estructuras, la respuesta de B omite la información ya conocida, transmitiendo simplemente lo nuevo. Son también analizadas, desde otras perspectivas de estudio, dentro de las *oraciones menores* (Bloomfield, 1933), *construcciones fragmentarias* (Brucart, 2004) o *fragmentos* (Gallego, 2011; Gallego, 2016), como ya vimos en el apartado correspondiente del capítulo II (vid. II.6.5.3). En concreto, nos referimos a las *respuestas cortas*, esto es, "enunciados que se emiten como respuesta a una pregunta formulada por el interlocutor, por lo que están íntimamente ligados al diálogo" (Brucart, 2004, p. 173).

Este tipo de omisiones nos parecen especialmente importantes y, a la vez, comunes en el uso del lenguaje. Por ello, las estudiaremos en nuestro protocolo dentro de las *estructuras endofóricas verticales* y con ellas nos plantearemos:

INTERROGANTE 9.	**¿Existen diferencias de desarrollo y uso entre las elipsis enfóricas verticales y las horizontales en sujetos con desarrollo normalizado?**

Tabla 89. Noveno interrogante del estudio.

Y, en el caso de los sujetos con síndrome de Down:

INTERROGANTE 9. (b)	**¿Existen diferencias de desarrollo y uso entre las elipsis enfóricas verticales y las horizontales en sujetos con síndrome de Down?**

Tabla 90. Noveno interrogante (bis) del estudio.

Una variante de este tipo de estructuras endofóricas presentes en diálogos la encontraríamos en ejemplos como:

(25) a) *¿Cómo fuisteis a Madrid: en tren o en coche?*

b) *En tren.*

(26) a) *¿Quién es tu amiga: la de rojo o la de verde?*

b) *La de verde.*

En ellas, el interlocutor tiene que optar entre dos opciones de una disyuntiva y, de este modo, solamente se emite la información seleccionada, eliminando el resto. Nos parecen, por tanto, ejemplos interesantes a tener en cuenta en nuestro protocolo.

En el caso concreto de (26), además, nos encontramos *elipsis parcial del SN* (según Gallego, 2011). Este tipo de sintagmas o grupos nominales, como vimos, ya eran interpretados como elípticos en trabajos gramaticales decimonónicos de la RAE como *GRAE* (1870, 1880); actualmente, en torno a ellos nos dice:

> El análisis de los grupos nominales con sustantivo tácito es polémico. En efecto, muchos autores entienden que, en expresiones como *el helado de fresa y el de limón*, hay elipsis del sustantivo *helado*, por lo que *el* se comporta como artículo. Otros, en cambio, evitan hablar de elipsis en estos casos, y prefieren entender que el elemento subrayado se acerca en su funcionamiento sintáctico a un pronombre (como el francés *celui*). La primera opción es hoy mayoritaria, aunque no exclusiva (GRAE, 2009, p. 274).

Este debate se aleja de nuestras intenciones en este trabajo, aunque trataremos de mostrar ejemplos de estas características en nuestro protocolo por si, de ellos, pudiéramos extraer conclusiones interesantes.

b) Otros tipos de fragmentos. Antes de continuar con los otros dos tipos de elipsis según la clasificación de Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997), nos parece interesante detenernos en otros tipos de *fragmentos* (Gallego, 2011; Gallego, 2016)[339].

Comentamos, en su momento, la clasificación de Fernández y Ginzburg (2002), la cual establecía un total de once enunciados no oracionales. Tratando de relacionar dicha tipología con nuestra visión, planteamos la siguiente relación:

[339] Ver capítulo II, apartado 5.4. 2.

CLASIFICACIÓN DE FRAGMENTOS (Fernández y Ginzburg, 2002)	NUESTRA CLASIFICACIÓN ELÍPTICA
Respuestas cortas Respuestas con elementos de polaridad Elipsis clarificadora Truncamiento Fragmento introducido por conector	***Elipsis endofórica vertical***
Preguntas de control Reconocimiento Relleno Modificadores proposicionales (adverbios) Modificadores adjetivales (valorativos) Frases modificadoras	***Elipsis exofórica***

Tabla 91. Relación fragmentos según la clasificación de Fernández y Ginzburg (2002) y nuestra tipología.

Mucho más sencilla era, como vimos, la taxonomía que ofrecía García Marchena (2023), para quien habría que distinguir entre *fragmentos* (sin correlato, con correlato o con anáfora), *frases existenciales* y *frases averbales* (p. 118). Al ponerlo en relación con nuestra clasificación, podemos ver que los ejemplos de fragmentos con correlato y anáfora coincidirían, como veremos, con nuestras *elipsis endofóricas verticales*; los fragmentos sin correlato equivaldría a una *elipsis exofórica inferencial neutra*, que más tarde explicaremos, ya que en la conclusión (sí) está implícita en el comentario "desde los catorce años"; y las frases existenciales podrían entenderse como *elipsis exofóricas estructurales* (donde está omitido el verbo "hay"). Más problemas nos generan las frases averbales para tratarlas como elípticas o, por lo menos, para hacerlo de una forma generalizada.

Dadas las limitaciones de este trabajo, aunque nos hubiera gustado introducir fragmentos variados en nuestro protocolo, junto a las llamadas preguntas cortas hemos introducido solamente *elipsis de clarificación*. No obstante, siempre estaremos atentos a posibles respuestas que, de modo espontáneo a lo largo de la conversación, los sujetos emitan y puedan ser entendidas como ellos.

***c) Elipsis de clarificación* (Fernández y Ginzburg, 2002) o *preguntas de verificación* (García Marchena, 2015).** Estos enunciados, que ya describimos anteriormente (vid. II.6.5.3), nos parecen muy interesantes y trataremos de analizarlos con nuestro protocolo para responder a las siguientes preguntas.

INTERROGANTE 10	**¿Existe conciencia metalingüística en torno al uso de las *preguntas de verificación* en los niños con desarrollo normalizado?**

Tabla 92. Décimo interrogante del estudio.

Y, respecto al síndrome de Down:

INTERROGANTE 10. (b)	**¿Existen diferencias en cuanto a la conciencia metalingüística en torno al uso de las *preguntas de verificación* entre personas con síndrome de Down y la población control?**

Tabla 93. Décimo interrogante (bis) del estudio.

d) Elipsis inferencial. Volviendo a la clasificación ofrecida por Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997), junto a los casos de elipsis de coherencia textual, existían dos posibilidades más: la llamada *elipsis de implicación social* y la *indefinida,* o *de códigos restringidos*. La primera de las dos es ejemplificada con (39):

(39) *Hace calor hoy, ¿verdad?* (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997, p. 196).

Cuando (39) se emite en una sala en la que el receptor está junto a la ventana, más que una simple aseveración, tiene el carácter de una petición indirecta. Este tipo de enunciados y otros que implican poner en práctica, según la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1986), los procesos de extracción de inferencias los estudiaremos bajo el apartado de *elipsis exofóricas inferenciales.* En ellos, creemos importante diferenciar entre estructuras neutras y otras que no lo son.

En las estructuras que nosotros denominaremos como *elipsis exofóricas inferenciales neutras*, el emisor elige entre la estructura elíptica y su equivalente sin elipsis y lo hace por razones diversas que no tienen que ver con la cortesía. El mensaje puede o no ser descortés,

pero no lo sería más o menos por haber recurrido a la opción más abreviada. Sin embargo, en las estructuras no neutras, la oración transmitida por medio de la elipsis es abiertamente menos descortés que su correspondiente sin omisión. De este modo, podemos ver que en (39) se opta por un mensaje mucho más cortés de lo que podría ser la emisión de una orden como:

(39') *¡Cierra la ventana!*

Lo mismo sucede en el siguiente caso:

(40) a) *¿Te parece guapo Luis?*
b) *Es simpático.*

Donde el interlocutor evita responder a una pregunta de estas características con un mensaje tan poco cortés como sería esta:

(40') a) *¿Te parece guapo Luis?*
b) *No, Luis es muy feo.*

En suma, no podemos negar que existe una decisión marcada por la cortesía en la elección. Frente a ello, podemos ver un ejemplo como:

(41) a) *¿Vienes esta tarde al cine?*
b) *Tengo mañana examen* (Hernández Alonso, 2006, p. 86).

Donde, comparando la respuesta con la opción sin ausencia:

(41') a) *¿Vienes esta tarde al cine?*
b) *No, no puedo porque tengo mañana examen.* (Hernández Alonso, 2006, p. 86).

Vemos que no existe una mayor carga de descortesía en el hecho de no producir ese "no" o "no, no puedo". El interlocutor rechaza la propuesta igualmente y da una excusa en los

dos casos. Queremos recalcar además que este tipo de mensajes son especialmente frecuentes en biconexos de estructura invitación-aceptación, invitación-rechazo y pregunta-respuesta (Hernández Alonso, 2006, p. 82). Asimismo, nos gustaría recuperar aquí los tipos de réplica que expusimos en la teoría de Mederos Martín (vid. II.6.6.4).

En este ejemplo (41), por tanto, simplemente encontramos que el sobreentendido está constituído por una conclusión implícita similar a las que estudia Vicente Pérez (2006) en torno al francés, con ejemplos como estos:

(42) a) *¿Por qué María no ha acudido hoy al trabajo?*
b) *María comió demasiado*[340].

Así, en nuestro protocolo plantearemos estructuras de estas características (*inferenciales neutras* y *no neutras*) y trataremos de valorar si existen diferencias en su desarrollo. Lo haremos, eso sí, valorando fundamentalmente su comprensión, dadas las dificultades que este tipo de mensajes pueden tener para ser evocados:

INTERROGANTE 11.	**¿Existen diferencias en cuanto a la comprensión de elipsis exofóricas inferenciales neutras y no neutras en los sujetos con desarrollo normalizado?**

Tabla 94. Undécimo interrogante del estudio.

Cuya variante para sujetos con síndrome de Down será:

INTERROGANTE 11. (b)	**¿Existen diferencias en cuanto a la comprensión de elipsis exofóricas inferenciales neutras y no neutras en los sujetos con síndrome de Down, respecto a la población control estudiada?**

Tabla 95. Undécimo interrogante (bis) del estudio.

En resumen, como vemos, no solamente la cortesía (vid II.6.7.5), sino también los sobreentendidos e inferencias (vid II.6.7.4) tendrán un peso esencial en este tipo de estructuras.

[340] Traducción nuestra. Ejemplo tomado de Vicente Pérez (2006: 1907), a partir de un enunciado de Moeschler (1989).

Finalmente, el tercer tipo de omisiones que, como dijimos líneas atrás, Varó y Martínez Linares (1997) ofrecían sería la llamada *elipsis de códigos restringidos*, la cual, siguiendo de cerca los planteamientos ofrecidos por Shopen (1976), puede considerarse como "la reducción de lo conocido por los interlocutores sin atenderse estrictamente a la dependencia creada por las reglas del sistema lingüístico. En el CÓDIGO RESTRINGIDO[341] una palabra equivale a una o varias oraciones[342]" (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997, p. 196).

De este modo, estas omisiones pueden ejemplificarse con muestras como:

(43) a) *¿Pan?*

b) *En la bolsa.*

En este tipo de mensajes, los interlocutores omiten mucha información compartida por ambos. Este tipo de mensajes tendrán lógicamente cabida en nuestro protocolo (dentro de la etiqueta de *elipsis exofórica situacional*).

Todos estos ejemplos esperemos que nos ayuden a valorar si existen diferencias importantes entre los distintos tipos de elipsis exofóricas (situacionales, estructurales e inferenciales), así como entre las omisiones de tipo endofóricas y exofóricas entre sí. Con ello, trataremos de contestar a los siguientes interrogantes:

INTERROGANTE 12.	**¿Existen diferencias observables en los sujetos de control entre los distintos tipos de elipsis exofóricas (situacionales, estructurales e inferenciales?**

Tabla 96. Duodécimo interrogante del estudio.

En el caso de esta patología:

[341] Mayúsculas forman parte de la cita.
[342] La mayúscula es de la propia cita.

INTERROGANTE 12. (b)	**En el caso de los sujetos con síndrome de Down, ¿encontramos un desarrollo paralelo, con respecto a la población de control, en las llamadas *elipsis exofóricas* (situacionales, estructurales e inferenciales?**

Tabla 97. Duodécimo interrogante (bis) del estudio.

Además, el protocolo esperemos nos ayude a valorar si, en torno a este fenómeno es mejor la comprensión (y catálisis), o existe un cierto equilibrio producción/comprensión:

INTERROGANTE 13	**¿Existen diferencias entre la comprensión y la producción de este fenómeno en los sujetos con desarrollo normalizado?**

Tabla 98. Decimotercer interrogante del estudio.

Y, en síndrome de Down:

INTERROGANTE 13. (b)	**¿Existen diferencias entre la comprensión y la producción de este fenómeno en los sujetos analizados con síndrome de Down?**

Tabla 99. Decimotercer interrogante (bis) del estudio.

Para valorar este nivel de comprensión ofreceremos distintos ejemplos con los cuales determinemos si comprenden el fenómeno como tal, la necesidad de catalizar la unidad omitida y la *condición de legitimación interpretativa*[343] implícita en el mecanismo, por la cual las omisiones de elipsis endofórica se dan solamente en estructuras paralelas.

Con todo, nuestro objetivo último será investigar más sobre el conocimiento que estas personas poseen sobre la dinámica conversacional, la cual, como plantean Castroviejo y Mayol (2020) con el modelo QUD, tiene como eje estructurador a la pregunta, y determinar con ello en qué nivel de nuestra escala elíptica se hallan (“Escala informativa del lenguaje”).

[343] Gallego (2016, p. 545).

IV. 3.2. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DEL FENÓMENO

En resumen, podemos señalar dos procesos de tipo elíptico:

1.- El *endofórico* (o zeugma). Este tipo de elipsis supone la pérdida de palabras presentes en el discurso previo (anafórico) o posterior (catafórico).

Este tipo de omisiones se pueden dar:

a) A nivel de oración compuesta (desde ahora nos referiremos a ella como *horizontal*).

b) En un par de adyacencia (a la que nos referiremos como *vertical*). Este caso concreto no admite la ausencia en posición catafórica.

Existe, en cualquier caso, una necesidad de simetría o paralelismo entre la unidad en la que se produce la omisión y en la que aparecen los elementos no repetidos.

Obviamente, estas elipsis pueden ser de una unidad léxica, como será el caso de:

(44) *Ana baila y Juan, también.*

Ø = baila.

O de más lexemas (como será 45); y también podrían mostrar variaciones flexivas que diferenciarían solamente en estos matices morfológicos al segmento interpretado (conocido desde las perspectivas formales como *fuente)* y el elidido (o *meta*[344]), por ejemplo:

(45) *Ana baila flamenco y ellos, también.*

FUENTE: *baila flamenco.*

META: *bailan flamenco.*

Con todo, hablaremos en este punto de estructuras de elipsis endofórica horizontal variadas:

- Oraciones coordinadas.
- Oraciones con elementos de polaridad (sean negativas o positivas).
- Oraciones comparativas variadas, incluso las *comparativas relativas* (Gutiérrez Ordóñez, 1994a).
- Otras estructuras paralelísticas, como las *pseudocondicionales contrafactivas de indicativo* (Llanos Casado, 2017; NGRAE, 2009).

[344] Según García Marchena (2023: 113).

- Oraciones con truncamiento.

Frente a ello, como decimos, veremos las estructuras endofóricas verticales, coincidentes con las llamadas *respuestas cortas* (Brucart, 2004), que vimos, por ejemplo, en (3), (6)[345]:

(3) a) *¿Vino Rosa?*
b) *No.*

(6) a) *¿Quieres a Ana?*
b) *No.*

O que podemos ejemplificar en la siguiente *interrogativa parcial* (Escandell Vidal, 1999):

(46) a) *¿Cuándo irá Juan a tu casa*[346]*?*
b) *Mañana.*
Ø= *Él irá.*

Y donde entrarían también las llamadas *elipsis de clarificación* (Fernández y Ginzburg, 2002) como el ejemplo que propusimos en (37).

2.- El ***exofórico***[347]**.** Por otro lado, presentamos el mecanismo por el cual se omiten palabras que no están presentes en el contexto inmediato, sino que se recuperan por otros cauces. Distinguimos aquí tres posibilidades:

a) Situacionales. En este bloque mostramos todas aquellas estructuras que están marcadas claramente por la situación comunicativa. Entrarían, por tanto, aquellas emisiones en las que el emisor se acompaña del lenguaje no verbal, como son el caso de *deícticos* (Poyatos, 2017) o *emblemas* (Ekman y Fiesen, 1972; Petisco Rodríguez y Nahikari Sánchez, 2016). Por ejemplo, pensemos en el siguiente ejemplo:

(47) a) *¿Qué pasó al final?*
b) *Nosotros* (emblema de victoria).

[345] Muestras de interrogativas totales (Escandell Vidal, 1999).
[346] La pregunta es ejemplo de Escandell Vidal (1999, p. 3932); la respuesta es nuestra.
[347] Este mecanismo coincide con la elipsis retórica; sin embargo, por evitar la confusión terminológica, emplearemos esta etiqueta que más allá de lo precisa o imprecisa, nos parece clara.

Aunque desde una perspectiva gramatical no podríamos defender que nos encontráramos ante una elipsis gramatical, sí que es cierto que el receptor interpreta una información presente en ese lenguaje no verbal. Similar ocurriría con estructuras como las clásicas vistas en (17) y (18), muestras de Gutiérrez Ordóñez (1997a, p. 310):

(17) *¡Socorro!*

(18) *¡Al ladrón!*

Así que, como dijimos, más allá de si son o no elipsis desde una perspectiva gramatical, sí son mensajes que se completan en el contexto, no muy distinto a los que Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997) denominaron de *elipsis de código restringido* y cuyo ejemplo presentamos líneas atrás como (41):

(43) a) *¿Pan?*
b) *En la bolsa.* (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997, p. 196)

O de ejemplos como (48), planteado en una heladería:

(48) *Quiero el de corte.* (Onana Atouba, 2006, p. 1425)

Los interlocutores a partir de esa situación comunicativa y de posibles conocimientos compartidos sobre el mundo se comunican con estos mensajes en los que *a priori* parecen faltar unidades necesarias para hablar de una oración completa.

b) Estructural. Este apartado está dedicado a todas aquellas elipsis que creemos pertenecen al nivel puramente metalingüístico, es decir, su catálisis solamente se produce de cara a un análisis sintáctico, es decir, está marcada por la norma, pero el interlocutor no está obligado a recuperar el elemento omitido para darle sentido a la oración, esto es, no pertenece al uso. Coinciden, por tanto, con la etiqueta empleada por Quirk *et al*. (1985, p. 900)[348].

Nos referimos a estructuras en las que omitimos el verbo cópula o *verbos dicendi*, fundamentalmente. Por tanto, estarían en este apartado ejemplos como los que presentamos como (12) y (13):

[348] Recordemos que en este trabajo se distinguía entre *elipsis textual, situacional* y *estructural*, en función de si dependía del contexto lingüístico, extralingüístico o de los conocimientos gramaticales sobre la estructura (Quirk, *et al*, 1985, p. 900).

(12) *Año de nieves, año de bienes.*

(13) *¡Magnífica, la última película de Amenábar!* (García Rodríguez, 2012, p. 212).

Así como el ejemplo propuesto por la GRAE 1870 y GRAE 1880 en (16):

(16) *¡Que no lo soy!*

Donde se habría omitido el *verbo dicendi*. También lo serían estructuras como:

(49) a) *¿Vas a venir hoy?*

b) *Sí.*

a) ***Vale, para decírselo.***

En este último ejemplo vemos como el verbo dicendi está omitido en la tercera intervención, pero es necesaria su interpretación ya que el "para decírselo" no es un complemento del enunciado, sino de la enunciación:

(49') a) *¿Vas a venir hoy?*

b) *Sí.*

a) ***Vale, te lo digo para decírselo.***

Similar ocurriría con (36):

(38) a) *María se quiere casar con Adelino.*

b) *¿Adelino?* (Brucart, 2004, p. 182)

Como dijimos líneas atrás, Brucart (2004) consideraba que una estructura como esta, aunque podía ser entendida de varias formas, mostraría desconocimiento de la referencia léxica, esto es:

(38') a) *María se quiere casar con Adelino.*

b) *¿Quién es Adelino?*

Aunque nosotros planteamos también la posibilidad de que se refiera a una confirmación en torno a lo escuchado:

(38') a) *María se quiere casar con Adelino.*

b) *¿Has dicho Adelino?*

Si fuera esta la intencionalidad del interlocutor, de nuevo estaríamos ante la ausencia del *verbo dicendi*.

De todo esto extraemos que este tipo de elipsis estructurales se pueden dar también en posición horizontal o vertical.

Asimismo, encontramos otras variantes como las propuestas en (19-21):

(19) *Suspenden por vagos.*

(20) *Le ruego me permita inscribirme en su equipo.*

(21) *La sopa está que arde.* (Gutiérrez Ordóñez, 1997a: 310-311)

Donde se omiten, respectivamente, el verbo "ser" en infinitivo, la conjunción "que" o el primer elemento de la comparación "tan caliente":

(19') *Suspenden por **ser** vagos.*

(20') *Le ruego **que** me permita inscribirme en su equipo.*

(21') *La sopa está **tan caliente** que arde.*

c) Inferencial. Finalmente, este bloque de elipsis está destinado a aquellas que entrarían dentro de los análisis pragmáticos y que, por tanto, se interpretarían a partir de la extracción de inferencias.

En concreto, consideramos, como ya anticipamos, dos posibilidades: *elipsis inferenciales no neutras* y *neutras*. La diferencia entre ambas estriba en si el uso de la elisión produce un mensaje más cortés del que sería presentar la estructura sin elipsis o, por el contrario, su grado de cortesía (o, mejor dicho, de descortesía) sería el mismo en los dos casos. Propusimos líneas atrás ejemplos que ilustrarían esta clasificación:

(40) a) *¿Te parece guapo Luis?*

b) *Es simpático.*

Este ejemplo sería claramente más cortés que (40'):

(40') a) *¿Te parece guapo Luis?*

b) No, es muy feo.

Con lo cual, podríamos considerarla como una *elipsis inferencial no neutra*. Por el contrario, en un mensaje como (41) el elemento que implica la descortesía no está en la omisión (lo que podríamos identificar desde estudios más formales como *meta* de la estructura[349]) sino en el conjunto del mensaje:

(41) a) *¿Vienes esta tarde al cine?*

b) *Tengo mañana examen* (Hernández Alonso, 2006, p. 86).

Esto es, el matiz de descortesía del mensaje está en el rechazo y no en la aparición de la implícita negativa. Así:

(41') a) *¿Vienes esta tarde al cine?*

b) *No, no puedo porque tengo mañana examen.* (Hernández Alonso, 2006, p. 86).

Vemos que no presenta ni mayor, ni menor descortesía.

Con todo, por tanto, nuestra propuesta clasificatoria se resume así:

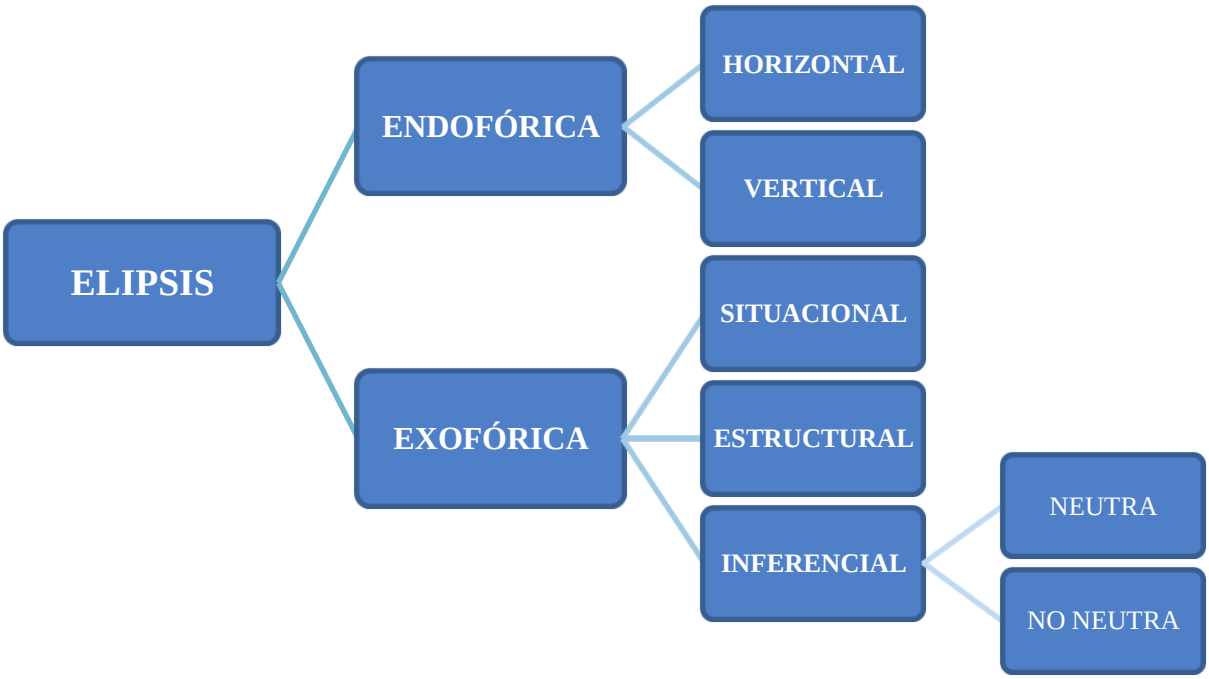


Figura 8. Resumen de nuestra clasificación de la elipsis.

[349] García Marchena (2023, p. 113).

IV. 4. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LA ELIPSIS

IV.4.1. PRIMERAS REFLEXIONES

Partiendo de este estudio tan exhaustivo del fenómeno, es fácil comprender que la búsqueda del instrumento para dicha evaluación nos iba a parecer compleja, puesto que ninguno de los materiales editados analizaba el uso de este mecanismo con la profundidad que nosotros demandábamos.

Nos planteamos, en primer lugar, el uso de registros espontáneos del lenguaje. Pensamos, de este modo, realizar grabaciones de entrevistas que, una vez transcritas, nos dieran un interesante corpus de análisis sobre el fenómeno.

Antes de comenzar esta actividad decidimos consultar el material que sobre esta patología tienen recogido Paredes Duarte *et al.* (2018). Dicho estudio resultó muy enriquecedor ya que, si bien es cierto que en él observamos que podrían encontrarse en dichos textos dialógicos estructuras elípticas que comentar (unas de uso totalmente correcto y otras, no), también había aspectos en los pudimos entender que estas muestras nos serían insuficientes para obtener el tipo de información que necesitábamos. Tratando de explicar esta aseveración, tomamos dos ejemplos de dicho corpus, ambas producidas por un adolescente de 16 años que cursaba el programa TVA[350]. El primero sería el siguiente:

0003 P: ¿con q^{h}uién?

0004 I: con papá ↑ / mamá y yo ↓ (Paredes Duarte *et al*., 2018: 134).

En este biconexo, la profesora estaba preguntando al alumno con qué personas acudía a la feria y su interlocutor respondió solamente con "con papá, mamá y yo". No vamos a entrar a juzgar la corrección gramatical del enunciado[351], pero sí observamos que se produce una *elipsis endofórica vertical* en la que el sujeto omite las palabras ya emitidas (tema) y únicamente produce las nuevas (rema). Esta situación, por tanto, nos permitiría hablar de un empleo correcto del mecanismo elíptico (aunque se produzca en una oración que no está bien construida).

Poco después se daba esta otra situación:

0007 P: […] cuéntame qué hace(s) cuando va(s) a la feria ↓

0008 I: a montaaa cacharrito ↓ (Paredes Duarte *et al*., 2018: 134).

[350] Tránsito de la vida adulta.
[351] Por la colocación del "yo" innecesario al final del mismo.

En este segundo par de adyacencia, observamos, por el contrario, una respuesta en la que el uso de la elipsis es claramente incorrecto. El sujeto omite el verbo principal de la perífrasis "ir", así como una preposición necesaria para introducir el complemento "en". Ninguna de estas dos ausencias resulta explicada por el empleo del mecanismo elíptico; por el contrario, están motivadas por un deseo máximo de economía lingüística de índole patológico.

Con ejemplos como estos vimos que sí se podrían extraer ciertas conclusiones de un corpus de estas características pero, sin embargo, sería bastante complicado que obtuviéramos muestras de ciertas elipsis descritas anteriormente, como las *exofóricas intencionales* o *estructurales.*

Entendimos, de esta manera, que necesitábamos un recurso evaluador más potente. Además, no debemos olvidar que el uso de este mecanismo de modo adecuado no es un error, sino más bien todo lo contrario: puede denotar una madurez en el conocimiento de las reglas gramaticales; pero también existen situaciones en las que puede ser una optativa y tan válido su uso como la de la forma no elidida. Por tanto, pensamos que tendríamos que valorar no solamente si el sujeto en un momento dado se decanta por un enunciado u otro, sino qué conocimiento metalingüístico posee del fenómeno.

Con todas estas reflexiones, y entendiendo que tampoco había un estudio sobre cómo era la elipsis en los niños de desarrollo normalizado, consideramos que la mejor alternativa era realizar un protocolo que nos permitiera su estudio en ambos casos (sujetos de control y sujetos con la patología). Dicha prueba evaluadora se apoyaría en láminas con las cuales pediríamos a los sujetos la realización de ciertas oraciones, en las que valoraríamos la existencia o no de elipsis. También trabajaríamos con ella, la comprensión de las mismas, esto es, la valoración de la catálisis de los elementos omitidos. Toda la información obtenida nos permitiría ajustar a nuestros sujetos dentro de una escala de uso del fenómeno, ya que, como decimos, su empleo o no, no siempre es algo incorrecto o patológico. Pasaremos, por tanto, a describir la elaboración de nuestro protocolo y, posteriormente, ofreceremos la escala de uso de elipsis ("Escala informativa del lenguaje") y la posible vinculación entre ambos instrumentos de estudio.

IV.4.2. BÚSQUEDA DE REFERENCIAS

Antes de afrontar la dura tarea de planificar este protocolo, acudimos a algunas pruebas del lenguaje estandarizadas que analizan el componente morfosintáctico en nuestra

lengua, con el fin de guiarnos en este proceso. Descartamos, en primer lugar, aquellas que evaluaban el lenguaje en adultos afásicos (como Boston, EPLA, etc.), dada las inmensas diferencias entre sus objetivos y los nuestros; tampoco consideramos que la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLON) pudiera aportarnos nada en nuestro estudio ya que, al estar planteada para la evaluación rápida en niños muy pequeños (entre 3 y 6 años) no ofrecía ítems que nos resultaran de interés.

Sí acudimos a la *Batería de lenguaje objetiva y criterial* (BLOC) de Puyuelo Sanclemente *et al.* (2000) que, como sabemos, es una prueba evaluadora de producción y comprensión del lenguaje a nivel morfológico, sintáctico, semántico y pragmático, esto es, se valora tanto la forma como el contenido y el uso del lenguaje de sujetos entre 5 y 14 años.

Centrándonos en el módulo que nos afecta, el sintáctico, podemos señalar que la batería se compone de 180 ítems organizados en 18 bloques que van desde las oraciones más sencillas compuestas por sujeto y verbo, a las estructuras subordinadas de relativo. Para todas ellas se ofrece una imagen (en blanco y negro), se le pide al niño que la observe, y la describa. En nuestro caso, de todas ellas, solamente tienen interés las agrupadas en los bloques 12 y, especialmente, el 13, dado que en aquel se presentan verbos y adjetivos coordinados, mientras que en estas se ofrecen estructuras comparativas.

En el bloque 12, los sujetos evaluados tienen que construir estructuras como "Esta señora doble y plancha la ropa" (ítem 1) o "Los niños plantan y riegan las flores" (ítem 5), Puyuelo Sanclemente *et al.* (2000, p. 114-119). En total, son cinco estructuras a completar en las que se produce una coordinación de predicados con un mismo sujeto. Este tipo de mensajes eran considerados tradicionalmente como elípticas (como vimos, por ejemplo, al hablar de los estudios sobre El Brocense). Hoy en día, superados en gran medida los planteamientos logicistas, se considera que el sujeto de ese segundo verbo está presente en los morfemas de persona y número del mismo y que, por tanto, la aparición explícita de ese mismo sujeto sería innecesaria y redundante. Sin embargo, cualquier tipo de análisis sintáctico al respecto sí incidiría sobre esa ausencia, así que, discrepancias a un lado, puede ser interesante valorar si los niños evaluados producen o no producen en este tipo de oraciones el sujeto repetido. Su aparición o no nos dará información sobre el conocimiento que poseen sobre este mecanismo lingüístico.

Mucho más interesante son los ejemplos ofrecidos en el bloque 13, donde se ofrecen estructuras de tipo comparativas como "Este camión es más grande que este" (ítem 1) o "Este chico es menos bajo que este" (ítem 10), Puyuelo Sanclemente *et al.* (2000, p. 124-131). En los diez casos, los sujetos evaluados tendrán que completar la estructura comparativa de

superioridad o inferioridad valorando cualidades de personas u objetos. No existe, por tanto, mucha variedad en cuanto al tipo de construcción. Podemos decir, por tanto, que son diez ejemplos muy similares. Por ello, posteriormente, cuando los autores editaron la versión *screening revisada* (Puyuelo Sanclemente *et al.*, 2007[352]) solamente mantuvieron tres ítems al respecto.

En cualquier caso, podemos señalar que, si bien es cierto que esta batería nos ofrecía ciertas ideas para nuestro trabajo, también lo es que era un recurso totalmente insuficiente para nosotros, puesto que solamente analizaba elipsis muy concretas.

Algo similar nos sucedió con PEM, la *Prueba de Evaluación Morfosintáctica*, que ofrece estructuras como "más que", "menos que" (ítem 136), "tantos como" (ítem 138" o "mayor que" (ítem 139), pero no nos aporta recursos más allá de las comparaciones; o con *TSA, El desarrollo de la morfosintaxis en el niño* (Aguado Alonso, 2000, p. 152-153), quien, entre sus 36 ítems comprensivos, mostraba un "Hay más gatos (blancos que negros)" o un "Hay menos gatos (blancos que negros)", ítem 30 y 33, respectivamente; y entre sus 34 muestras de expresión ofrece "El árbol es más grande que la casa" o "El árbol es menos grande que la casa" (ítem 29).

> También acudimos a CEG, el *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales* de Mendoza *et al.* (2005) que, como sabemos, es un material elaborado para:
>
> evaluar la comprensión gramatical y su desarrollo en niños con edades comprendidas entre 4 y 11 años, ambas incluidas, así como en otros individuos, niños o adultos, que presentan trastornos del lenguaje (TEL, trastornos del aprendizaje, afasia, deficiencias auditivas, etc.). (CEG, 2005: 8)

Esta prueba del lenguaje, inspirada en TROG (1983)[353], estaba compuesta en origen por 24 bloques y, en la versión actual, por 20[354], con los cuales se trata de analizar la comprensión de un total de 80 oraciones[355]. De este modo, se plantea a los niños un enunciado y estos tienen que señalar cuál de las cuatro imágenes que se muestran en el cuaderno de estímulos es la que refleja el significado del mismo.

De todas las construcciones que presenta el protocolo, nos parecían interesantes las planteadas en los apartados G, I, L y P, por ser las que reflejan mensajes con algún tipo de omisión:

---

[352] Seguimos la versión revisada en 2007, aunque es coincidente en este punto con anteriores.
[353] *Test for Reception of Grammar* de Dorothy Bishop.
[354] De la A a la T.
[355] Componen, por tanto, cuatro oraciones cada bloque.

[…] BLOQUE G: Oraciones coordinadas disyuntivas (con sujeto u objeto coordinado).

[…] BLOQUE I: Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado).

[…] BLOQUE L: Oraciones comparativas absolutas.

[…] BLOQUE P: Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado)[356]. (Mendoza *et al.*, 2005:35)

Como vemos, se analiza la comprensión de estructuras elípticas, aunque no se haga especial hincapié en el fenómeno como tal, es decir, se obvia la catálisis implícita. De este modo, como decimos, se presentan oraciones como "La niña no sólo es rubia, sino también delgada" (ítem 33, bloque I) y se enseñan cuatro dibujos en los que el sujeto debe mostrar cuál es la que cumple esas características.

La consulta de este documento evaluador nos pareció interesante, pero su propuesta resultaba muy limitada para nuestros fines ya que, como podemos observar, todos los enunciados planteados son *elipsis endofóricos horizontales*, dejando gran variedad de estructuras con omisiones fuera de este análisis.

Sin embargo, nos aportaba una información más sobre la comprensión de dichas estructuras, ya que, según la tabla de puntuaciones medias obtenidas en su estudio, se observaba que el orden de complejidad de las mismas, de menos a más, sería el siguiente:

L	**Oraciones comparativas absolutas.**
G	**Oraciones coordinadas disyuntivas** (con sujeto u objeto coordinado).
P	**Oraciones coordinadas adversativas** (con sujeto u objeto coordinado) con nexo "pero".
I	**Oraciones coordinadas adversativas** (con sujeto u objeto coordinado) con estructura "no solo, sino".

Tabla 100. Orden de complejidad de los ítems de CEG que nos afectan. Elaborada a partir de los datos ofrecidos por Mendoza *et al.* (2005: 53).

[356] La diferencia entre los bloques I y P estriba en que mientras que I cuestiona por estructuras del tipo "no solo, sino", las de P emplean la conjunción "pero".

Tendremos en cuenta, por tanto, esta secuenciación a la hora de organizar nuestras *elipsis endofóricas* en nuestro protocolo.

IV.4.3. PRESENTACIÓN DE LA PRUEBA INICIAL

IV.4.3.1. PLANTEAMIENTO

A partir de todas estas experiencias, como decimos, emprendimos la labor de desarrollar nuestro protocolo evaluador (ver anexo 1). Dicho material queríamos que se basara en imágenes con las que no solamente valorar la producción de estas estructuras elípticas, sino también determinar su capacidad de catálisis y la realización de posibles errores en el uso del mecanismo [357], esto es, un protocolo que nos permitiera ahondar en el conocimiento metalingüístico de dicho recurso. Pero, como hemos dicho, queríamos llevarlo a cabo no sobre un tipo concreto de omisiones, sino intentando evaluar las principales, recogidas en la clasificación propuesta líneas atrás (vid. IV.3.2).

IV.4.3.2. FORMATO Y ACCESIBILIDAD (IMÁGENES Y LETRAS)

Nuestra primera intención fue elaborar las láminas a partir del material pictográfico ARASAAC, sobre el que pedimos y recibimos los oportunos derechos de uso. Sin embargo, tras unos primeros intentos descubrimos que, en muchas ocasiones, este tipo de imágenes no se ajustaban a nuestras intenciones, ya que representar oraciones largas y complejas (comparativas, por ejemplo) a veces convertía a la lámina en un largo jeroglífico de difícil comprensión.

Tras ello, comenzamos a experimentar con distintas alternativas como la App *Storyboardthat*[358], la cual permite crear viñetas de un cómic. Sin embargo, sus resultados muestran poca claridad para materializar acciones.

En algunas ocasiones recurrimos también de modo excepcional a *Canva*, con mayor limitación para este tipo de ilustraciones que para otro tipo de diseños.

Más satisfactorios nos parecieron los resultados obtenidos de los bancos de imágenes *Vecteezy* y *Pixabay*. Estos presentan ilustraciones llamativas, coloridas y muy adecuadas para el uso de niños, con los cuales hemos podido representar la mayor parte de las estructuras oracionales que nos habíamos propuesto. Tenemos que señalar que, a pesar de ser bancos de

[357] Los que denominamos como objetivos secundarios 1-3 de esta tesis.
[358] Aplicación de pago.

pago, ofrecen un cierto número de imágenes gratuitas; en todo momento hemos empleado estas, las cuales requieren de su correspondiente atribución, que llevado a cabo en el pie de página de cada lámina.

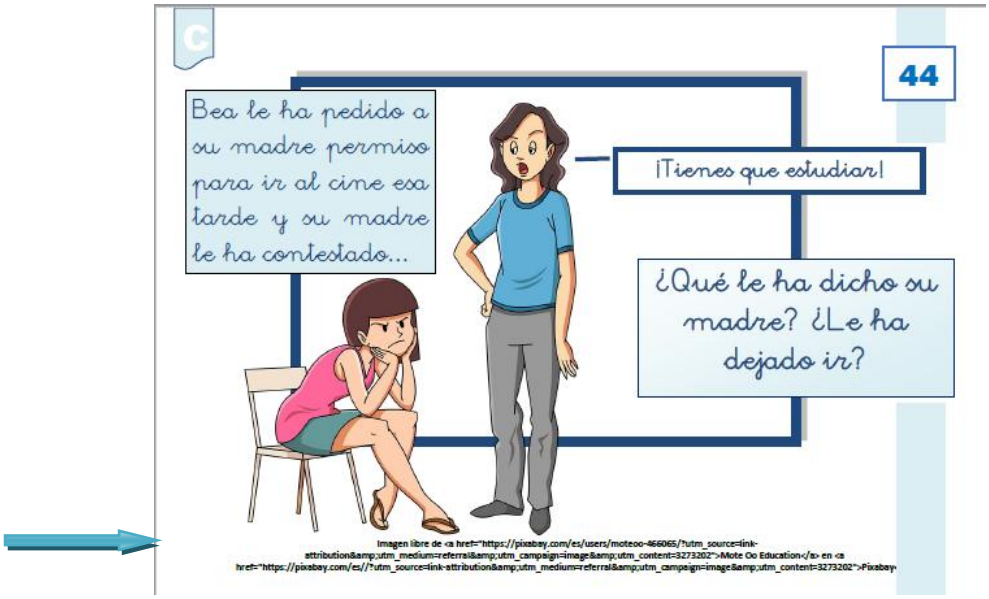


Ilustración 1. Diapositiva 44 de *Prevel* piloto.

Ilustración 2. Diapositiva 13 de *Prevel* piloto.

Sumando todos estos recursos, como decimos, creemos haber elaborado un protocolo atractivo y con unas láminas muy descriptivas. Resumimos en la siguiente tabla el origen de cada uno de los recursos:

LÁMINA	ARASAAC	STORYBOARD	CANVA	PIXABAY	VECTEEZY
1-2					
3					
4-15					
16-17					
18-20					
21-21.b					
22-26					
27					
28					
29					
30-32.b					
33					
34					
35					
36-37.b					
38					
39					
39.b-42					
43-44					
45-46					
47					
48-49					
50					
51-53					

Tabla 101. Fuentes de las viñetas de *Prevel* (versión piloto).

En cuanto a las grafías empleadas, hemos intentado darle la máxima accesibilidad al protocolo (aunque, como veremos, está planteado para una aplicación oral), por lo cual hemos empleado letras mayúsculas y de gran tamaño o minúsculas en formato Massallera.

IV.4.3.3. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA (*PREVEL*)

Este protocolo está compuesto por sesenta láminas, las cuales se organizan en los siguientes bloques (ya propuestos en nuestra clasificación líneas atrás):

ESTRUCTURAS ENDOFÓRICAS:
1.- ESTRUCTURAS ENDOFÓRICAS HORIZONTALES:
1.1.- Por coordinación.
1.2.- Con elemento de polaridad.
1.3.- Comparativas.
1.4.- Otras estructuras con paralelismo.
1.5.- Por truncamiento.
2.- ESTRUCTURAS ENDOFÓRICAS VERTICALES.
ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS:
1.- ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS SITUACIONALES.
2.- ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS ESTRUCTURALES.
3.- ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS INFERENCIALES.

Tabla 102. Organización por bloques del protocolo (*Prevel*).

Tras ellos, se presenta un último apartado que busca el análisis a partir de estructuras más espontáneas y que se denomina “Y para hablar”.

Concretando un poco más, diremos que las láminas son cincuenta y tres diapositivas diferentes y siete que hemos catalogado de bis (b), debido a que ofrecen una pista, aclaración o refuerzo a un enunciado que dudamos que pueda ser entendido con una sola imagen. Estas, por tanto, pueden ser omitidas en el caso de que el sujeto produzca sin problema el ítem que le precede. Guardan la siguiente organización:

LÁMINA	UTILIDAD
8.b	**Ofrece una pista a la lámina 8 (alternativas).**
21.b	**Ofrece una pista a la lámina 21 (una ayuda para realizar la oración).**
23.b	**Ofrece una pista a la lámina 23 (alternativas).**
32.b	**Ofrece otro ejemplo para trabajar el mismo tipo de enunciados, cuya explicación puede ser compleja de entender.**
36.b	**Ofrece una pista a la lámina 36 (alternativas).**

37.b	**Ofrece otro ejemplo para trabajar el mismo tipo de enunciados, cuya explicación puede ser compleja de entender.**
39.b	**Ofrece otro ejemplo para trabajar el mismo tipo de enunciados, cuya explicación puede ser compleja de entender.**

Tabla 103. Esquema de las láminas con bis.

Con todo, estos bloques se constituyen por un número variable de ítems que se sintetizan de la siguiente manera:

ESTRUCTURAS ENDOFÓRICAS:			**Nº ítem**	**TOTAL**
1.- ESTRUCTURAS ENDOFÓRICAS HORIZONTALES:			**1-25**	**25+3Bis**
1.1.- Por coordinación.	1-4	4		
1.2.- Con polaridad.	5-14*	10+Bis		
1.3.- Comparativas.	15-21*	7+Bis		
1.4.- Otros paralelismos.	22	1		
1.5.- Por truncamiento.	23-25*	3+Bis		
2.- ESTRUCTURAS ENDOFÓRICAS VERTICALES.			**26-31**	**6**
ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS:			**32-51**	**20+4Bis**
1.- ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS SITUACIONALES.	32-36**	5+2Bis		
2.- ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS ESTRUCTURALES.	37-41**	5+2Bis		
3.- ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS INFERENCIALES.	42-51	10		
LÁMINAS LENGUAJE ESPONTÁNEO “Y PARA HABLAR”			**52-53**	**2**
TOTAL			**53+7Bis**	

Tabla 104. Organización por bloques del protocolo.

Asimismo, por una cuestión de organización visual, hemos empleado distintos colores para diferenciar los cinco apartados principales:

1.- ESTRUCTURAS ENDOFÓRICAS HORIZONTALES:
2.- ESTRUCTURAS ENDOFÓRICAS VERTICALES.
1.- ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS SITUACIONALES.
2.- ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS ESTRUCTURALES.
3.- ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS INFERENCIALES.

Tabla 105. Organización cromática de los bloques.

IV.4.3.4. MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANALIZADA

En las láminas mencionadas existen algunas cuya finalidad es valorar la producción; otras cuyo objetivo es evaluar la comprensión del fenómeno; y, por último, las que trabajan ambas dimensiones: primero se les pide la producción, pero después se interroga por el significado del enunciado resultante.

En el siguiente cuadro representaremos el objetivo lingüístico planteado en cada ítem:

LÁMINA	PRODUCCIÓN	COMPRENSIÓN	AMBAS
Ítems 1-2			
Ítem 3-4			
Ítem 5			
Ítem 6			
Ítem 7			
Ítem 8-10*			
Ítem 11			
Ítem 12-13			
Ítem 14			
Ítem 15			
Ítem 16			
Ítem 17			
Ítem 18			
Ítem 19-20			
Ítem 21-24**			
Ítem 25			
Ítem 26-30			

Ítem 31			
Ítem 32-32.b*			
Ítem 33			
Ítem 34			
Ítem 35			
Ítem 36-36.b*			
Ítem 37-38*			
Ítem 39-39.b*			
Ítem 40			
Ítem 41-42			
Ítem 43-45			
Ítem 46			
Ítem 47-51			
Ítem 52-53			

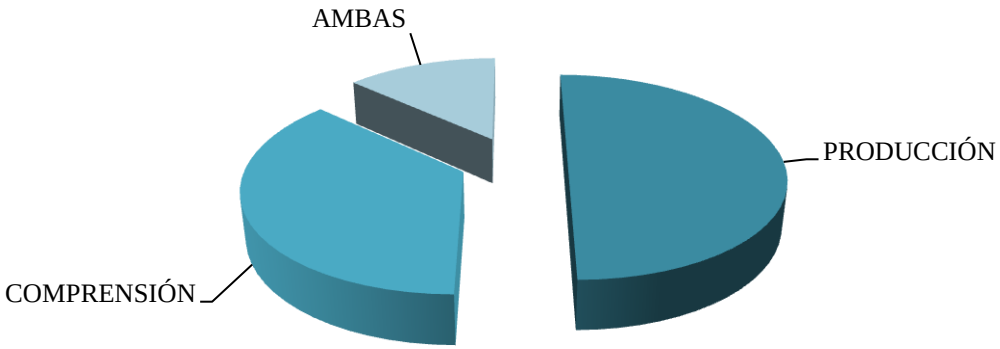
Tabla 106. Distribución de las láminas en función de la dimensión lingüística analizada[359].

En resumen, nos encontramos con la siguiente organización:

PRODUCCIÓN	COMPRENSIÓN	AMBAS
30 (24+6 BIS)	22 (21+1 BIS)	8

Tabla 107. Total de láminas en función de la dimensión lingüística analizada.

Que representan la siguiente distribución:



Gráfica 4. Proporción de láminas de producción, comprensión y ambas.

[359] Hemos marcado con asterisco los intervalos donde aparecen las láminas bis.

Como vemos, existe un cierto equilibrio entre producción y comprensión. Sin embargo, en el último de elipsis, esto es, las exofóricas inferenciales, hemos optado por una mayor presencia del estudio de la comprensión:

Ítems de producción en el bloque de elipsis inferencial	Ítems de comprensión en el bloque de elipsis inferencial	Ítems de producción y comprensión en el bloque de elipsis inferencial
42, 46	**43, 44, 45, 47, 48, 49, 50 y 51**	**-**

Tabla 108. Relación de láminas de la elipsis exofórica inferencial en función de la dimensión lingüística analizada.

La razón de esta decisión es doble: por un lado, dado el mayor nivel de dificultad de este tipo de estructuras, nos parecía elemental comprobar su entendimiento y, posiblemente, ya suficientemente complejo. Por otro, eran las estructuras más complicadas de mostrar en láminas y, por tanto, de conseguir que fueran emitidas por los niños.

IV.4.3.5. ¿CÓMO HA DE USARSE LA PRUEBA?

La prueba, como hemos dicho, trata de evaluar la realización de distintos tipos de elipsis, así como la comprensión de las mismas, recuperando los elementos omitidos por medio de la catálisis. Por tanto, busca un estudio del conocimiento metalingüístico de este fenómeno. Para este fin, se presentan láminas con imágenes, que ayudan en la respuesta, acompañadas de consignas y/o frases por terminar o elegir.

Las tareas de producción suelen solucionarse completando una oración:

Ilustración 3. Diapositiva 6 de *Prevel* piloto.

Aunque en ocasiones se tiene que elegir entre varias opciones ofrecidas:

Ilustración 4. Diapositiva 23.b de *Prevel* piloto.

Las tareas de comprensión normalmente se plantean para que el sujeto tenga que explicar la situación, realizando la catálisis. Por ejemplo, veamos la dispositiva 43:

Ilustración 5. Diapositiva 43 de *Prevel* piloto.

En ella, como vemos, le preguntamos "¿qué le ha dicho Mateo a su novia?" y trataremos que ver si el sujeto recupera la conclusión implícita que está elidida "no".

Hay alguna excepción en la que la pregunta de comprensión busca conocer si el niño comprende la expresión, como es el caso de la siguiente comparativa en la que se tiene que señalar quién es cada niña:

Ilustración 6. Diapositiva 17 de *Prevel* piloto.

Puede parecernos que esta diapositiva no trabaja en sí la elipsis, pero creemos que es importante, dada la complejidad que este tipo de estructuras plantean en los primeros años de desarrollo, asegurarnos de que el menor entiende estas construcciones para tener o no tener en cuenta los otros ítems de construcciones comparativas. Es decir, si el niño no es capaz de señalarnos en esta imagen quién es cada una, es muy posible que errores en otras dispositivas del mismo apartado se deban a que no conoce la estructura y no al fenómeno de la elipsis en sí.

Por último, en las tareas que se trabajan la producción y comprensión, como decimos, se comenzará por la expresión, completando la oración, y después se le harán preguntas libres para valorar si es capaz de catalizar el elemento que haya omitido.

Ilustración 7. Diapositiva 1 de *Prevel.*

El protocolo está diseñado para ser presentado por el investigador de modo oral. Así, la logopeda muestra la primera lámina y hace una pequeña introducción de la misma antes de pedir al sujeto que complete la estructura. Planteamos, como ejemplo, la primera diapositiva y su posible diálogo:

E: Entrevistador	**S: Sujeto evaluado**

E: Mira, ahora vamos a ver unas imágenes muy bonitas y me vas a ayudar a describir lo que pasa en ellas, ¿vale?

S: Vale.

E: Vamos a empezar por esta. Hay dos niñas, ¿ves? La primera se llama Silvia (señalando) y esta, (señalando) Marta. ¿Qué están haciendo?

S: Comer.

E: Muy bien, las dos están comiendo. Pero vamos a ver qué dice la frase (leemos) "Silvia come tarta y Marta…"

De este modo, los datos obtenidos se vuelcan en su apartado correspondiente de la hoja de registro (anexo 2).

IV.4.3.6. LAS HOJAS DE REGISTRO

En primer lugar, las hojas de registro (recogidas en el anexo 2) presentan un encabezado con dos partes diferenciadas. En el margen derecho mostramos hueco para colocar la única información personal de los sujetos evaluados que vamos a consignar (edad y sexo). En la izquierda, por su parte, aparece un código que nos ayudará en la organización de los datos: tres letras y dos números separados por un punto. Las letras podrán ser CON o DOW, en función de si el sujeto cuyos datos se recogen pertenecen a la población de control o a la que presenta la patología de estudio.

Por su parte, el primer dígito, en el caso de los sujetos de control, servirá para determinar la etapa o rango ante el que se halla (1 para el primer ciclo de Primaria, 2 para el segundo y 3 para el tercero). Mientras que el segundo número será la referencia de sujeto 1 de este grupo, sujeto 2, sujeto 3, etcétera.

Veamos un ejemplo. La imagen mostrada coincide con la hoja de registro para el primer sujeto del grupo de control (CON en marca azul) que pertenece al ciclo de Primaria

(marca amarilla). En las marcas verde y roja consignaremos H (hombre) /M (mujer) en función del sexo, así como la edad (años y meses):

Ilustración 8. Muestra del encabezado de la hoja de registro (hoja 1).

En el caso de los sujetos con SD, como veremos más adelante, sustituiremos las letras CON por DOWN y consignaremos un código que nos sirva para identificar los distintos centros en los que tomaremos la muestra, junto al número de colocación del sujeto.

Pasaremos a describir cómo se completará los datos de estudio en dichas hojas.

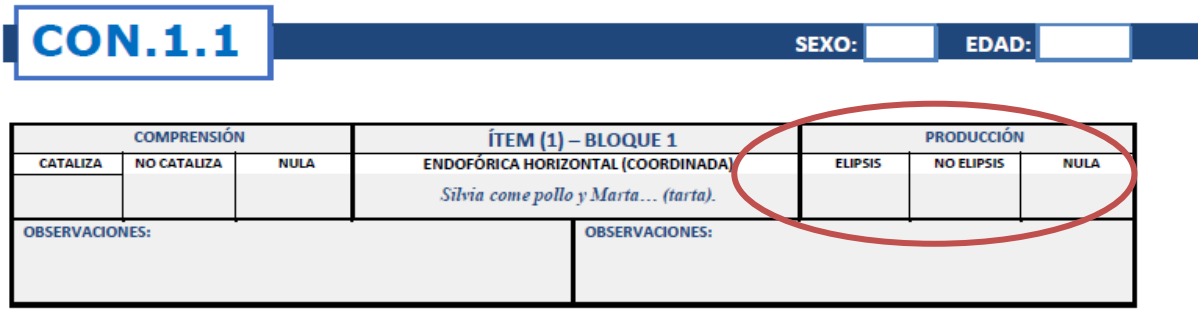


Ilustración 9. Muestra de la hoja de registro (hoja 1), apartado de producción.

El sujeto evaluado puede contestar “tarta”, “come tarta” o emitir otra respuesta distinta. En el primer caso, se pondría una marca en el apartado de elipsis; por el contrario, si dijera “come tarta” se haría lo mismo en la casilla de no elipsis. Cuando la respuesta emitida difiere de estas, intentaremos reconducir el mensaje porque, probablemente, no haya entendido la consigna. Si después de intentarlo, su respuesta siguiera discrepando o no hubiera respuesta, se marcaría la opción nula.

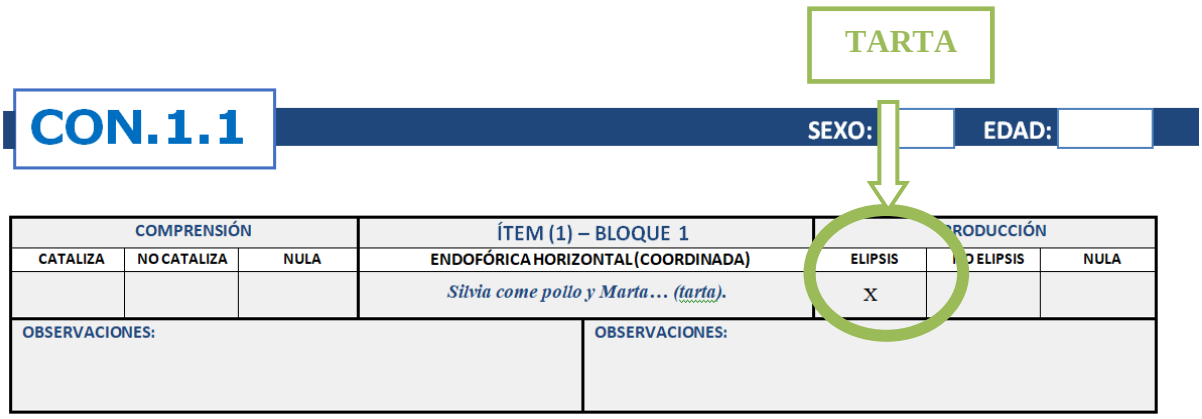


Ilustración 10. Muestra de la hoja de registro (hoja 1), respuesta elíptica.

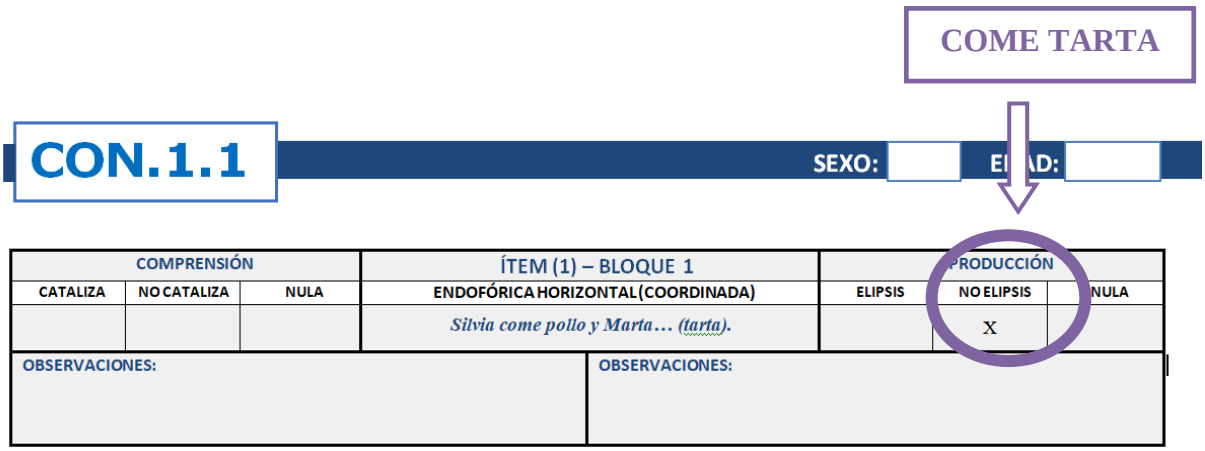


Ilustración 11. Muestra de la hoja de registro (hoja 1), respuesta no elíptica.

En observaciones puede anotarse cualquier respuesta que haya de ser tenida en cuenta:

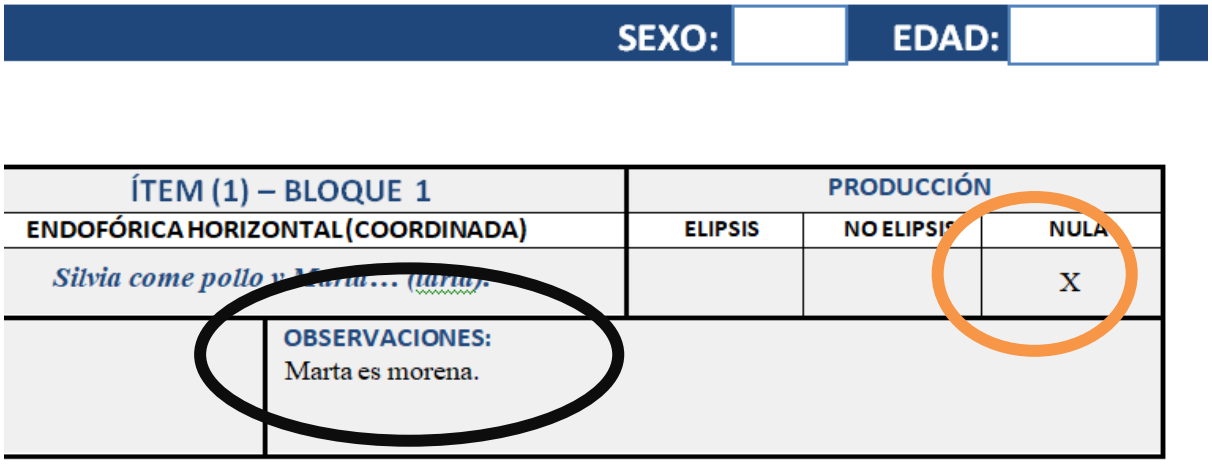


Ilustración 12. Muestra de la hoja de registro (hoja 1), respuesta nula.

Tenemos que tener presente que en la prueba no se busca la repetición de estructuras, sino su realización espontánea, por lo cual, aunque el sujeto no produzca la respuesta que esperamos, no podemos darle la respuesta correcta y, si se la damos, ya no nos servirá lo que él diga después: la respuesta será nula. Asimismo, se pueden repetir los estímulos las veces

que sean necesarias si vemos que el pequeño no entiende la imagen o no sabe lo que tiene que contestar. Podremos dar, en definitiva, pistas, pero no un modelo a imitar.

Como dijimos líneas atrás, las preguntas que muestran una opción b se pasarán solamente si el niño no consigue realizar la anterior.

Si el niño mostrara cansancio, falta de atención o desinterés, le dejaremos descansar unos minutos, le trataremos de motivar de nuevo, emplearemos mensajes de ánimo, etc.

En las láminas de comprensión, como dijimos, encontraremos dos posibilidades: por un lado, aquellas en las que buscamos que se repita la estructura empleando la catálisis; y, por otro, en las que solamente evaluamos si entiende correctamente o no la oración. Por ello, tendremos también dos tipos de hoja de registro:

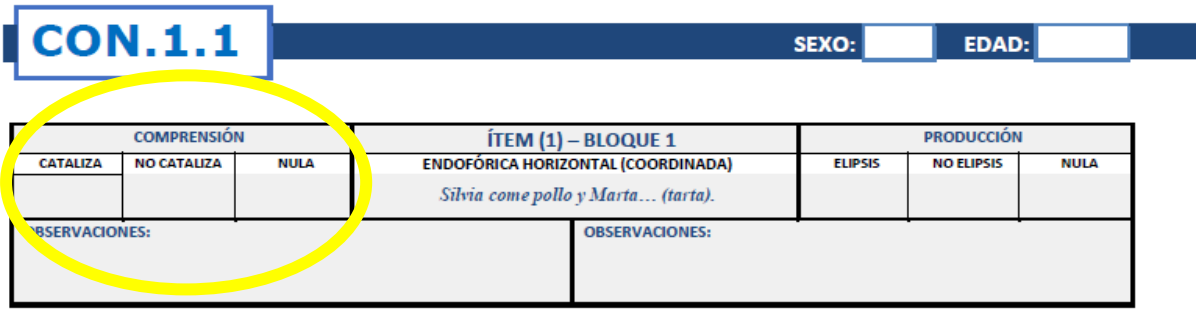


Ilustración 13. Muestra de la hoja de registro (hoja 1), apartado de comprensión.

Las primeras se rellenan de modo similar a lo que hemos descrito en las láminas de producción: si el sujeto recupera "come tarta" se pone la cruz en cataliza y en no cataliza si no se recupera el verbo. Las estructuras que no guardan relación con lo solicitado serán nulas.

Existe otro tipo de hojas:

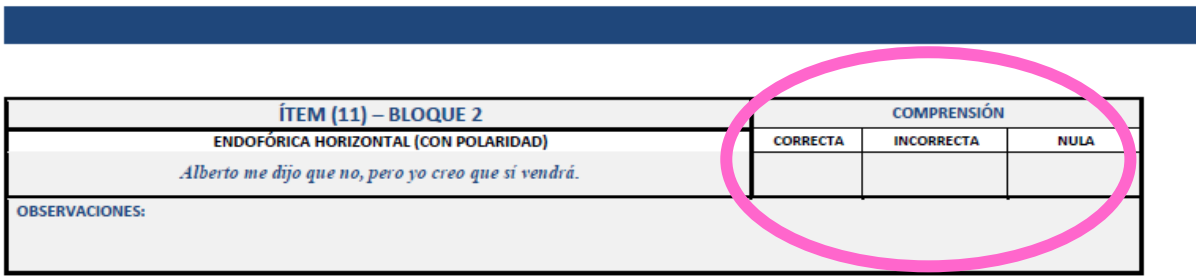


Ilustración 14. Muestra de la hoja de registro (hoja 5).

En las cuales marcaremos si el sujeto demuestra que entiende la oración o no.

IV.4.3.7. ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS DE CADA BLOQUE

Como hemos dicho, el protocolo se organiza en cinco bloques, cada uno de ellos marcado por un color distinto. El primero de los ellos (elipsis endofóricas horizontales) se

compone de cinco subapartados: coordinación, con polaridad, comparativas, otras estructuras paralelísticas y truncamiento. Veamos sus ítems y organización:

	ELIPSIS ENDOFÓRICAS HORIZONTALES		
	DIMENSIÓN	**ÍTEM**	**ORACIONES ANALIZADAS**
COORDINADAS	**P/C**	**1.**	*Silvia come pollo y Marta… (tarta).*
	P/C	**2.**	*Gabriel juega a la consola y ellos… (al fútbol)*
	P/C	**3.**	*¿Ana juega al pádel por la mañana o… (a los bolos por la tarde)?*
	C	**4.**	*Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel… (a la suya).*
CON ELEMNTOS DE POLARIDAD	**P/C**	**5.**	*Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos… (también).*
	P	**6.**	*Rebe bailó/se divirtió mucho en la fiesta y sus amigos… (también).*
	P/C	**7.**	*Unas arañas llevan sombrero, otras… (no).*
	P/C	**8.**	*Ellos han ido de excursión al campo, pero al río… (no).*
	P/C	**8.BIS**	*Ellos han ido de excursión al campo, pero al río… (no).* * (CON PISTA)
	P	**9.**	*Igor dice que no, pero le encanta jugar al baloncesto.*

	P	**10.**	*Yo creía que… (no), pero Eli me dijo que la quería.*
	C	**11.**	*Alberto me dijo que no, pero yo creo que vendrá.*
	P/C	**12.**	*Sandra no viste de verde y Carlos… (tampoco).*
	P/C	**13.**	*Los niños no estaban durmiendo y nosotros… (tampoco).*
	C	**14.**	*A Felipe le gusta cantar, pero a su madre, no.*
COMPARATIVAS	**P/C**	**15**	*Montse tiene más… (manzanas) que… (Yolanda).*
	P	**16**	*Vanesa es más morena que… (José).*
	C	**17**	*Rebeca es más rubia que Cris.*
	P/C	**18**	*Ahora Tania está más… (guapa) que… (antes).*
	C	**19**	*Hay menos niños que niñas.*
	C	**20**	*Lleva más tacón de lo que debería.*
	P	**21**	*¿Por qué no volamos tan alto como ellos?*
	P	**21.BIS**	*¿Por qué no volamos tan alto como ellos?** (CON PISTA)

MÁS	P	22	*Si tú eres bailarina, yo… (cantante)*
TRUNCAMIENTO	P	23	*Silvia quiere pintar, pero no sabe… (qué).*
	P	23.BIS	*Silvia quiere pintar, pero no sabe… (qué).** (CON PISTA)
	P	24	*Almudena ha perdido la llave, pero… (no sabe dónde).*
	C	25	*Sin saber cómo, Raúl ganó la carrera.*

Tabla 109 Esquema de los ítems bloque I.

Así, como vemos, este bloque se organiza en cinco apartados, como cinco son los tipos de elipsis endofóricas horizontales que queríamos analizar. El de coordinación creemos que es el más sencillo y, por ello, es con el que abrimos este cuestionario. Estas estructuras podrían coincidir, por tanto, con el zeugma de la Retórica y, dentro de la Gramática Generativa, con el *vaciado* (Brucart, 1987; Brucart, 1999; Gallego, 2011; Gallego, 2016).

En este subapartado, como vemos, hemos dispuesto cuatro ítems. Los dos primeros ofrecen oraciones coordinadas copulativas con el nexo más sencillo dentro de los patrones de desarrollo normalizados, esto es, la conjunción copulativa "y". En ambos casos se puede realizar una elipsis verbal (de "come" y "juegan", respectivamente). La diferencia entre ambas oraciones estriba en que en la segunda el verbo omitido mostraría un cambio flexivo respecto a la forma verbal dada: "Gabriel juega a la consola y ellos **(juegan)** al fúbol". No pasa así con la primera, en la que el verbo se mantiene en tercera persona del singular. Ofrecemos, por tanto, un ejemplo de zeugma simple y de zeugma complejo (interrogante 2).

La tercera diapositiva muestra una coordinación disyuntiva que obliga a mantener los dos elementos que difieren "a los bolos" y "por la noche", esperándose la elipsis verbal "juega" y la del sujeto "Ana". El último ítem de este bloque, también de elipsis verbal, plantea una construcción negativa basada en el nexo discontinuo "ni…ni". Queremos con estas dos últimas imágenes valorar si el tipo de nexo influye o no en el desarrollo de las mismas (lo cual estaba dentro del estudio del llamado interrogante 6).

Creemos, en definitiva, que se ofrece una graduación de las oraciones: de más sencilla a más compleja. En todas ellas, como vemos, se trabaja la producción y en tres de ellas, además, la comprensión. No haremos preguntas de esta índole en la última por parecernos la más complicada de entender.

Por otro lado, el segundo apartado lo constituyen las estructuras que presentan elementos de polaridad. Jugaremos dentro de sus ítems también con los nexos afirmativos y negativos (interrogante 7), así como con la posible flexión en el elemento omitido y que, por tanto, requiere en la catálisis de un cambio de persona o número respecto a la fuente (interrogante 2). Plantearemos, así, como hipótesis que las estructuras afirmativa-afirmativa son más sencillas que las que aportan un signo negativo y, del mismo modo, que los zeugmas simples lo son respecto a los complejos.

En esta segunda parte, además, ofrecemos ítems que tratan de valorar si existen diferencias entre la aparición anafórica y catafórica (interrogante 3), como son el 9, 10 y 11.

Por último en este apartado nos parece especialmente interesante la lámina 14 en la que tratamos de valorar el grado de conocimiento metalingüístico con la siguiente disyuntiva:

Ilustración 15. Diapositiva 14 de *Prevel* piloto.

El sujeto evaluado tiene que determinar si "A Felipe le gusta cantar, pero a su madre no" significa que a su madre no le gusta cantar o no le gusta que él cante. Obviamente, dado que, como vimos, la recuperabilidad de este tipo de elipsis solamente puede satisfacerse en entornos paralelísticos (Gallego, 2011, p. 21), la respuesta no puede implicar una subordinada "no le gusta que él cante". Creemos, por tanto, que la comprensión de esta diapositiva arrojará mucha luz sobre el grado de conocimiento del mecanismo de este fenómeno.

El tercer apartado de este primer bloque se centra en las estructuras comparativas. Ofrecemos, de este modo, dos primeras diapositivas productivas en las que se establece primero la comparación entre objetos (las manzanas de dos niñas) y después de una cualidad entre dos personas (estar moreno)[360]. La tercera imagen valora la comprensión de estas estructuras porque, como ya dijimos en su momento, el estudio de la emisión o no de mensajes elípticos está supeditado a la interpretación real de estas oraciones. Con la misma finalidad planteamos la quinta. La diferencia estriba en que la tercera se gestiona con "más que", mientras que la quinta emplea el "menos que". Determinaremos, por tanto, si existen diferencias en ello. Entre medias[361] hemos ofrecido una comparación que consiste en contrastar una cualidad de una persona en dos momentos (antes y ahora). La muestra número 20, por su parte, presenta una de las llamadas *comparativas relativas* (Gutiérrez Ordóñez, 1994a) y la 21, busca emplear la estructura desde la igualdad ("tan alto como ellos").

Tras estas oraciones, ofrecemos un único ejemplo de las llamadas *pseudocondicionales contrafactivas de indicativo* (Llanos Casado, 2017): "Si tú eres

[360] Ítems 15 y 16, respectivamente.
[361] Por no colocar dos ítems comprensivos seguidos, lo cual podría genera cansancio y, con ello, darse una respuesta poco meditada.

bailarina, yo cantante". Nos hubiera gustado aumentar en este punto la muestra con otras estructuras condicionales o concesivas que fueran ejemplos de elipsis endofóricas horizontales en situación de paralelismo, pero consideramos que la prueba podría hacerse excesivamente larga y preferimos presentar un único caso.

Este primer bloque naranja se cierra con las llamadas estructuras de *truncamiento* (Brucart, 1987; Gutiérrez Ordóñez, 1997a; Brucart, 1999; Gallego, 2011; Gallego, 2016), en las cuales la omisión implica a "una proyección sintáctica superior al SV que solamente deja intacto a un elemento interrogativo que se sitúa en el margen izquierdo de la oración y que tiene como antecedente un SN" (Gallego, 2011, p. 51). Para analizarlas tenemos tres ítems (aunque uno con bis) que evalúan la producción, en el caso de los dos primeros, y la comprensión, en el último. Entre las dos de producción creemos que existe también una leve evolución de complejidad, puesto que la diapositiva 23 se formula con el interrogativo "qué", más común y pensamos que más básico, mientras que la 24 lo hace con "dónde". El ítem 25 evalúa la comprensión a partir de una estructura de elipsis catafórica:

Ilustración 16. Diapositiva 25 de *Prevel* piloto.

El segundo bloque (de color rosa) es de las elipsis endofóricas verticales:

ELIPSIS ENDOFÓRICAS VERTICALES		
DIMENSIÓN	**ÍTEM**	**ORACIONES ANALIZADAS**
P	**26.**	*¿Qué come Silvia?*
P	**27.**	*¿Cómo viajan Marita y Luis?*
P	**28.**	*¿Dónde está Asun: en el salón o en la cocina?*
P	**29.**	*¿Quién es la que es cocinera: la que viste de azul o la que viste de blanco y rojo?*
P	**30.**	*¿Qué hizo ayer Azucena?*
P	**31.**	*A) Ayer jugué en el parque con Nacho.* *B) ¿Con Nacho?*

Tabla 110. Esquema de los ítems bloque II.

Como decimos, en este segundo bloque ofrecemos seis ítems. Los primeros cinco son exclusivamente productivos, mientras el último trabaja la comprensión. La diapositiva 26 plantea un tipo de las llamadas *respuestas cortas* (Brucart, 2004) muy sencillo: "¿Qué come Isa?", frente a un dibujo de una niña comiendo una manzana. La siguiente imagen ofrece una estructura similar, pero en la que la información novedosa incluye todo un sintagma preposicional (del que, por tanto, no puede omitirse ninguna palabra). Los ítems 28 y 29 realizan una pregunta en la que se ofrece dos alternativas, esto es, interrogativas disyuntivas (Escandell Vidal, 1999). Las respuestas elípticas a dichos mensajes, por tanto, han de ser "en el salón" o "la que viste de blanco y rojo", no siendo adecuadas respuestas como "salón", "blanco y rojo" o similares.

Tras ellas, ofrecemos una última diapositiva productiva en la que el sujeto tiene que realizar una oración con dos acciones en las que el sujeto coincide. La posibilidad de omitir dicho sujeto (tácito), de duplicarlo o de ponerlo una única vez encabezando la oración será el objetivo de nuestra pregunta: "¿Qué hizo ayer Azucena?".

Finalmente, la muestra número 31 plantea una *elipsis de clarificación* (Fernández y Ginzburg, 2002) o *pregunta de verificación* (García Marchena, 2015). Buscaremos, por tanto, qué tipo de interpretación realizan nuestros sujetos a este tipo de mensajes:

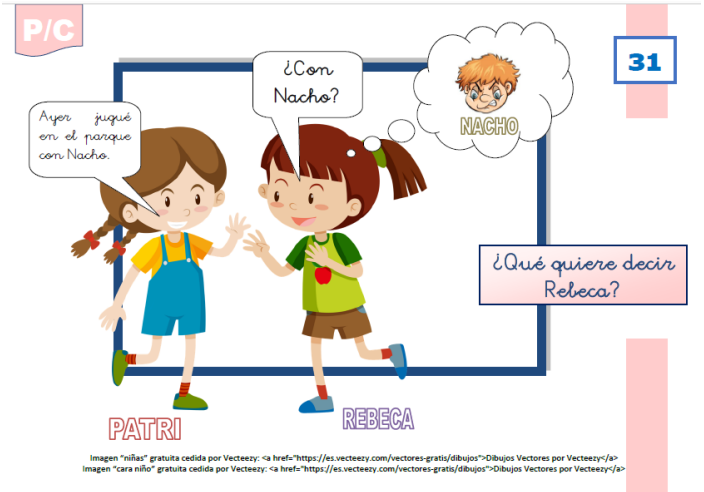


Ilustración 17. Diapositiva 31 de *Prevel* piloto.

Pasaremos ahora presentar los tres bloques de elipsis exofóricas identificadas como verdes, moradas y azules, respectivamente.

	ELIPSIS EXOFÓRICAS SITUACIONALES		
	DIMENSIÓN	**ÍTEM**	**ORACIONES ANALIZADAS**
HORIZONTALES	**P**	**32.**	*¡Socorro!*
	P	**32.BIS**	*¡Camarera!** (OTRO ENUNCIADO SIMILAR)
	C	**33.**	*Pedir socorro (fuego).*
	P	**34.**	*Aquí.*
VERTICALES	**C**	**35.**	*¿Un boli?*
	P	**36.**	*¿Mis llaves?*
	P	**36.BIS**	*¿Mis llaves?* (PISTA)

Tabla 111. Esquema de los ítems bloque III.

Este bloque de elipsis exofóricas situacionales, como anteriormente explicamos, presenta aquellos casos que, según Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997), se denominaban de *códigos restringidos*, al presentar omisiones producidas en situaciones comunicativas de información compartida entre los interlocutores. Es decir, emisor y receptor comparten un aquí y un ahora que les permite recuperar la información ausente. De este modo, hemos presentado en este punto cinco ejemplos distintos (aunque dos se muestran con bis): dos productivos y tres de análisis de la comprensión.

En primer lugar, ofrecemos estructuras como "Socorro" (ítem 32); "Camarera" (ítem 32.b) o "Fuego" (ítem 33) que representan muestras comunes de *monorremas* con una clara función conativa (Hernández Alonso, 1995: p 47) y plenamente comunicativos. Con cualquier de ellos, el emisor es capaz de transmitir un mensaje completo de auxilio (32 y 33) o llamada de atención (32.b). Más allá del debate de si son o no estructuras elípticas, sí nos parecen mensajes en los que el interlocutor recupera del contexto mucha información para darles un sentido, especialmente en el caso del náufrago en una isla desierta o del incendio. Quizá la imagen 32.b pone en marcha ciertos aspectos culturales sobre cómo interpelar a un camarero al entrar en una cafetería. En cualquier caso, planteamos primero la diapositiva productiva (con su posible bis) y, posteriormente, la comprensiva.

La muestra 34 busca valorar la comprensión de un mensaje que ha de ser completado por medio del lenguaje no verbal empleado en la misma: "Aquí".

Los ejemplos 35 y 36 (con su opción bis) son bastante similares a los ejemplos que Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997) estudiaban y nosotros recogimos líneas atrás:

(43) a) *¿Pan?*

b) *En la bolsa.*

En estos casos preguntamos por un boli y por unas llaves. En la primera de las dos, valoramos la comprensión y en la segunda, la producción. Hemos alterado aquí el orden que solemos mostrar, situándolo del modo que hemos considerado más sencillo.

Queremos señalar que, en ambos ítems, los entornos en los que se dan esos mensajes son cercanos: en una, los amigos de clase; en la otra, la madre del chico. Este aspecto creemos puede ser importante ya que, quizá, la expresión 36 se resolvería de forma diferente en un ambiente menos próximo. Nuestra impresión es que la posible elipsis de esta última diapositiva solamente se realizará si partimos de una modalidad distendida.

Asimismo, necesitamos explicar que la diapositiva 36 tiene una variante 36.b en la que se ofrecen dos alternativas, ya que consideramos que la primera de ellas podría dar lugar a ambigüedades que deseamos evitar:

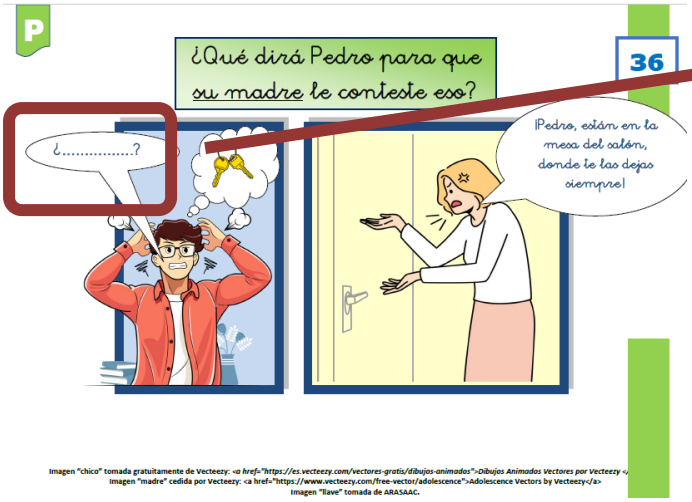


Ilustración 18. Diapositiva 36 de *Prevel* piloto.

Ilustración 19. Fragmento diapositiva 36.b de *Prevel* piloto.

Pasaremos a analizar el siguiente bloque.

	ELIPSIS EXOFÓRICAS ESTRUCTURALES		
	DIMENSIÓN	**ÍTEM**	**ORACIONES ANALIZADAS**
HORIZONTALES	**C**	**37.**	*¡La sopa está que arde!*
	C	**37.BIS**	*¡Jorge está que muerde!** (OTRO ENUNCIADO SIMILAR)
	C	**38.**	*Jesús, otra vez campeón.*
VERTICALES	**P**	**39.**	*Que te cases conmigo.*
	P	**39.BIS**	*Que no vengas.** (OTRO ENUNCIADO SIMILAR)
	C	**40.**	*A) Nieves se va a casar con Jaime.* *B) ¿Jaime?*
	P	**41.**	*¿El martes?*

Tabla 112. Esquema de los ítems bloque IV.

En este bloque morado, como puede verse, se sitúan cinco diapositivas nuevas, dos de ellas con sus bis. Todas analizan, como decimos, las *elipsis exofóricas estructurales*, esto es, aquellas estructuras que, desde nuestro punto de vista, pertenecen al nivel puramente metalingüístico porque la recuperación de lo omitido se produce no en el uso, sino en el análisis de la misma (en contraste con la norma).

Así, el ítem 37 ofrece un ejemplo tomado de Gutiérrez Ordóñez (1997a) que reflejamos líneas atrás como (21):

(21) *La sopa está que arde.* (Gutiérrez Ordóñez, 1997a, p. 310)

Es una lámina, por tanto, de comprensión, en la cual valoraremos si el sujeto entiende que "caliente" está sobreentendido. De esta forma, tendremos más información sobre el conocimiento metalingüístico que se tiene sobre el fenómeno.

Este dibujo presenta una opción bis que no es necesario aplicar si la anterior ha dado sus frutos. Se trata de "Juan está que muerde", donde los evaluados tienen que catalizar el "enfadado" correspondiente.

Como dijimos en su momento, no hemos puesto otros ejemplos cercanos de los que Gutiérrez Ordóñez presentaba como:

(19) *Suspender por vagos*

(20) *Le ruego me permita inscribirme en su equipo.* (Gutiérrez Ordóñez, 1997a: 310-311)

Por la dificultad que entraña que un niño o una persona con esta discapacidad pueda emitir estructuras como estas (de un registro elevado y un uso muy concreto) y más a partir del visionado de láminas como estas.

El siguiente caso que ofrecemos es un titular de un periódico con el mensaje "Jesús, otra vez campeón":

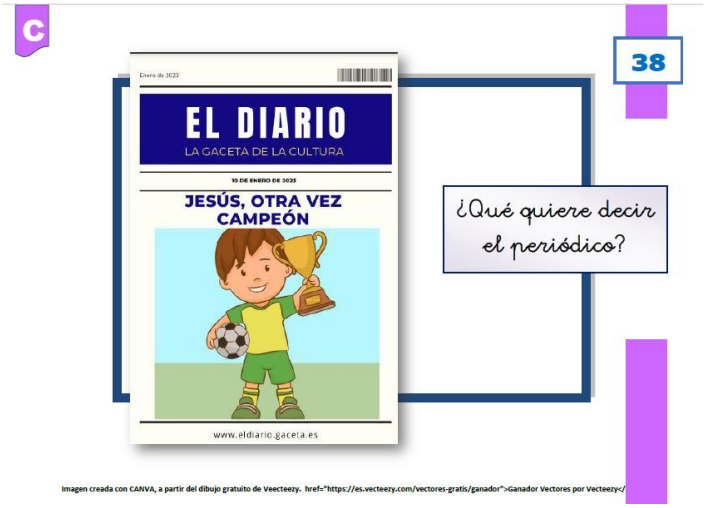


Ilustración 20. Diapositiva 38 de *Prevel* piloto.

Entraría este ejemplo, por tanto, dentro de lo que, desde los estudios del texto, se ha venido llamando *elipsis telegráfica* (Casado Valverde, 1995: 21-25). Así, pretendemos trabajar con ello también la comprensión y valorar si las personas evaluadas son capaces de catalizar en dicha estructura el verbo cópula que, supuestamente, estaría escondido en esta *frase nominal*.

El ítem 39 (y su correspondiente bis) examinarán la producción. En ambas diapositivas se plantea una oración que debería producirse en estilo indirecto y, como tal, lo más frecuente es que se haga empleando la elipsis y, por tanto, sin el *verbo dicendi* correspondiente, esto es, "que se case con él" (imagen 39) o "que no vengas" (39. bis). Serían, por tanto, elipsis *endofóricas estructurales horizontales*. Guardan, por tanto, clara relación con aquel ejemplo:

(16) *¡Que no lo soy!*

Planteado por la *GRAE* 1870 y 1880.

La propuesta del dibujo 40 guarda un claro vínculo con los fragmentos, las respuestas cortas y la elipsis de verificación, vistas líneas atrás. Sin embargo, es ligeramente diferente.

Ilustración 21. Diapositiva 40 de *Prevel* piloto.

Vimos que Brucart (2004) consideraba que un mensaje como este, aunque pudiera ser entendido de varias formas, lo más sencillo era que fuera una muestra de desconocimiento de la referencia léxica, esto es, "¿Quién es Jaime?". Sin embargo, nosotros consideramos que otra muy posible interpretación sería la omisión del *verbo dicendi* en posición vertical "¿Has dicho Jaime?". Para ayudar a los evaluados, hemos planteado la imagen como una pareja de ancianos, ya que sería fácilmente esperable que pudieran no escuchar claramente y quisieran una repetición de la información. Valoraremos, por tanto, cómo entienden los sujetos este mensaje y si observan diferencias con el ítem 31.

Finalmente, la diapositiva 41 plantea una situación en la que el evaluado tiene que, en estilo directo, pedir la confirmación del día de la semana que va a venir una persona, esto es, un posible "¿el martes?". Sería, por tanto, otro ítem productivo.

	ELIPSIS EXOFÓRICAS INFERENCIALES		
	DIMENSIÓN	**ÍTEM**	**ORACIONES ANALIZADAS**
NEUTRAS	**P**	**42.**	*¡Prefiero de queso!*
	C	**43.**	*No tengo ni un euro.*
	C	**44.**	*¡Tienes que estudiar!*
	C	**45.**	*No voy a perder el tiempo contigo…*
	P	**46**	Excusa.
NO NEUTRAS	**C**	**47.**	*¡Hace calor aquí!, ¿no crees?*
	C	**48.**	*¿No es hora de irse a la cama?*
	C	**49.**	*Mara, que se escapa el gato.*
	C	**50.**	*A) ¿Te caen bien mis amigas?* *B) Elena es muy maja.*
	C	**51.**	*A) ¿A que es bonita mi casa?* *B) Parece muy grande.*

Tabla 113. Esquema de los ítems bloque V.

Este último bloque representa las *elipsis exofóricas inferenciales* en las que, como hemos estado explicando, se necesita que el interlocutor extraiga distintas deducciones del mensaje que escucha. Así, en ocasiones el mensaje omitido es simplemente una conclusión que queda implícita y que, normalmente por ser negativa, se esconde bajo la excusa atenuante[362]. Sería el caso de la diapositiva 42 ("Prefiero de queso") y 43 ("No tengo ni un euro"). La primera de ellas se plantea para trabajar la producción, haciendo al sujeto evaluado contestar como lo haría la propia niña; mientras que la segunda busca conocer si el mismo extrae o no esa conclusión implícita de la imagen.

Implícita también la conclusión, aunque por otros motivos, se halla la muestra 44 y 45. En el primero de los casos, la jerarquía desequilibrada hace que la madre no necesite atenuar su mensaje por cuestiones de cortesía. No olvidemos que, como señala Martín Zorraquino (1999), la cortesía verbal son derechos y obligaciones que los interlocutores asumen en una situación comunicativa y estos, en el caso de la relación madre-hija, benefician claramente el rol de la progenitora.

Tampoco se mueve por cuidar su imagen Adelia en el ejemplo 45. Este último sería un mensaje incompleto (aposiopesis), en el cual abiertamente se busca la descortesía, entendida como comportamiento que surge en situaciones comunicativas de conflicto y está muy vinculada a la agresividad (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2008). En este caso, el enfado de la chica es lo que justifica tal actitud y la respuesta implícita "no", que debería ser interpretada por los evaluados.

Todos los mensajes vistos hasta aquí, por tanto, serían ejemplos de *elipsis inferenciales neutras* ya que, como anteriormente describimos, la forma no elidida y la que sí muestra la ausencia tienen una carga similar de cortesía o descortesía, no siendo la clave de esta la ausencia.

Por el contrario, las diapositivas posteriores sí ofrecen ejemplos de elipsis *exofóricas inferenciales no neutras*, puesto que el mensaje que subrepticiamente se transmite es claramente mucho más duro que el que el emisor emite. De este modo, planteamos seis ítems más: cinco comprensivos y solamente uno productivo (46).

En el caso de la muestra 46 buscamos que el sujeto evaluado, poniéndose en el lugar del niño que está disfrutando de su tarde de juego, ponga un pretexto a su madre para no

[362] Entendiendo la atenuación como "una categoría pragmática cuya función es minimizar la fuerza ilocutiva de los actos de habla y, con frecuencia, regula la relación interpersonal y social de los participantes de la enunciación" (Albelda Marcos y Briz Gómez, 2010, p. 238).

recoger la habitación y lo haga, obviamente, sin mostrar una oposición directa, es decir, sin decir "no".

Ilustración 22. Diapositiva 46 de *Prevel* piloto.

Valorar si la persona a la que se pasa la prueba es capaz o no de poner una excusa pragmática nos mostrará mucho sobre el conocimiento metalingüístico que posee sobre este fenómeno.

Las otras cinco imágenes, como decimos, encierran tareas de comprensión ya que, como expusimos en su momento, nos parece el tipo de elipsis más complejo para que los sujetos entrevistados puedan dominar pero, además, nos resultan respuestas bastante difíciles de ser provocadas por medio de una prueba de estas características.

Entre estas cinco ilustraciones podemos hacer otra distinción: las tres primeras comunican de forma veladas órdenes, mientras que las dos restantes dan opiniones poco favorables. Veámoslas con calma.

Para empezar, el ítem 47 es tomado del ejemplo propuesto por Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997) y planteado como (39), líneas atrás:

(39) *Hace calor hoy, ¿verdad?* (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997, p. 196)

En él, como dijimos, se da una *elipsis de implicación social* (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997) con una petición indirecta. De hecho, "la formulación indirecta de actos de petición" es una de las principales formas de atenuación lingüística (Briz, 1998; Albelda y Cestero, 2011; Albelda y Briz, 2010). Valoraremos, por tanto, si los sujetos evaluados son capaces de comprender esta información implícita y, para facilitarlo, hemos situado al niño junto a la ventana y con clara expresión de duda ante el mensaje:

Ilustración 23. Diapositiva 47 de *Prevel* piloto.

Los casos 48 y 49 son dos ejemplos de órdenes dadas de una madre a sus hijos. En la primera de las dos, se les pide a los niños que se vayan a la cama con un coloquial "¿No es hora de irse a la cama?"; mientras que en la segunda se emplea el lenguaje no literal al pedir que cierren la puerta porque "se escapa el gato".

Finalmente, los dos últimos ítems de este bloque ofrecen una respuesta a una pregunta que ha de entenderse de un modo no literal. La primera:

Ilustración 24. Diapositiva 50 de *Prevel* piloto.

Guarda clara relación con el ejemplo que pusimos como (40):

(40) a) *¿Te parece guapo Luis?*

b) *Es simpático.*

En el que, obviamente, el interlocutor no quiere decir abiertamente lo que piensa sobre su aspecto físico.

Pues, del mismo modo, esta diapositiva 50 ha de ser entendida como una cortés forma de esquivar el dar una opinión sobre Virginia y María las cuales, claramente, no le caen bien. Valoramos, por tanto, si el sujeto evaluado comprende esta *cortesía mitigadora* (Albelda y Briz, 2010, p. 242) y la estrategia que B emplea para no contestar a toda la pregunta.

Muy similar es la imagen 51:

Ilustración 25. Diapositiva 51 de *Prevel* piloto.

Aunque en este caso, Marta evita dar una opinión desfavorable sobre la casa de su amiga.

Finalmente, la prueba termina, como ya mencionamos, con dos ítems que no pertenecen a un bloque de elipsis exactamente, sino que buscan que los entrevistados hablen de un modo más espontáneo.

LENGUAJE MÁS ESPONTÉNEO (Y PARA HABLAR)		
DIMENSIÓN	**ÍTEM**	**ORACIONES ANALIZADAS**
P	**52.**	*¿Cómo es tu cole? ¿Te gusta venir al cole?*
P	**53.**	*La historia de Mª José.*
P		(POSIBLE CONVERSACIÓN ESPONTÉNEA)

Tabla 114.. Esquema de los ítems bloque VI

Este último bloque, como decimos, busca que los sujetos hablen espontáneamente para comprobar con ello el empleo que de la elipsis hacen al hablar libremente. Para potenciarlo, planteamos dos diapositivas. En la primera (52) le hacemos dos preguntas:

Ilustración 26. Diapositiva 52 de *Prevel* piloto.

Partiendo de que, como señalan Castroviejo y Mayol (2020), la visión más extendida es que el discurso puede entenderse como "una estrategia para contestar preguntas" (p. 265). Hemos planteado dos interrogativas que podrían responder al esquema que estas autoras denominan como *QUD*, ya que la primera puede subdividirse en otras entre las cuales está la segunda. Así, la cuestión podría describirse con el formalismo arbóreo planteado por Büring (2003):

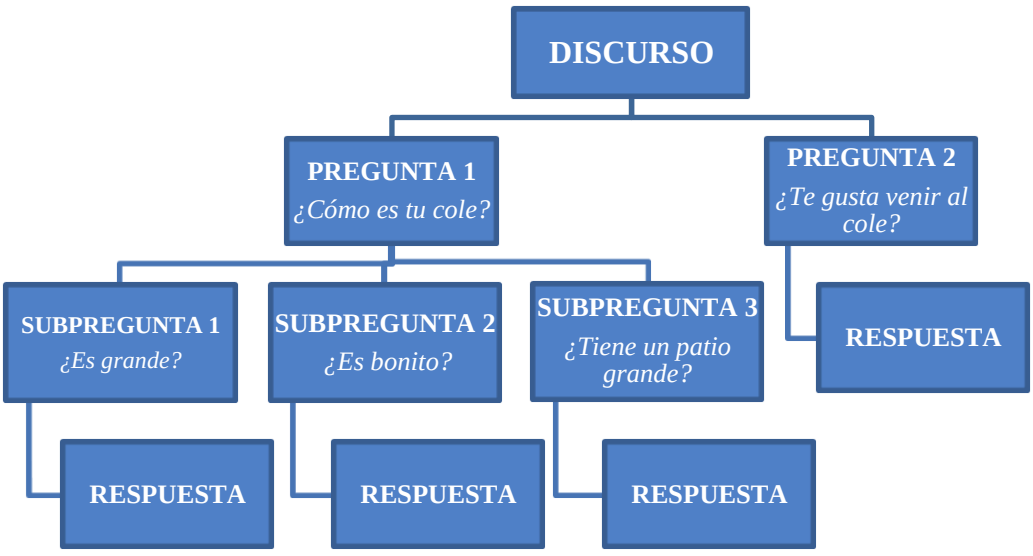


Figura 9. Aplicación de la estructura de Büring (2003) al ejemplo planteado.

Valoraremos, por tanto, cómo responde a dichas interrogativas y, con ello, extraeremos información que nos ayude a situarle en nuestra escala elíptica.

En la siguiente y última diapositiva, finalmente, le pedimos que nos cuente la historia de Mª José:

Ilustración 27. Diapositiva 53 de *Prevel* piloto.

Tendremos que observar, por ejemplo, si hace un uso expreso del sujeto, tácito o utiliza algún tipo de sustitución para lograr la cohesión del mismo. El texto, por tanto, nos mostrará el empleo que se hace de la elipsis a nivel textual.

IV. 4.4. PRESENTACIÓN DE LA PRUEBA DEFINITIVA

IV.4.4.1. COMPROBACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO

Una vez culminado nuestro protocolo, realizamos una evaluación del mismo para concretar los posibles fallos y valorar si realmente podíamos considerarlo adecuado para el estudio que queríamos llevar a cabo. Por tanto, este examen buscaba arrojar puntos débiles mejorables e información sobre la *fiabilidad* de la prueba, ya que considerábamos que un cuestionario tan detallado debería ser el recurso más *válido* para el estudio de este fenómeno.

Para tal fin, buscamos seis menores y dos adultos de nuestro entorno dispuestos a realizarla. En el caso de los niños, todos ellos presentan un desarrollo normalizado, sin necesidades educativas especiales diagnosticadas (NEE) y estaban en un rango de edad entre los seis y los doce años. En el caso de los adultos, buscamos a un hombre y una mujer con estudios académico y edad comprendida entre los 40 y los 50 años.

***a) Comprobación con adultos* (fase previa a elaboración definitiva de *Prevel* piloto).** En esta primera evaluación solamente buscábamos detectar diapositivas que no fueran claras o comprobar el grado de dificultad. La información extraída ayudó a configurar la prueba piloto que hemos estado describiendo. Nos planteó, por ejemplo, que las diapositivas 8, 21, 23 y 36 no eran suficientemente sencillas, pues los sujetos adultos aportaban respuestas alejadas de lo buscado y requerían de demasiadas explicaciones para contestar. Por ello, se optó por colocar los ítems bis correspondientes para dar a los niños y sujetos con la patología de estudio una guía sobre la respuesta:

Ilustración 28. Ejemplo del cambio planteado de la diapositiva 8 (original) a la 8 bis (ambas del protocolo *Prevel*).

En los ítems 32, 39 y 37 también realizamos el mismo cambio, pero más que por lo detectado en la prueba, por las propias sugerencias realizadas por estos sujetos evaluados.

Otro cambio que hicimos a partir de esta evaluación en adultos fue el cambio de la diapositiva 34 que, originariamente, estaba pensada como productiva.

Con estas primeras respuestas, culminamos el protocolo piloto que hemos estado describiendo hasta aquí y decidimos elaborar una hoja de registro detallada (que es la que hemos presentado ya en las líneas previas) en la que poder consignar los resultados.

***b) Comprobación con niños* (fase de consolidación de *Prevel*).** Tras completar el protocolo piloto, como decimos, pasamos la prueba a seis menores. Queríamos en este punto valorar también la *fiabilidad* del material evaluador, entendida como un requisito básico de cualquier estudio de esta índole según la cual han de mantenerse estables las medidas cuando se repite el proceso de medición (Prieto y Delgado, 2010, p. 67).

Obviamente, nos pareció poco interesante realizar dos veces al mismo sujeto el estudio ya que, aunque pasaran algunas semanas, posiblemente en la segunda recordaría las imágenes

y muy probablemente sus distracciones aumentarían. En cambio, nos pareció más interesante valorar si los resultados cambiaban si la evaluación la llevaban a cabo personas distintas. De este modo, yo pasé la prueba a tres de los niños, mientras que a los otros tres se los pasaron sus respectivas madres.

Para llevar a cabo tal proceso con el necesario rigor, tuvimos que previamente explicar a las progenitoras qué buscábamos y cómo se tenía que realizar la prueba. Además de este asesoramiento, les dimos un material guía creado con este fin en el que debían consignar las respuestas de sus hijos y en el que aparecía qué preguntar exactamente para valorar la comprensión (ver anexo 3).

El resultado de este experimento fue bueno, ya que no se observaron discrepancias importantes en los datos obtenidos en función de quién fuera el evaluador. Demostrando, por tanto, que podía ser una prueba fiable para evaluar este fenómeno.

Pero, además, esta segunda comprobación nos aportó información detallada sobre los puntos débiles a mejorar en el documento. En concreto, podemos organizar estas conclusiones en dos líneas: los aspectos que hacen referencia a la prueba en sí, por un lado; y, por otro, los vinculados a la hoja de registro.

Sobre la prueba, diremos que, al pasarla en niños pequeños, nos resultaba un poco larga. Pensamos a este respecto que podríamos prescindir de aquellos ítems que resultaban más confusos o repetitivos. De este modo, diremos, en primer lugar, que pasar a los menores los ítem que necesitaban aclaración y, tras ver sus dificultades, enseñarles la versión bis nos resultaba poco productivo y que se podía acudir directamente a la versión con ayuda, ya que nosotros con en este estudio queríamos valorar que, al emitir una determinada estructura, la realizara con o sin omisión, no comprobar la agudeza visual, la inteligencia o la capacidad para verbalizar la oración que buscábamos con más o menos rapidez. Por eso, llegamos a la conclusión de que se podía prescindir de las diapositivas 8, 21, 23 y 36, dejando directamente sus correspondientes bis. Nos referimos a:

	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL		
ELEMENTO DE POLARIDAD	**P/C**	**8.**	*Ellos han ido de excursión al campo, pero al río… (no).*
COMPARATIVA	**P**	**21.**	*¿Por qué no volamos tan alto como ellos?*
TRUNCAMIENTO	**P**	**23.**	*Silvia quiere pintar, pero no sabe qué.*
	ELIPSIS EXOFÓRICA		
SITUACIONAL	**P**	**36.**	*Mis llaves*

Tabla 115. Ítems eliminados de la versión definitiva (I).

Asimismo, consideramos que había cinco diapositivas que eran difícilmente entendidas por los evaluados. No hablamos de que los resultados fueran o no elípticos, sino de que nos costaba que dieran una respuesta no nula. De este modo, fueron solamente comprendidas y respondidas adecuadamente en uno o dos casos de los seis evaluados; o, en el caso del ítem 46, en ninguno. Por ello, consideramos que podíamos prescindir de estas imágenes. Nos referimos a las muestras 32.b, 38, 39.b, 41 y 46.

	ELIPSIS EXOFÓRICA		
SITUACIONAL	**P**	**32.b**	*¡Camarera!*
ESTRUCTURAL	**C**	**38**	*Jesús, otra vez campeón.*
	P	**39.b**	*Que no vengas.*
	P	**41.**	*¿El martes?*
INFERENCIAL	**P**	**46.**	*Excusa pragmática.*

Tabla 116. Ítems eliminados de la versión definitiva (II).

Tuvimos dudas sobre otros ítems como, por ejemplo, sería el caso de 34 que, tras este estudio, decimos que podría ser evaluado como comprensión, más que como producción. Nos planteamos si era necesario conservar 37 y 37.bis; u otras diapositivas que nos resultaban demasiado sencillas como 45 o muy complejas como 40. Finalmente, optamos por dejarlas sin más variaciones.

Todos estos cambios pueden consultarse en el protocolo definitivo (anexo 4) y serán descritos con más detenimiento en el punto siguiente. Sin embargo, como dijimos, esta

comprobación hecha en menores también arrojó información en otro aspecto: las hojas de registro. Las supresiones de los ítems descritos supusieron modificación en la hoja de registro, que puede consultarse ya en su versión definitiva en el anexo 5.

Pasaremos, por tanto, en las líneas que siguen, a describir cómo los cambios descritos afectan a la versión definitiva de nuestro protocolo.

IV.4.4.2. CAMBIOS RESPECTO AL FORMATO EN EL PROTOCOLO DEFINITIVO

Con los cambios señalados, la estructura de la prueba final (la cual puede verse en el anexo 4) es la siguiente:

ESTRUCTURAS ENDOFÓRICAS:			**Nº ítem**	**TOTAL**
1.- ESTRUCTURAS ENDOFÓRICAS HORIZONTALES:			**1-25**	**25**
1.1.- Por coordinación.	1-4	4		
1.2.- Con polaridad.	5-14	10		
1.3.- Comparativas.	15-21	7		
1.4.- Otros paralelismos.	22	1		
1.5.- Por truncamiento.	23-25	3		
2.- ESTRUCTURAS ENDOFÓRICAS VERTICALES.			**26-31**	**6**
ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS:			**32-51**	**17+1Bis**
1.- ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS SITUACIONALES.	32-36	5		
2.- ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS ESTRUCTURALES.	37-39*	3+1Bis		
3.- ESTRUCTURAS EXOFÓRICAS INFERENCIALES.	40-48	9		
LÁMINAS LENGUAJE ESPONTÁNEO “Y PARA HABLAR”			**49-50**	**2**
TOTAL			**50+1Bis**	

Tabla 117. Organización por bloques del protocolo.

En cuanto a las fuentes de estas 51 láminas (50+1 bis), a las cuales debemos atribución, con esta nueva reorganización son las siguientes:

LÁMINA	ARASAAC	STORYBOARD	CANVA	PIXABAY	VECTEEZY
1-2					
3					
4-15					
16-17					
18-20					
21					
22-26					
27					
28					
29					
30-32					
33					
34					
35					
36-37.b					
38					
39					
40					
41-42					
43					
44					
45-46					
47					
48-50					

Tabla 118. Resumen de las fuentes empleadas para el diseño del protocolo (anexos).

En cuanto a la modalidad lingüística analizada, podemos ver leves modificaciones:

LÁMINA	PRODUCCIÓN	COMPRENSIÓN	AMBAS
Ítems 1-2			
Ítem 3-4			
Ítem 5			
Ítem 6			
Ítem 7			
Ítem 8-10			
Ítem 11			
Ítem 12-13			
Ítem 14			
Ítem 15			
Ítem 16			
Ítem 17			
Ítem 18			
Ítem 19-20			
Ítem 21-24			
Ítem 25			
Ítem 26-30			
Ítem 31			
Ítem 32			
Ítem 33-35			
Ítem 36			
Ítem 37-37.b			
Ítem 38			
Ítem 39			
Ítem 40			
Ítem 41-48			
Ítem 49-50			

Tabla 119. Distribución de las láminas en función de la dimensión lingüística analizada[363].

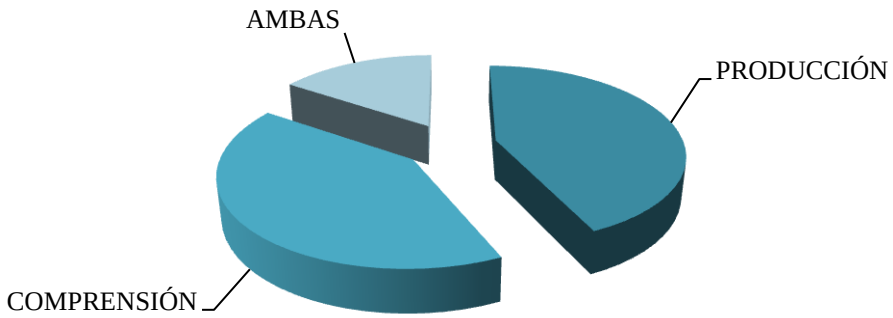
[363] Hemos marcado con asterisco los intervalos donde aparecen las láminas bis.

En resumen, nos encontramos con la siguiente organización:

PRODUCCIÓN	COMPRENSIÓN	AMBAS
22	21 (20+1 BIS)	8

Tabla 120. Total de láminas en función de la dimensión lingüística analizada.

Que representan la siguiente distribución:



Gráfica 5. Proporción de láminas de producción, comprensión y ambas.

Observamos, por tanto, que la mayoría de las diapositivas eliminadas pertenecen al bloque de producción que, por otra parte, era el más numeroso:

	PRODUCCIÓN	COMPRENSIÓN	AMBAS
PROTOCOLO INICIAL	**30**	**22**	**8**
PROTOCOLO DEFINITIVO	**22**	**21**	**8**

Tabla 121. Cambio en el número de láminas en el protocolo de producción, comprensión y ambas respecto a la versión inicial.

Vemos, además, que con esta reducción han quedado más equilibrados los ítems por modalidad.

Otra consecuencia de esta reducción de viñetas ha sido que las elipsis exofóricas inferenciales han quedado reducidas a ítems comprensivos. Esta situación no es extraña pues, como ya comentamos, desde el primer momento planteamos la dificultad de conseguir viñetas que permitieran trabajar esta habilidad en niños y sujetos con esta patología.

Con todo, la descripción definitiva será la siguiente:

	ELIPSIS ENDOFÓRICAS HORIZONTALES		
	DIMENSIÓN	**ÍTEM**	**ORACIONES ANALIZADAS**
COORDINADAS	**P/C**	**1.**	*Silvia come pollo y Marta… (tarta).*
	P/C	**2.**	*Gabriel juega a la consola y ellos… (al fútbol)*
	P	**3.**	*¿Ana juega al pádel por la mañana o… (a los bolos por la tarde)?*
	P	**4.**	*Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel… (a la suya).*
CON ELEMNTOS DE POLARIDAD	**P/C**	**5.**	*Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos… (también).*
	P	**6.**	*Rebe bailó/se divirtió mucho en la fiesta y sus amigos… (también).*
	P/C	**7.**	*Unas arañas llevan sombrero, otras… (no).*
	P	**8.**	*Ellos han ido de excursión al campo, pero al río… (no).*
	P	**9.**	*Igor dice que no, pero le encanta jugar al baloncesto.*
	P	**10.**	*Yo creía que… (no), pero Eli me dijo que la quería.*
	C	**11.**	*Alberto me dijo que no, pero yo creo que vendrá.*

	P/C	**12.**	*Sandra no viste de verde y Carlos… (tampoco).*
	P/C	**13.**	*Los niños no estaban durmiendo y nosotros… (tampoco).*
	C	**14.**	*A Felipe le gusta cantar, pero a su madre, no.*
COMPARATIVAS	**P/C**	**15**	*Montse tiene más… (manzanas) que… (Yolanda).*
	P	**16**	*Vanesa es más morena que… (José).*
	C	**17**	*Rebeca es más rubia que Cris.*
	P/C	**18**	*Ahora Tania está más… (guapa) que… (antes).*
	C	**19**	*Hay menos niños que niñas.*
	C	**20**	*Lleva más tacón de lo que debería.*
	P	**21**	*¿Por qué no volamos tan alto como ellos?*
MÁS	**P**	**22**	*Si tú eres bailarina, yo… (cantante)*
TRUNCAMIENTO	**P**	**23**	*Silvia quiere pintar, pero no sabe… (qué).*
	P	**24**	*Almudena ha perdido la llave, pero… (no sabe dónde).*

	C	**25**	*Sin saber cómo, Raúl ganó la carrera.*

Tabla 122. Esquema de los ítems bloque I.

ELIPSIS ENDOFÓRICAS VERTICALES		
DIMENSIÓN	**ÍTEM**	**ORACIONES ANALIZADAS**
P	**26.**	*¿Qué come Silvia?*
P	**27.**	*¿Cómo viajan Marita y Luis?*
P	**28.**	*¿Dónde está Asun: en el salón o en la cocina?*
P	**29.**	*¿Quién es la que es cocinera: la que viste de azul o la que viste de blanco y rojo?*
P	**30.**	*¿Qué hizo ayer Azucena?*
P	**31.**	*A) Ayer jugué en el parque con Nacho.* *B) ¿Con Nacho?*

Tabla 123. Esquema de los ítems bloque II.

	ELIPSIS EXOFÓRICAS SITUACIONALES		
	DIMENSIÓN	ÍTEM	ORACIONES ANALIZADAS
HORIZONTALES	P	32.	*¡Socorro!*
	C	33.	*Pedir socorro (fuego).*
	P	34.	*Aquí.*
VERTICALES	C	35.	*¿Un boli?*
	P	36.	*¿Mis llaves?*

Tabla 124. Esquema de los ítems bloque III.

	ELIPSIS EXOFÓRICAS ESTRUCTURALES		
	DIMENSIÓN	**ÍTEM**	**ORACIONES ANALIZADAS**
HORIZONTALES	**C**	**37.**	*¡La sopa está que arde!*
	C	**37.BIS**	*¡Jorge está que muerde!** (OTRO ENUNCIADO SIMILAR)
VERTICALES	**P**	**38.**	*Que te cases conmigo.*
	C	**39**	*A) Nieves se va a casar con Jaime.* *B) ¿Jaime?*

Tabla 125. Esquema de los ítems bloque IV.

	ELIPSIS EXOFÓRICAS INFERENCIALES		
	DIMENSIÓN	ÍTEM	ORACIONES ANALIZADAS
NEUTRAS	P	40.	*¡Prefiero de queso!*
	C	41.	*No tengo ni un euro.*
	C	42.	*¡Tienes que estudiar!*
	C	43.	*No voy a perder el tiempo contigo…*
NO NEUTRAS	C	44.	*¡Hace calor aquí!, ¿no crees?*
	C	45.	*¿No es hora de irse a la cama?*
	C	46.	*Mara, que se escapa el gato.*
	C	47.	*A) ¿Te caen bien mis amigas?* *B) Elena es muy maja.*
	C	48.	*A) ¿A que es bonita mi casa?* *B) Parece muy grande.*

Tabla 126. Esquema de los ítems bloque V.

LENGUAJE MÁS ESPONTÉNEO (Y PARA HABLAR)		
DIMENSIÓN	**ÍTEM**	**ORACIONES ANALIZADAS**
P	**49.**	*¿Cómo es tu cole? ¿Te gusta venir al cole?*
P	**50.**	*La historia de Mª José.*
P		(POSIBLE CONVERSACIÓN ESPONTÉNEA)

Tabla 127. Esquema de los ítems bloque VI.

IV. 5. ESCALA DE ESTUDIO DEL USO INFORMATIVO DEL LENGUAJE

IV. 5.1. PLANTEAMIENTO

Decíamos líneas atrás que el cuarto objetivo de este bloque sería:

4.- Diseñar una escala de estudio que nos permita distinguir entre el empleo de usos elípticos correctos, los mensajes verbales incompletos, pero comunicativamente adecuados (gracias a la información extralingüística) o de estructuras en las que se realice un uso no adecuado de la elipsis (generando problemas de comunicativos).

Tabla 128. Fragmento de la tabla 3.

De este modo, consideramos fundamental realizar una escala en la que posicionar los distintos usos que se pueden hacer del lenguaje y que van de los menos informativos a los más redundantes. Así, según la situación comunicativa, cada sujeto tomará una serie de decisiones que le colocarán en un punto u otro de la escala. Queremos señalar, por tanto, que, salvo los casos patológicos extremos, cada individuo puede variar su posición de una intervención a otra y que no se trata, por tanto, de una escala de corrección, sino de información transmitida.

IV.5.2. PROPUESTA DE ESCALA INFOMATIVA

Con todo, podríamos hablar de:

1. USO INSUFICIENTE DEL LENGUAJE – NO COLABORATIVO

El emisor no puede o no quiere colaborar en el proceso comunicativo y, como resultado, el receptor no encuentra la forma de subsanar las ausencias informativas. En este tipo de situaciones, por tanto, no podemos hablar de una comunicación exitosa.

Ejemplos de ese nivel podríamos observar en los bebés que todavía no saben hablar y lloran porque no pueden expresar lo que les ocurre, en las personas con algún tipo de patología que no encuentran las palabras (pensamos, pongamos por caso, en las afasias de Broca) o, incluso, que no quieren ser colaborativos (una persona con TEA que, aunque conoce el código lingüístico, en un momento dado se niega a hablar). Sin embargo, no solamente debemos pensar en casos patológicos, ya que una persona enfadada puede negarse a hablar de

la misma forma realizando una nula o escasa participación que no puede ser salvada en el proceso.

2. USO INSUFICIENTE DEL LENGUAJE – COLABORATIVO (OMISIONES INCORRECTAS)

Movidos por la economía, o quizá por un cálculo incorrecto del mecanismo de la elipsis, y a pesar de que el hablante sí quiere mostrarse colaborativo (o, al menos, no refleja abiertamente su intención de no colaborar), se reducen las expresiones al máximo y, con ello, se realizan supuestas elipsis en situaciones en las que no es posible producir la catálisis[364] y que, como consecuencia, generan incomunicación o, al menos, malentendidos, vistos estos como "discrepancia entre el significado que el emisor pretende transmitir y la interpretación a la que el destinatario llega guiado por sus *expectativas de relevancia*" (Padilla Cruz, 2020, p. 385).

Esta situación puede darse por no conocer o comprender correctamente este mecanismo o puede ser, simplemente, un fallo de uso y, de modo habitual, lleva consigo una petición aclarativa por parte del receptor.

3. USO DEL LENGUAJE TRUNCADO O INTERRUMPIDO (NO ELÍPTICO)

En las situaciones comunicativas también pueden producirse mensajes truncados en los que el emisor puede ser interrumpido por un ruido, por la intervención de otro interlocutor o, incluso, puede ser él mismo el que decide no acabar dicho mensaje. Pensamos, por ejemplo, que el emisor A ha comenzado a hablar de un tema con un interlocutor B y, una vez iniciado el mensaje, se da cuenta de que no debería estar hablando de ello delante de C. A podría usar expresiones del tipo "bueno, ya te contaré…", "ahora no es el momento" o un "para qué hablar más", etcétera, para zafarse del enredo. Este tipo de situaciones, por tanto, no pueden calificarse ni de elípticas[365], ni de no colaborativas, pero es cierto que no culminan con la transmisión de la información que solicitaba el demandante.

[364] Decimos *supuestas* porque realmente no lo son, ya que la elipsis es una omisión de elementos transmitidos implícitamente, esto es, hablar de elipsis es hablar de comunicación y, por tanto, estos usos incorrectos y frustrados no pueden ser calificados de tal modo.

[365] Podrían estar relacionadas con la *aposiopesis*.

4. USO INSUFICIENTE DEL LENGUAJE VERBAL COMPLEMENTADO POR ELEMENTOS DEL LENGUAJE NO VERBAL O INFORMACIÓN EXTRAVERBAL (USO DE *ELIPSIS SITUACIONAL*)

En este caso, frente a las situaciones anteriores, sí se produce (o podría al menos si el receptor sabe interpretarlo) una transmisión completa de información. El hablante sí muestra una clara intención colaborativa, a pesar de que verbalmente reduce su emisión a la mínima expresión posible. El contexto situacional o el lenguaje no verbal que acompañan al mensaje aportan a las palabras la información necesaria para concluir con éxito. Sería el caso, por ejemplo, de un mensaje como "Uno solo" dentro de un bar. Este *fragmento,* según la terminología formalista, se vería completado por el contexto físico. Similar ocurre cuando empleamos deícticos no verbales o emblemas para completar una oración o cuando, en el caso de las primeras etapas lingüísticas de los niños, los pequeños completan su estructura (holofrásica o telegráfica) señalando igualmente lo que quieren.

Por tanto, la *elipsis situacional* bien empleada entraría dentro de este nivel informativo.

5. USO CORRECTO DE LA ELIPSIS EN UNA SITUACIÓN VERBAL EN LA QUE EL EMISOR REALIZA LA ELECCIÓN A PARTIR DE LA DICOTOMÍA FORMA ELÍPTICA/NO ELÍPTICA, SIENDO AMBAS CORRECTAS Y ADECUADAS

El hablante competente elige continuamente entre mensajes que pueden producirse de modo elíptico o no elíptico. En este nivel nos referimos a los casos en los que ambas posibilidades son igualmente correctas y no existen razones pragmáticas que justifiquen la elección. El interlocutor opta por la elipsis, por tanto, por una cuestión de economía verbal. Pongamos, por ejemplo, el caso visto en (36) y (36') donde se daba el siguiente par de adyacencia:

(36) a) *María se quiere casar con Adelino.*
b) *¿Adelino?* (Brucart, 2004, p. 182)

Obviamente, el emisor ha optado por este fragmento por una cuestión de economía, frente a otras estructuras totalmente adecuadas y correctas, pero más amplias, como sería el caso de (36'):

(36’) a) *María se quiere casar con Adelino.*

b) *¿Quién es Adelino?*

De este modo, este nivel será el opuesto al que presentaremos como 9.

6. USO CORRECTO DEL LENGUAJE ELÍPTICO EN UNA SITUACIÓN VERBAL EN LA QUE EL EMISOR REALIZA LA ELECCIÓN A PARTIR DE LA DICOTOMÍA FORMA ELÍPTICA/NO ELÍPTICA, SIENDO AMBAS CORRECTAS, PERO SIENDO UNA MÁS ADECUADA QUE OTRA (*ELIPSIS INFERENCIAL NO NEUTRA*)

Pensemos en el ejemplo propuesto por el ítem 47 de nuestro protocolo definitivo (vid. anexo 4):

(47) a) *¿Te caen bien mis amigas?*

b) *Elena es muy maja.*

El interlocutor podría haber optado por una expresión completa (sin omisiones) como, pongamos por caso:

(47’) a) *¿Te caen bien mis amigas?*

b) *Elena es muy maja, pero Virginia y Ana me caen fatal.* (vid. anexo 4)

Obviamente, como expusimos, (50’) es mucho menos cortés que la opción elíptica. Por tanto, este nivel 6 estaría compuesto por este tipo de mensajes en los que el hablante competente elige entre dos posibilidades, ambas igualmente correctas, pero una de ellas más adecuada, probablemente por aspectos pragmáticos, aunque no exclusivamente.

7. USO CORRECTO DEL LENGUAJE ELÍPTICO ANTE UNA SITUACIÓN VERBAL EN LA QUE ES LA ÚNICA POSIBILIDAD ACEPTADA

Existen estructuras en la lengua en las que la opción no elíptica es considerada incorrecta desde un punto de vista estilístico. Podemos pensar, por ejemplo, la diapositiva 15 de *Prevel*:

(15) *Montse tiene más manzanas que Yolanda.*

Donde no serían correctas estructuras no elípticas como:

(15') **Montse tiene más manzanas que Yolanda tiene manzanas.* (vid. anexo 4, diapositiva 15)

Por tanto, la realización de (51) sería la única posibilidad correcta para un hablante competente (y colaborativo). Este tipo de expresiones, donde la elipsis es obligatoria, corresponderían a este nivel que hemos denominado 7. Por el contrario, el empleo no elíptico en ellas (51') pertenecería al nivel que después presentaremos como 11.

8. USO CORRECTO DEL LENGUAJE NO ELÍPTICO PORQUE NO HAY UNA FORMA ELÍPTICA PARA EXPRESAR LO MISMO

En aquellas ocasiones en las que no existe elección, dado que la información que hay que transmitir no puede omitirse y sobreentenderse de ninguna manera, hablaríamos de este octavo nivel. Las omisiones, por tanto, incurrirían en estructuras incorrectas (nivel 2).

9. USO DEL LENGUAJE NO ELÍPTICO ANTE LA DICOTOMÍA FORMA ELÍPTICA/NO ELÍPTICA, SIENDO AMBAS CORRECTAS Y ADECUADAS

Como oposición al descrito como nivel 5, estaría este. En ocasiones en las que el hablante tiene dos estructuras entre las que elegir (elíptica y no elíptica), ambas igualmente correctas y adecuadas, el interlocutor opta por la opción más amplia. Sería, como vimos, la respuesta de (36'):

(36') a) *María se quiere casar con Adelino.*
b) *¿Quién es Adelino?*

Es, por tanto, una decisión libre y una respuesta totalmente correcta.

10. USO DEL LENGUAJE NO ELÍPTICO COMO ELECCIÓN ANTE LA DICOTOMÍA FORMA ELÍPTICA/NO ELÍPTICA, CUANDO AMBAS EXPRESIONES SON CORRECTAS, PERO LA EMPLEADA ES MENOS ADECUADA

Como antagonista del llamado nivel 6 estaría este. El emisor de (50') elige deliberadamente la opción más completa que, a su vez, es la menos cortés[366].

Multitud de trabajos han analizado en las tres últimas décadas este fenómeno de la descortesía (Culpeper, 1996; Albelda Marco, 2008; Garcés-Conejos Blitvich y Bou-Franch, 2020), así que no vamos a entrar a estudiar las razones que llevarían al interlocutor a tomar esta decisión: quizá mostrar su enfado o desacuerdo con algo, desconocimiento de ciertas nociones pragmáticas[367], descuido, ciertas patologías, etc.

11. USO DEL LENGUAJE NO ELÍPTICO (INCORRECTO) EN UNA SITUACIÓN EN LA QUE LA ELIPSIS ES OBLIGATORIA

Nos referimos aquí a la oposición al nivel 7, esto es, ante una estructura en la que la elipsis es obligatoria (por cuestión de norma), el sujeto opta por la posibilidad no elíptica que, como decimos, es incorrecta, como sería el caso que planteamos como (15').

12. USO DEL LENGUAJE REDUNDANTE Y CLARAMENTE EXCESIVO

Finalmente, como máximo extremo de esta escala estarían los casos (normalmente patológicos) en los que los sujetos hablan en exceso, más de lo solicitado, necesitado o deseado. Esta información puede ser excesiva e ir en contra de las máximas griceanas pero, además, en algunos casos, puede no guardar relación alguna con lo esperado por el receptor (especialmente, *máxima griceana de relación*).

De este modo, como vemos, podríamos representar esta escala de la siguiente manera:

[366] Podríamos hablar también de *grosería* o *impertinencia* (Garcés-Conejos Blitvich y Bou-Franch, 2020, p. 468).

[367] Quizá por aspectos culturales ya que, como señala Kaul de Marlangeon (2020), "la (des)cortesía es idiosincrásico de cada cultura y variable con ella.

ESCALA INFORMATIVA DEL LENGUAJE

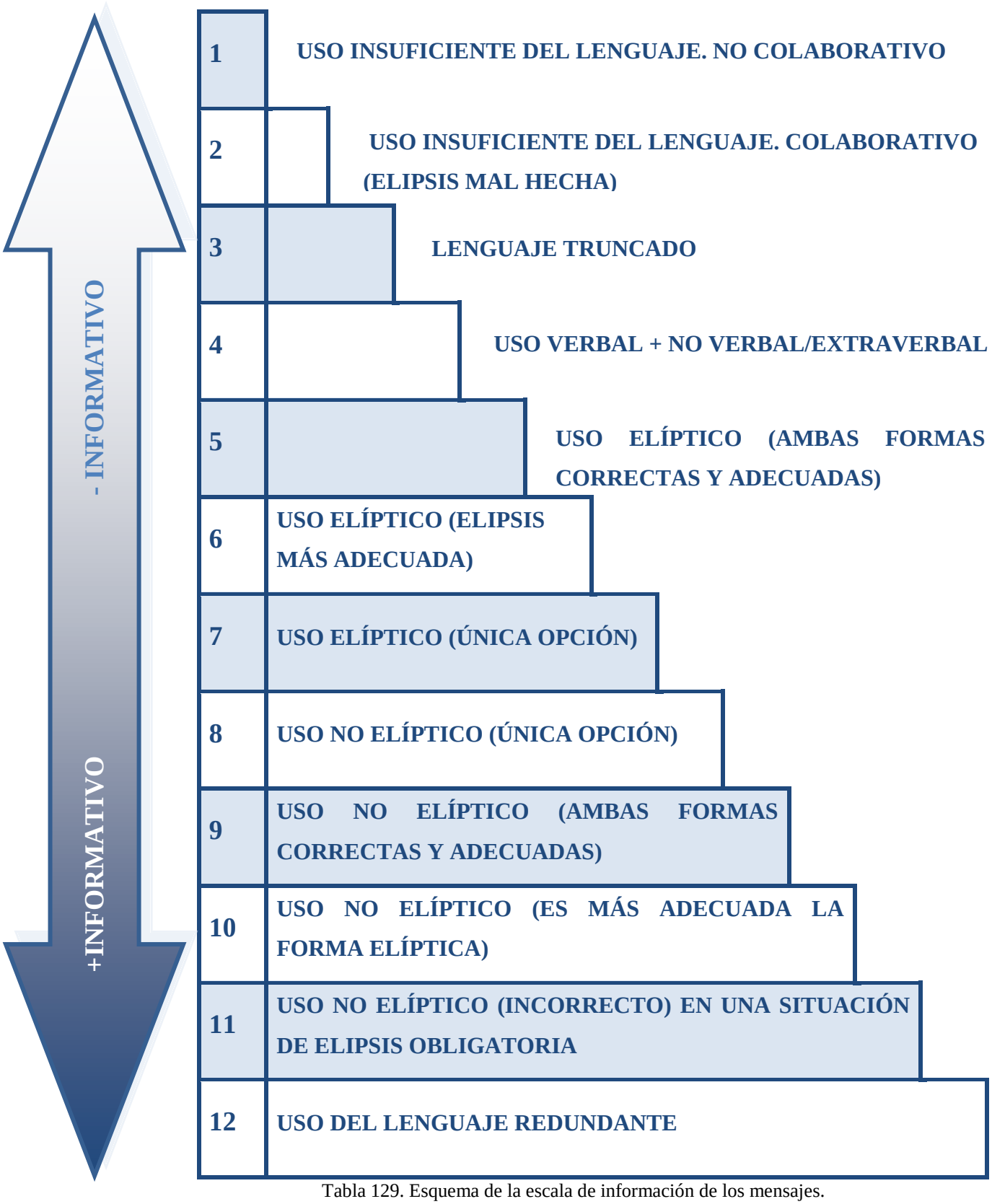


Tabla 129. Esquema de la escala de información de los mensajes.

CAPÍTULO V
RECOPILACIÓN DE DATOS Y MÉTODO DE ANÁLISIS DEL CORPUS

1. **PRESENTACIÓN**
2. **RECOGIDA DE INFORMACIÓN**
3. **TRATAMIENTO DE LOS DATOS**

CAPÍTULO V

RECOPILACIÓN DE DATOS Y MÉTODO DE ANÁLISIS DEL CORPUS

V. 1. PRESENTACIÓN

En esta parte de la tesis, como dijimos en páginas anteriores, describiremos cómo se llevó a cabo la toma de datos del corpus y su tratamiento posterior.

En primer lugar, como es propio de una investigación en la que se va a trabajar con personas, solicitamos los permisos oportunos al Comité de Ética de la Investigación del Área de Salud (Este) de Valladolid. Así, recibimos el dictamen favorable inicial el 27 de octubre de 2022 (vid. anexo VI).

En un primer momento nuestra investigación estaba planteada para realizarse con niños y adolescentes con esta trisomía y, por tanto, los permisos se solicitaron para personas menores de 16 años. Sin embargo, las dificultades presentadas en la búsqueda de los mismos hicieron que optáramos por ampliar el rango de edad ya que, en cualquier caso, el fenómeno no es solamente propio de la fase de adquisición lingüística, sino que la elipsis es un mecanismo presente en cualquier edad de un hablante competente. Por ello, tuvimos que volver a solicitar los cambios oportunos al citado Comité[368], el cual nos contestó de forma favorable el 30 de marzo de 2023 (vid. anexo VIII). De esta manera, nuestro estudio se planteaba sin rango de edad.

Tras ello, el segundo gran escollo que tuvimos que salvar fue la búsqueda de colegios o asociaciones dispuestos a participar en el proyecto. Esta tarea que, *a priori* se nos antojaba relativamente sencilla, nos demoró en gran medida el estudio. El primer centro que nos respondió afirmativamente, abriéndonos sus puertas con grandísima generosidad, fue

[368] En el anexo VII mostramos toda la documentación entregada a los padres que fue elaborada siguiendo las directrices del Comité de Ética: consentimiento informado para padres, hoja de información de participantes de menos de 12 años, de entre 12 y 16 años y de más de 16 años.

Aidemar[369]. Esta es una asociación, sin ánimo de lucro, compuesta por familias cuyos hijos presentan algún tipo de discapacidad. En esta línea llevan trabajando desde 1982 en la zona del Mar Menor y, en la actualidad, tienen casi 700 usuarios repartidos en sus instalaciones de Pilar de la Horadada (Alicante) y San Javier, San Pedro del Pinatar y Torre Pacheco (Murcia). De todas estas sedes, la colaboración la recibimos en concreto del CDA San Pedro del Pinatar, esto es, un centro de día que presta atención a 137 de personas de entre 18 y 65 años. De todos ellos, el síndrome de Down representa un 13,86 %, siendo un total de 19 personas.

Por desgracia, y a pesar de la gran colaboración que recibimos por parte de los integrantes de la Asociación, las autorizaciones recibidas para poder llevar a cabo la evaluación fueron escasas y tuvimos que continuar la búsqueda de colaboradores.

En un segundo momento, una fantástica familia amiga nos ayudó de forma inmensa, no solamente permitiendo que pasáramos la prueba a su hermano (con dicha patología[370]), sino ayudándonos a contactar con el CPrEE El Pino de Obregón (al que dicho informante acudía). Dicha entidad, con extraordinaria generosidad y amabilidad, nos acogió en su sede y nos facilitó también el acceso al Centro de Día Dos Pinos, de localización contigua.

El CPrEE El Pino del Obregón es un colegio privado de educación especial[371] que se halla actualmente en el kilómetro cuarto del Camino Viejo de Simancas (Valladolid) y que depende de la Fundación Personas. En la actualidad, trabaja con un total de cincuenta y seis usuarios, de los cuales veintidós tienen síndrome de Down, lo que representa casi un 40 % del total.

Por su parte, el Centro de Día Dos Pinos, como decimos, contiguo al anterior, atiende a 75 personas, de las cuales 27 tienen esta patología, es decir, un 33,3% del total.

Por último con respecto a las personas con trisomía, en nuestra investigación hemos contado con la ayuda inestimable de la Escuela de Danza de Valladolid (EDVA), quienes realizan talleres para personas con esta patología. En concreto, Mar, la profesora de danza, nos facilitó el contacto con un grupo de jóvenes que acudían dos veces en semana a recibir clases de baile en sus instalaciones. Esta colaboración en nuestra opinión ha sido también muy enriquecedora ya que, como veremos, aunque los participantes de este taller que quisieron colaborar no fueron muchos, sí tenían una característica que les distinguía de todos los informantes anteriores: eran todos ellos menores de 20 años, e incluso varios menores de 18.

[369] Asociación para la integración del discapacitado/a de la comarca del Mar Menor.
[370] Podemos aludir a él como informante J. En el análisis sus datos están incluidos dentro de los obtenidos por sus demás compañeros de colegio por preservar al máximo el anonimato de los resultados.
[371] Presenta concierto para algunas plazas con la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, aunque también tiene otras de tipo público o privado.

Ofrecían, de este modo, una perspectiva más completa a nuestro estudio que se había centrado en sujetos de mayor edad.

Por otro lado, y dado que este fenómeno no posee estudios respecto a los patrones esperables por edad, decidimos contrastar todas esta información con una población de control. Partimos para ello de una premisa: este mecanismo, como fenómeno complejo de naturaleza gramatical, se va adquiriendo de un modo progresivo a lo largo de la edad escolar. Ya vimos como Martínez-Piñeiro (2015) exponía la importancia de la elipsis como "recurso facilitador" en el paso a estructuras más complejas (p. 3). Nosotros entendemos esos primeros usos como una protoelipsis que ha de madurar lentamente y que todavía dista mucho de las elipsis que nosotros propusimos en nuestro protocolo, esto es, ejemplos en oraciones comparativas, en estructuras truncadas, con elementos de polaridad o que requieren de extracción de inferencias para su comprensión.

De este modo, nos pareció interesante realizar el contraste con personas que estuvieran en plena adquisición del componente gramatical, esto es, que tuvieran una base comunicativa importante, pero estuvieran mejorando sus estructuras sintácticas complejas, para, con ello, conocer más sobre esta evolución y así tener una referencia para comparar con nuestros sujetos con síndrome de Down. Descartamos así llevar a cabo el cotejo en niños menores (Infantil) o en personas que pudieran tener ya todo su potencial gramatical adquirido (adolescentes), puesto que no nos informarían sobre la fase, el posible retraso o la adecuación a un cierto nivel que presentaría nuestra población de examen.

También por estas reflexiones descritas no nos limitamos a una determinada edad y, por el contrario, tratamos de buscar niños de distintas edades, esto es, de los tres ciclos de la Educación Primaria, es decir, entre seis y doce años. Además, en todo momento mantuvimos esta diferenciación en la recogida de esta información, para así poder realizar las comparaciones que consideráramos oportunas con ellos.

Asimismo, queremos recordar que, como señalaba Galeote *et al.*, (2010), la adquisición de las tres palabras en nuestra patología es un hito que, en general, se mantiene estable hasta la adolescencia[372] y que, como más tarde veremos, está presente en un gran número de nuestros sujetos analizados. Por tanto, presuponer un nivel gramatical preadolescente creemos que está plenamente justificado y, como consecuencia, el cotejo es absolutamente coherente con esta etapa escolar.

[372] Para más información vid. III.5.3.3.

Con todo, buscamos un centro escolar en el cual llevar a cabo la realización de nuestra prueba. Así, acudimos al CRA Ribera del Duero[373], el cual nos ofreció pasar nuestro protocolo (*Prevel*) en su cabecera, esto es, Quintanilla de Onésimo. Detallaremos así toda esta información sobre la recogida de datos y los informantes de cada asociación en el siguiente apartado.

[373] Colegio Rural Agrupado, de titularidad pública y dependiente de la Junta de Castilla y León, compuesto por las localidades de Quintanilla de Onésimo, Herrera de Duero, La Parrilla, Olivares de Duero, San Bernardo, Sardón de Duero, Traspinedo, Valbuena de Duero y Villabáñez.

V. 2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

V.2.1. ASPECTOS GENERALES

La prueba, como dijimos, se planificó para llevarse a cabo por la propia investigadora, de modo oral y presencial. Empleábamos como recurso nuestro protocolo (*Prevel*), específicamente elaborado para esta investigación, y, a partir de él, evaluábamos las capacidades del niño o de la persona con dicha patología. Queremos señalar que, en todo momento, respetamos los deseos de los interlocutores y estuvimos dispuestos a terminar la prueba a demanda de los mismos, aunque la realidad es que siempre se resolvieron de modo satisfactorio.

Por otro lado, todas las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones de los colegios o asociaciones (en salas, clases o despachos que de forma generosa nos prestaron), menos la del informante J, cuya prueba se realizó en un lugar tranquilo ajeno a instituciones, con la presencia de su hermana.

La duración media de dichas reuniones osciló entre los veinte y los cuarenta minutos. Así, mostramos en la siguiente tabla la duración de nuestra estancia en cada uno de los centros colaboradores[374]:

CENTRO	DÍAS
CRA Quintanilla de Onésimo (Valladolid)	Siete mañanas lectivas
CDA San Pedro del Pinatar (Aidemar)	Cuatro mañanas lectivas
CPrEE El Pino de Obregón (Valladolid)	Cuatro periodos lectivos (tres mañanas y una tarde)
CDA Dos Pinos (Valladolid)	Dos mañanas lectivas.
Escuela de Danza de Valladolid	Dos tardes.

Tabla 130. Duración de las estancias en los centros colaboradores.

Las entrevistas iban a haberse llevado a cabo al término del curso 2021-2022, pero problemas médicos nos impidieron los desplazamientos por bastante tiempo y, por ello, una

[374] Obviamente, tenemos que tener en cuenta que en los centros debíamos amoldarnos a sus horarios e indicaciones, por tanto, todo el tiempo que estábamos en ellos no era completamente efectivo. Por ejemplo, había periodos en los que teníamos que esperar a que una persona acabara una actividad y estuviera libre, o respetar sus recreos, exámenes o tareas ineludibles, etc.

vez superados los mismos, y conseguidos los permisos anteriormente descritos, se comenzó la fase de recogida de datos en el segundo trimestre escolar del curso 2022-2023. Sin embargo, las dificultades anteriormente descritas para lograr colaboradores alargarían dicha toma de datos hasta el tercero.

Por otro lado, dichos intercambios evaluadores, salvo algunos casos en los que no nos dieron permiso para ello, fueron grabados en formato audio, para así poder recabar mejor la información mostrada en la conversación. Tras cubrir las hojas de registro, se pasó al borrado de las mismas, para guardar el máximo anonimato de los sujetos, por ser población especialmente vulnerable.

Una vez recogida toda la información y volcada en las hojas de registro, se llevó a cabo la anotación de la hoja *Excel* que después describiremos.

V.2.2. CRITERIOS DE ADMISIÓN Y EXCLUSIÓN DE INFORMANTES

En cuanto a las personas con síndrome de Down, el protocolo estaba planteado para ser pasado cumpliéndose tres requisitos:

- ✓ Poseer síndrome de Down.
- ✓ Tener un mínimo de comunicación verbal.
- ✓ No presentar comorbilidad con otras patologías.

De este modo, como decimos, se buscaban a personas, con independencia de su edad, que presentaran la trisomía, pero que fueran verbales y así superaran el nivel 1 de la escala del grado de información lingüística [375], elaborada por nosotros específicamente para esta investigación y anteriormente propuesta. Se descartaron, por tanto, las autorizaciones de sujetos no vocales.

Se rechazaron también a los sujetos que mostraban otras patologías diagnosticadas, porque estas podían distorsionar los resultados, como era el caso del TEA.

Tras una primera toma de contacto con la realidad, se anotó un requisito más. Era necesario poseer una capacidad cognitiva mínima que permitiera entender la prueba y responder a las preguntas. Algunos sujetos evaluados no cumplían con ello y, en consecuencia, tuvieron que ser anulados. Para determinar este requisito intelectual, sin conocer en la mayoría de casos datos relativos a su CI, recurrimos a la valoración de una especie de "preprueba", la cual podría considerarse como nuestro *screening*. De esta manera,

[375] Nuestra "Escala informativa del lenguaje" (vid. IV.5.2).

seleccionamos las que, a nuestro juicio, serían las siete diapositivas más sencillas de comprender y responder de *Prevel* (a tenor de lo visto en las sesiones realizadas tanto con los sujetos de control, como con los demás informantes con la patología) y presentamos estas como parte inicial de la entrevista. Si el sujeto evaluado era capaz de contestar de modo coherente a alguna de ellas, fuera o no una respuesta elíptica, correcta o incorrecta, seguíamos la entrevista con las restantes y dábamos la prueba por válida. Por el contrario, los casos en los que estos no respondían a ninguna o lo hacían de modo ilógico, sin coherencia alguna con lo preguntado, la prueba terminaba en este punto y el dato se daba como nulo.

Mostramos en la siguiente representación cuáles serían estos siete ítems seleccionados:

Nº	ÍTEM	TIPO DE ELIPSIS	MODALIDAD
1	*Silvia come pollo y Marta tarta.*	Elipsis endofórica horizontal por coordinación.	P
7	*Unas arañas llevan sombrero; otras, no.*	Elipsis endofórica horizontal con elemento de polaridad.	P
17	*Rebe es más rubia que Cris.*	Elipsis endofórica horizontal por comparación	C
26	*¿Qué come Isa?*	Elipsis endofórica vertical	P
30	*¿Qué hizo ayer Azucena?*	Elipsis endofórica vertical	P
37	*¡La sopa está que arde!*	Elipsis exofórica estructural	C
43	*¡No tengo ni un euro!*	Elipsis exofórica inferencial	C

Tabla 131. Selección de ítems empleados para la exclusión de participantes.

Como vemos, estas dispositivas representan la variedad de la prueba al plantear preguntas de comprensión y de producción, al hacer referencia a la elipsis endofórica y exofórica e, incluso, dentro de ellas, al trabajar subtipos diferentes. No era necesario, por tanto, para seguir la entrevista, como decimos, que el sujeto contestara en la 26, por ejemplo, que "manzanas" o "fruta", sino que al menos emitiera alguna palabra de ese campo semántico; también nos conformábamos con un simple verbo del tipo "jugar" en la pregunta 30 o que señalara a una de las dos chicas en la 17. Si, por el contrario, no lo hacía, dábamos por supuesto que no estaba entendiendo lo más elemental de dicho protocolo y, como hemos dicho, anulábamos la misma.

Por otro lado, en lo relativo a los sujetos de control, también tuvimos que hacer dos exclusiones. Buscábamos menores de diversas edades y con distintos niveles lingüísticos, pero que representaran a la población general. Por ello, no nos pareció representativo tener en cuenta las respuestas de un alumno extranjero que llevaba viviendo solamente unos meses en nuestro país y, por tanto, estaba catalogado, según la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, *por la que se modifica la Instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León,* como ANCE (alumno con necesidad de compensación educativa) y, más concretamente, subcategorizado como "inmigrante con desconocimiento del idioma":

TIPOLOGÍA	CATEGORÍA
INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	INMIGRANTE CON DESCONOCIMIENTO DEL IDIOMA
	INMIGRANTE CON DESFASE CURRICULAR
	ESPAÑOLES CON DESCONOCIMIENTO DEL IDIOMA
	ESPAÑOLES CON DESFASE CURRICULAR
ESPECIALES CONDICIONES GEOGRÁFICAS, SOCIALES Y CULTURALES	MINORÍAS
	AMBIENTE DESFAVORECIDO
	EXCLUSIÓN SOCIAL
	TEMPOREROS/FERIANTES
	AISLAMIENTO GEOGRÁFICO
ESPECIALES CONDICIONES PERSONALES	CONVALECENCIA PROLONGADA
	HOSPITALIZACIÓN
	SITUACIÓN JURÍDICA ESPECIAL
	ALTO RENDIMIENTO ARTÍSTICO
	ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO

Tabla 132. Clasificación de la etiqueta 'ANCE', según la Instrucción de 24 de agosto de 2017 (p. 3).

Decisión similar tomamos con el segundo pequeño que, según la citada Instrucción de 2017, era catalogado como ACNEE:

TIPOLOGÍA	CATEGORÍA
DISCAPACIDAD FÍSICA	MOTÓRICO
	NO MOTÓRICO
DISCAPACIDAD INTELECTUAL	LEVE
	MODERADO
	GRAVE
	PROFUNDO
DISCAPACIDAD AUDITIVA	HIPOACUSIA MEDIA
	HIPOACUSIA SEVERA
	HIPOACUSIA PROFUNDA
	COFOSIS
DISCAPACIDAD VISUAL	DEFICIENCIA VISUAL
	CEGUERA
TRASTORNO DE ASPECTRO AUTISTA	TRASTORNO AUTISTA
	TRASTORNO AUTISTA DE ALTO FUNCIONAMIENTO
	TRASTORNO DESINTEGRATIVO INFANTIL
	TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO NO ESPECIFICADO
OTRAS DISCAPACIDADES	
RETRASO MADURATIVO	
TRASTORNOS DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE MUY SIGNIFICATIVOS	TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE / DISFASIA
	AFASIA
TRASTORNOS GRAVES DE LA PERSONALIDAD	
TRASTORNOS GRAVES DE LA CONDUCTA	

Tabla 133. Clasificación de la etiqueta ‘ACNEE’, según la Instrucción de 24 de agosto de 2017 (p. 2).

Este, además, al presentar dos años de desfase, recibía una adaptación curricular. Con ello, consideramos que no podría ser considerado como sujeto de control.

Dicho todo esto, pasaremos a describir los participantes que aportaron cada una de las asociaciones mencionadas, una vez realizadas las exclusiones pertinentes.

V.2.3. PARTICIPANTES DE LAS DISTINTAS ASOCIACIONES COLABORADORAS

V.2.3.1. SUJETOS DE CONTROL

Como hemos dicho, solicitamos al CRA Ribera del Duero que nos dejara pasar nuestra prueba en sus instalaciones, ofreciéndoselo a alumnos de los distintos cursos de Primaria. Optamos, de este modo, por menores escolarizados en los tres ciclos. Descartamos así edades más tempranas, en las que podía no estar adquirido el lenguaje de modo representativo. Tampoco nos planteamos pasar la prueba en escolarización posterior, ya que nos parecía que, en principio, poseerían unas habilidades lingüísticas muy superiores a la mayoría de nuestros participantes con síndrome de Down.

De esta manera, tras la correspondiente invitación, los menores con cuya participación contamos fueron treinta y seis. Fueron excluidos, como dijimos previamente, un alumno ACNEE y otro ANCE, quedándose el grupo formado por treinta y cuatro.

En las tablas siguientes presentamos la distribución de los mismos por etapas educativas, esto es, primer ciclo (1º y 2º de Primaria); segundo ciclo (3º y 4º); y, finalmente, tercero (5º y 6º). El código CON, como expusimos en el capítulo anterior, corresponde a la etiqueta sujeto de control; el primer número lo hemos consignado en función de la etapa escolar a la que pertenece y, el segundo, simplemente a modo de numeración. Señalamos el género en la columna de la derecha (hombre o mujer) y la edad en la central, indicando año y mes a mediados de febrero de 2022[376].

[376] Al ser personas de tan corta edad, creemos interesante marcar los meses también.

CÓDIGO	EDAD	SEXO
CON 1.1	6 años y 4 meses	M
CON 1.2	6 años y 7 meses	H
CON 1.3	6 años y 6 meses	M
CON 1.4	6 años y 5 meses	M
CON 1.5	6 años y 8 meses	M
CON 1.6	6 años y 4 meses	H
CON 1.7	7 años	M
CON 1.8	6 años y 8 meses	M
CON 1.9	6 años y 11 meses	M
CON 1.10	6 años y 10 meses	M
CON 1.11	6 años y 4 meses	M
CON 1.12	7 años	H

Tabla 134. Datos de los participantes del grupo de control (1º ciclo de Primaria).

En cuanto a los participantes de segundo ciclo:

CÓDIGO	EDAD	SEXO
CON 2.13	10 años y 2 meses	H
CON 2.14	9 años y 5 meses	M
CON 2.15	9 años y 4 meses	M
CON 2.16	9 años y 10 meses	H
CON 2.17	9 años y 3 meses	H
CON 2.18	9 años y 4 meses	H
CON 2.19	9 años y 6 meses	M
CON 2.20	9 años y 7 meses	M

CON 2.21	9 años y 9 meses	M
CON 2.22	10 años	M

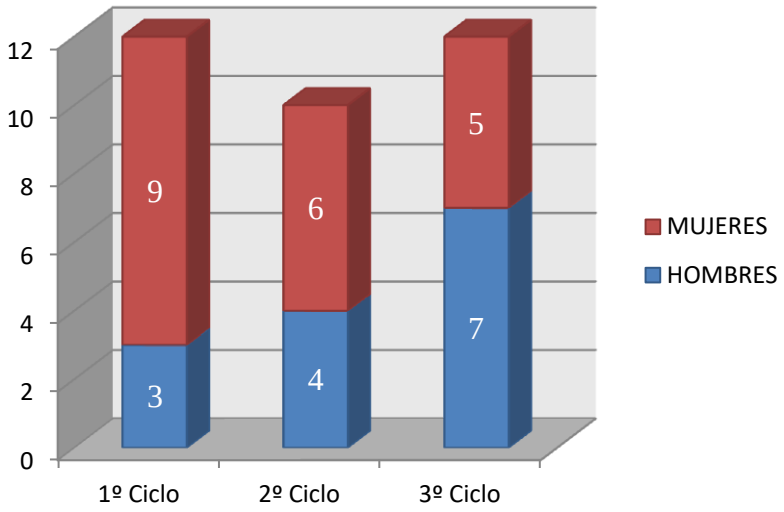
Tabla 135. Datos de los participantes del grupo de control (2º ciclo de Primaria).

Y, finalmente, de tercero:

CÓDIGO	EDAD	SEXO
CON 3.23	10 años y 5 meses	M
CON 3.24	11 años y 8 meses	H
CON 3.25	11 años y 5 meses	H
CON 3.26	11 años y 10 meses	M
CON 3.27	11 años y 10 meses	H
CON 3.28	11 años y 7 meses	M
CON 3.29	11 años y 10 meses	H
CON 3.30	10 años y 4 meses	H
CON 3.31	10 años y 11 meses	M
CON 3.32	10 años y 11 meses	H
CON 3.33	10 años y 4 meses	M
CON 3.34	11 años y 1 mes	H

Tabla 136. Datos de los participantes del grupo de control (3º ciclo de Primaria).

Con todo, podemos extraer la siguiente distribución por ciclos educativos y género de los sujetos de control:



Gráfica 6. Proporción de participantes de grupo de control por género y ciclo educativo.

Vemos, por tanto, que la muestra es bastante equilibrada, con entre diez y doce alumnos por ciclo. La proporción por género, además, es 20 a 14, habiendo en todos los ciclos un número representativo de mujeres y de varones.

V.2.3.2. PARTICIPANTES DE CDA SAN PEDRO DEL PINATAR (AIDEMAR)

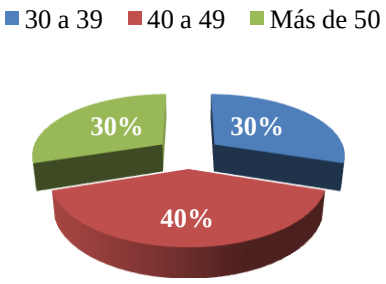
Tras presentar la propuesta de participación a los usuarios con esta patología de la Asociación, recibimos el correspondiente permiso de once personas. Pasamos la prueba a todos ellos, pero uno no superó nuestra evaluación *screening* y fue anulado.

Los restantes ofrecían la distribución de género y edad que representamos en la siguiente tabla. Al tratarse de personas adultas, hemos consignado solamente los años. En el código, como puede verse, marcamos DOWN para distinguir de los sujetos de control; una letra A como referencia del centro al que pertenecen (Aidemar) y un número para ordenarlos:

CÓDIGO	EDAD	SEXO
DOWN A.1	52	M
DOWN A.2	50	H
DOWN A.3	48	H
DOWN A.4	40	H
DOWN A.5	50	H
DOWN A.6	41	H
DOWN A.7	30	H
DOWN A.8	45	M
DOWN A.9	37	H
DOWN A.10	30	H

Tabla 137. Datos de los informantes de CDA San Pedro del Pinatar (Aidemar, Murcia).

Como vemos, un 80% de nuestros participantes fueron hombres, frente a un 20% de mujeres. En cuanto a la edad, podemos observar una distribución bastante equilibrada de sujetos de 30 a 39 años, de 40 a 49 y de más de 50. Vemos, por tanto, que el rango oscilaba entre los 30 y los 52. La edad avanzada de muchos de los participantes sí será un factor interesante que después comentaremos al valorar los resultados.



Gráfica 7. Proporción de participantes por edades de CDA San Pedro del Pinatar (Aidemar, Murcia).

V.2.3.3. PARTICIPANTES DE CPreEE EL PINO DEL OBREGÓN

Las autorizaciones que recibimos de este colegio fueron trece. Sin embargo, dos de ellos fueron considerados como nulos por su escasez casi total de lenguaje oral. De este modo, los participantes definitivos se reflejan en la siguiente tabla en la que, como puede verse, hemos empleado la letra P como distintivo:

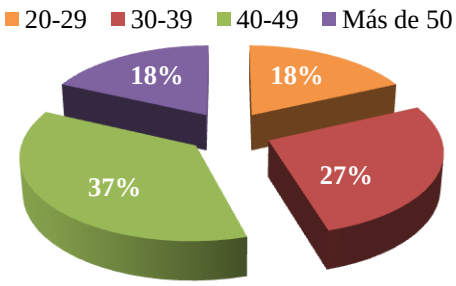
CÓDIGO	EDAD	SEXO
DOWN P.11	31	M
DOWN P.12	38	M
DOWN P.13	48	H
DOWN P.14	45	H
DOWN P.15	24	M
DOWN P.16	45	H
DOWN P.17	44	H
DOWN P.18	52	H
DOWN P.19	38	H
DOWN P.20	52	H
DOWN P.21	27	M

Tabla 138. Datos de los informantes de CPrEE El Pino del Obregón (Valladolid).

Hemos incluido en la citada tabla al informante que denominamos anteriormente como J que, si bien fue valorado previamente y de modo independiente, pertenece al mismo centro escolar. Hemos hecho esto para preservar más su anonimato.

Como vemos, entre los participantes evaluados en este centro tenemos cuatro mujeres y siete hombres, esto es, una relación en cuanto género de 36,36 % de mujeres frente al 63,63 % de hombres

Con respecto a la edad, observamos una distribución bastante homogénea, con mayor predominancia en el intervalo de 40 a 49, y con la presencia de dos personas, ambas mujeres, de menos de 30 años, en concreto, una de ellas, de 24 años, una de nuestras informantes más jóvenes. Asimismo dos sujetos superan los 50 años (con 52 años), estando entre nuestros informes de mayor edad.



Gráfica 8. Proporción de participantes por edades del CPrEE El Pino del Obregón (Valladolid).

V.2.3.4. PARTICIPANTES DE CDA DOS PINOS

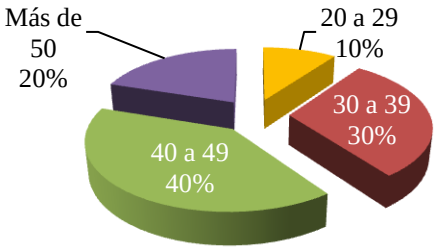
Gracias a la ayuda inestimable del coordinador del centro anteriormente descrito, como dijimos, conseguimos acceder al centro de día contiguo (CDA Dos Pinos), ambos de la Fundación Personas. En esta instalación fueron once las autorizaciones que recibimos. De ellas, diez pasaron finalmente nuestra prueba.

Consignamos estos datos en la siguiente tabla, bajo la etiqueta de 2P (Dos Pinos):

CÓDIGO	EDAD	SEXO
DOWN 2P.22	32	H
DOWN 2P.23	27	H
DOWN 2P.24	37	H
DOWN 2P.25	44	M
DOWN 2P.26	46	M
DOWN 2P.27	50	M
DOWN 2P.28	52	H
DOWN 2P.29	34	H
DOWN 2P.30	49	M
DOWN 2P.31	47	H

Tabla 139. Datos de los informantes de CDA Dos Pinos (Valladolid).

Observamos, por tanto, que un 40 % de ellos son mujeres, frente a un 60 % de varones. En cuanto a las edades vemos que solamente hay un informante menor de 30 años y que dos poseen 50 y 52, respectivamente. Representa, por tanto, la distribución que representamos en la siguiente gráfica.



Gráfica 9. Proporción de participantes por edades del CDA Dos Pinos (Valladolid).

V.2.3.5. PARTICIPANTES DE LA ESCUELA DE DANZA

Como dijimos líneas atrás, la colaboración de la Escuela de Danza de Valladolid y de su profesora nos permitió entrar en contacto con un grupo de jóvenes con esta patología que acudía a clases de danza. De ellos, fueron cinco las familias que dieron su consentimiento para participar[377]:

CÓDIGO	EDAD	SEXO
DOWN D.32	19	M
DOWN D.33	19	H
DOWN D.34	17	M
DOWN D.35	18	M
DOWN D.36	17	M

Tabla 140. Datos de los informantes del taller de la Escuela de Danza de Valladolid.

Como vemos, estos participantes tienen unas edades muy similares entre sí y son los menores de nuestro estudio, ya que se hallan todos entre los 17 y los 19 años, esto es, en plena adolescencia. Podemos observar que un 80% de las autorizaciones han sido de mujeres, por un único caso de varón, aunque en el grupo-clase había una distribución bastante homogénea: 55,55 % de mujeres y 45,45% de hombres.

V.2.3.6. RELACIÓN TOTAL DE PARTICIPANTES

Con todo, como vemos, nuestros participantes pueden resumirse de la siguiente manera:

[377] Ninguno fue rechazado.

SUJETOS DE CONTROL					
1º ciclo (6-8 años)		2º ciclo (8-10 años)		3º ciclo (10-12 años)	
M	H	M	H	M	H
9	3	6	4	5	7
12		10		12	

Tabla.141 Distribución de los sujetos de control por ciclos y sexo.

SUJETOS CON SÍNDROME DE DOWN									
- DE 20 AÑOS		20 A 29 AÑOS		30 A 39 AÑOS		40 A 49 AÑOS		+ 50 AÑOS	
M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
4	1	2	1	2	7	4	8	2	5
5		3		9		12		7	

Tabla 142. Distribución de los sujetos con SD por ciclos y sexo.

Obviamente, como vemos, hemos tenido un mayor peso de informantes varones (un total de 22, frente a 14 mujeres) y de personas entre 40 y 52 años (19 en total), lo cual tendrá una repercusión directa en los resultados, puesto que en muchos casos estas personas ya se encontraban en un importante avance del envejecimiento prematuro propio de esta patología.

V.2.3.7. CLASIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES SD

La evaluación de los sujetos con síndrome de Down se llevó a cabo sin información adicional (sobre el CI, nivel académico, etcétera). Nos hubiera gustado tener estos datos de cara a hacer un análisis de los resultados más profundo, pero no pudimos contar con ello.

Sin embargo, durante las estancias evaluadoras observamos que las personas a las que entrevistábamos presentaban unos niveles muy dispares y que, para llevar a cabo un análisis

profundo de los resultados, era interesante organizar de alguna manera una población tan heterogénea. Por ello, decidimos que una estructuración basada en su competencia comunicativa o, al menos, su nivel gramatical sería la forma más clara y exhaustiva de llevar a cabo este proceso.

Obviamente, para mantener el rigor científico, necesitábamos establecer unas pautas claras que delimitaran los niveles gramaticales de nuestro estudio y, en este caso, a partir de todo lo que expusimos en el capítulo III sobre la adquisición del componente morfosintáctico, nos centramos fundamentalmente en los siguientes ítems:

- ✓ Empleo de verbos como formas conjugadas y no como unidades invariables (infinitivos).
- ✓ Longitud media oracional.
- ✓ Emisiones con estructura oracional (S+V+C).
- ✓ Empleo de palabras funcionales con valor de nexo[378].
- ✓ Equilibrio entre la presencia de verbos y sustantivos.
- ✓ Concordancia entre las partes de la oración[379].

De este modo, situamos a un lado de la balanza los discursos que superaban las tres unidades[380], que empleaban habitualmente estructuras S+V+C con, por tanto, una cierta frecuencia de formas verbales conjugadas, que usaban distintos tipos de preposiciones y conjunciones y concordancia. Este grupo de sujetos con síndrome de Down les hemos catalogado como de alto nivel, mientras que en el lado opuesto hemos situado a las personas que se comunicaban con palabras o sintagmas aislados, habitualmente nominales, sin formas verbales conjugadas, etcétera.

Para llevar a cabo esta organización, nos basamos en la observación que realizamos durante toda la entrevista pero, fundamentalmente, en el material extraído del ítem 50 en el que, como comentamos, los entrevistados tenían que describir el día de una mujer. Así, por medio de esta viñeta les solicitábamos que elaboraran un texto oral en el que se podían valorar la aparición de los ítems descritos. En el anexo 12 recogemos la hoja de registro de este ítem 50 que nos ha servido para clasificar del siguiente modo a los sujetos con esta patología:

[378] Emplear un *"a jugar"* como unidad fosilizada no entraría dentro de ello, como tampoco se consideran dos unidades la aparición del artículo con el nombre *("la nena")*.
[379] Ya que, como acabamos de comentar, el artículo seguido del sustantivo se puede considerar como una misma unidad, no consideramos que exista concordancia en un discurso simplemente porque se dé en estos casos.
[380] Vid. III.5.3.3.

ALTO NIVEL	BAJO NIVEL
DOWN A.1	DOWN A.2
DOWN A.3	DOWN A.4
DOWN A.5	DOWN A.6
DOWN A.7	DOWN A.8
DOWN A.9	DOWN P.11
DOWN A.10	DOWN P.12
DOWN P.14	DOWN P.13
DOWN P.15	DOWN P.17
DOWN P.16	DOWN P.18
DOWN P.21	DOWN P.19
DOWN 2P.22	DOWN P.20
DOWN 2P.26	DOWN 2P.23
DOWN 2P.27	DOWN 2P.24
DOWN 2P.28	DOWN 2P.25
DOWN 2P.29	
DOWN 2P.30	
DOWN 2P.31	
DOWN D. 32	
DOWN D. 33	
DOWN D. 34	
DOWN D. 35	
DOWN D. 36	

Tabla 143. Distribución de los participantes SD por niveles gramaticales.

Como vemos, el reparto se compone de veintidós personas de alto nivel y catorce, de bajo. En ambos grupos aparecen sujetos de las distintas edades y centros. Creemos, de este modo, que esta organización, con una base lingüística sólidamente argumentada, será de gran utilidad para la extracción de conclusiones en el próximo capítulo.

V. 3. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

V.3.1. ETIQUETAS EMPLEADAS EN LAS TABLAS DE DATOS

Una vez recogida toda la información y volcada en las hojas de registro, se llevó a cabo la anotación de la hoja *Excel*, con la cual analizamos los datos de esta investigación. Para ello, planificamos un formato de tabla que describiera las posibles respuestas de cada uno de los ítems por medio de opciones desplegables.

De este modo, pasaremos a describir las etiquetas empleadas en cada uno de los doce tipos de preguntas realizadas en este protocolo.

En las preguntas tipo 1, el hablante puede elegir entre una opción elíptica, una no elíptica o una producción nula, ya sea por la no respuesta o por alejarse de lo esperable.

ETIQUETA	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
EL	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis verbal esperada.	Ítem 1.1: *Silvia come pollo y Marta, tarta.* Ítem 2.2: *Si tú eres bailarina, yo cantante.*
NO.EL	No se produce la elipsis, repitiéndose la forma verbal redundante.	Ítem 1.1: *Silvia come pollo y Marta **come** tarta.* Ítem 2.2: *Si tú eres bailarina, yo soy cantante.*
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura.	Ítem 1.1: *Silvia come pollo y Marta es guapa.* Esta expresión sería nula, ya que la respuesta no guarda conexión con lo que se le pregunta. Ítem 2.2: *Si tú eres bailarina, yo también lo soy.* Esta expresión sería nula, ya que el sujeto demuestra no haber entendido la estructura.
ÍTEMS	**1.1, 2.1, 8, 9, 10, 15.1, 16, 18.1, 21, 22, 23, 30, 32, 36 y 40.**	

Tabla 144. Opciones pregunta tipo 1.

Este primer tipo de preguntas es, como vemos, una de las más comunes, ya que aparece en 15 ítems de los 57 totales, esto es, aparece en casi un 26,3 % de los casos.

Asimismo, la pregunta tipo 1 tiene una variante que sería la tipo 2 en la que, como añadido, existe la opción de producir una estructura incorrectamente elidida:

ETIQUETA	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
EL	Se emite la estructura con su correcta elipsis.	Ítem 5.1: *Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos también.*
NO.EL	El emisor no produce la elipsis, repitiéndose la forma verbal redundante.	Ítem 5.1: *Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos también se lo pasan bien.*
EL.INCO	La emisión es elíptica en cuanto al verbo, pero el resultado final es agramatical.	Ítem 5.1: **Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos también en el parque.* Se produce la elipsis del verbo, pero la oración final es agramatical. Ítem 5.1: **Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos bien en el parque.* Igualmente es incorrecta.
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera su estructura.	Ítem 5.1: *Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos no se lo pasan bien.* La oración sería correcta, no elíptica, pero no guarda relación con la imagen, así que sería nula.
ÍTEMS	**5.1, 6, 12.1 y 13.1.**	

Tabla 145. Opciones pregunta tipo 2.

Una mención aparte merece el ítem número 4: "*Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel…*". En ella, se ofrecen, soluciones obvias elípticas, no elípticas y nulas:

(EL) *Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel a la suya.*

(NO. EL) *Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel quiere a la suya.*

(NC.NU) *Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel es feliz.*

Sin embargo, ¿qué ocurre con una posibilidad como **Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel quiere a su pareja*? Sería, como vemos, una estructura no elíptica, ya que se repite de modo idéntico el verbo[381], pero incorrecta por la redundancia estilística que aporta su complemento. No obstante, no podemos catalogarla como "elipsis incorrecta", ya que el error no se halla en la omisión (que no es estrictamente necesaria), sino en la deixis que acompaña al verbo. Por ello, hemos considerado emplear nuevas etiquetas:

[381] Como ocurre con la de tipo 1.

ETIQUETA	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
EL	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis verbal esperada.	Ítem 4: *Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel a la suya.*
NO.EL	No se produce la elipsis, repitiéndose la forma verbal redundante.	Ítem 4: *Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel quiere a la suya.*
EL + NU	Verbalmente, se da una elipsis, aunque la estructura sea incorrecta por el empleo deíctico.	Ítem 4: **Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel a su pareja.*
NO.EL + NU	No se da la elipsis y se repite la estructura sin cambios tampoco en la deixis.	Ítem 4: **Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel quiere a su pareja.*
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura.	Ítem 4: *Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel es feliz.*
ÍTEMS	**4.**	

Tabla 146. Opciones pregunta tipo 3.

Emparejada con estas preguntas, están las preguntas que buscan valorar la catálisis o no catálisis. A estas las hemos denominado preguntas tipo 4:

ETIQUETA	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
CAT	El hablante al emitir la estructura realiza la catálisis de la misma.	Ítem 1.2: ¿Qué hace Marta? *Come tarta / comer tarta / comer.*
NO.CAT	No se produce la catálisis correcta del elemento omitido. El sujeto no entiende la tarea, no responde o cataliza otra unidad que modifica la expresión.	Ítem 7.2: ¿Qué le pasa a esta? *No tiene boca/ está triste / no tiene pelo.*
ÍTEMS	**1.2, 2.2, 5.2, 7.2, 12.2, 13.2, 15.2 y 18.2.**	

Tabla 147. Opciones pregunta tipo 4.

Las siguientes que presentaremos serán las llamadas preguntas tipo 5 que, en realidad, son las más habituales en este protocolo[382]. Con ellas valoramos los ítems comprensivos, ofreciendo, de este modo, solo dos alternativas: la solución que demuestra un entendimiento y

[382] Representan un total de 18 ítems de los 57 posibles, es decir, un 31,5% de los casos.

la que no lo hace. Cualquier respuesta nula o la no respuesta, por tanto, quedan dentro de la etiqueta NO.COMP:

ETIQUETA	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
COMP	El hablante comprende la estructura con elipsis dada.	Ítem 47: ¿Qué crees que quiere decir Lidia? *Que abra la ventana.*
NO.COMP	La respuesta demuestra que no comprende la estructura elíptica o, al menos, no queda claro que así sea[383].	Ítem 47: ¿Qué crees que quiere decir Lidia? *Que tiene calor / No sé.*
ÍTEMS	**11, 14, 17, 19, 20, 25, 33, 34, 35, 37, 37.b, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 y 48.**	

Tabla 148. Opciones pregunta tipo 5.

La pregunta tipo 6, por otro lado, aparece solamente en tres ítems (3, 27 y 28)[384], en ellos el entrevistado puede producir, además de estructuras incorrectas y nulas, mensajes con omisión del sujeto y el verbo, solamente de elipsis en el sujeto o mensajes completos en los que no se ha realizado supresión alguna:

ETIQUETA	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
EL (S+V)	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis del sujeto (sujeto tácito) y del verbo.	Ítem 3: *¿Ana juega al pádel por la mañana o a los bolos por la noche?* Se evita la repetición de *Ana* y de *juega*. Ítem 28: ¿Dónde está Asun: en el salón o en la cocina? *En la cocina*. Se omite sujeto y verbo.
EL. SUJ	Se presenta un sujeto tácito, pero no se da la omisión del verbo.	Ítem 3: *¿Ana juega al pádel por la mañana o juega a los bolos por la noche?* Se evita la repetición de *Ana*, pero sí se reitera la forma verbal. Ítem 28: ¿Dónde está Asun: en el salón o en la cocina? *Está en la cocina*. Se omite el sujeto, pero se produce el verbo.
EL.INCO	Se produce algún tipo de elipsis incorrecta como, por ejemplo, la omisión verbal con	Ítem 3: **¿Ana juega al pádel por la mañana o Ana a los bolos por la noche?* Se evita repetir

[383] Situamos en este punto también la ausencia de respuestas, es decir, consignamos en esta etiqueta tanto las respuestas incorrectas, como las nulas. En las hojas de registro dividíamos estas dos opciones, pero hemos entendido que, para su estudio, son equivalentes (el resultado es que no comprende).
[384] Lo que supone un 0,05 % del total de preguntas.

	sujeto expreso.	*juega*, pero sí se produce el sujeto, dando un resultado agramatical. Ítem 27: ¿Cómo viajan Marita y Luis? *Tren.* Se omite erróneamente la preposición, además del sujeto y el verbo (que sí son omisiones correctas).
NO.EL	No se produce la elipsis, repitiéndose la forma verbal redundante.	Ítem 3: *¿Ana juega al pádel por la mañana o Ana juega a los bolos por la noche?* Repetición completa. Ítem 28: ¿Dónde está Asun: en el salón o en la cocina? *Asun está en la cocina*. Sin omisiones.
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura.	Ítem 3: *¿Ana juega al pádel por la mañana o es jugadora de bolos profesional?* Ítem 28: ¿Dónde está Asun: en el salón o en la cocina? *Asun.* Se dice algo sin ningún tipo de sentido.
ÍTEMS	**3, 27 y 28.**	

Tabla 149. Opciones pregunta tipo 6.

Podemos ver, por ejemplo, que la opción de elipsis únicamente verbal no está contemplada, ya que sería claramente incorrecta: *"*¿Ana juega al pádel por la mañana o Ana a los bolos por la tarde?*" o *"*¿Ana juega al pádel por la mañana o Ana a los bolos?*".

Una variante de este último modelo de interrogativa se da en la pregunta tipo 7, presente en el ítem 26, en la cual no mostramos la posibilidad de estructura incorrecta, ya que la respuesta "manzanas" sería plenamente correcta y también lo sería el sustantivo en singular sin determinante "manzana" o "fruta"[385].

[385] Obviamente, también sería correcta la expresión con determinante, por ejemplo, "una fruta".

ETIQUETA	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
EL (S+V)	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis del sujeto (sujeto tácito) y del verbo.	Ítem 26: ¿Qué come Isa? *Una manzana.* Se omite sujeto y verbo. Ítem 26: ¿Qué come Isa? *Fruta.* Se omite sujeto y verbo.
EL. SUJ	Se presenta un sujeto tácito, pero no se da la omisión del verbo.	Ítem 26: ¿Qué come Isa? *Come una manzana.* Se omite el sujeto, no el verbo.
NO.EL	No se produce la elipsis, repitiéndose la forma verbal redundante.	Ítem 26: ¿Qué come Isa? *Come una manzana.* No hay elipsis.
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta incoherente o, al menos, altera la estructura.	Ítem 26: ¿Qué come Isa? *Ñam, ñam.* Ítem 26: ¿Qué come Isa? *Ø*
ÍTEMS	**26.**	

Tabla 150. Opciones pregunta tipo 7.

En cuanto a la pregunta tipo 8, podemos encontrar ausencias de verbo y complemento, de complemento solamente, estructuras incorrectas o nulas, así como emisiones completas:

ETIQUETA	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
EL (V+COM)	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis del verbo y del complemento.	Ítem 7.1: *Unas arañas llevan sombrero; otras, no.* Se omite, en la segunda parte, tanto el *llevan*, como el *sombrero.*
EL.COM (C.V)	Se presenta la ausencia del complemento y un cambio de la forma verbal por una sinónima.	Ítem 7.1: *Unas arañas llevan sombrero; otras no tienen.* Se omite el *sombrero*, pero el verbo se cambia por otro más o menos sinónimo.
EL.COM	Se da la ausencia del complemento, pero el verbo se repite de modo redundante (sin variación léxica).	Ítem 7.1: *Unas arañas llevan sombrero; otras no llevan.* Se omite el *sombrero*, pero el verbo se repite sin cambios.
EL.INCO	La respuesta presenta una elipsis incorrecta, esto es, una oración en la que hay alguna omisión, pero que es agramatical.	Ítem 7.1: **Unas arañas llevan sombrero; otras sombrero.* Se omite el verbo de un modo incorrecto.
NO.EL	Se produce una estructura totalmente redundante en la que ni se cambia, ni varía el verbo, ni el complemento. También la empleamos cuando el sujeto	Ítem 7.1: *Unas arañas llevan sombrero; otras no llevan sombrero.* No hay ningún tipo de elipsis. Ítem 7.1: *Unas arañas llevan sombrero; otras no lo llevan.* Sustituye *el sombrero* por un

	cambia el complemento por un pronombre.	anafórico.
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura.	Ítem 7.1: *Unas arañas llevan sombrero; otras también.* La oración ha cambiado de significado y no guarda relación con la imagen.
ÍTEMS	**7.1.**	

Tabla 151. Opciones pregunta tipo 8.

Una variante de esta cuestión la encontramos en la pregunta tipo 9[386], en la cual, dado que es una elipsis por truncamiento, el "dónde" equivale a toda la subordinada, no pudiéndose elidir solamente una parte (en este caso el complemento). Son así, incorrectas opciones como "*Almudena ha perdido la llave, pero no sabe dónde Ø perdió".

No obstante, sí existiría la opción de que el emisor sustituyera el verbo que denota ausencia por otro como *ser* o *estar* y, con ello, se cambiara la estructura totalmente, transformando la elipsis por truncamiento en una ausencia anafórica de un complemento no estrictamente necesario. Serán, por tanto, cinco etiquetas las posibles para este ítem:

ETIQUETA	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
EL (V+COM)	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis del verbo y del complemento.	Ítem 24: *Almudena ha perdido la llave, pero no sabe dónde.* Se omite tanto el verbo *perder* como el complemento.
EL.COM (CV)	El emisor puede omitir el complemento, pero solamente si sustituye el verbo por uno intransitivo.	Ítem 24: *Almudena ha perdido la llave, pero no sabe dónde está.* Se cambia el verbo *perder* por el *estar*. Ítem 24: *Almudena ha perdido la llave, pero no sabe dónde fue.* Se cambia el verbo *perder* por el *ser*.
EL.INCO	La respuesta presenta una elipsis incorrecta, esto es, una oración en la que hay alguna omisión, pero que es agramatical.	Ítem 24: **Almudena ha perdido la llave, pero no sabe dónde perdió.* Se omite el complemento de modo incorrecto, puede cambiarse o no el verbo.
NO.EL	Se produce una estructura totalmente redundante en la que ni se cambia, ni varía el verbo, ni el complemento. También empleamos esta etiqueta cuando el sujeto cambia el complemento por un pronombre.	Ítem 24: **Almudena ha perdido la llave, pero no sabe dónde ha perdido la llave.* Estructura completa. Ítem 24: *Almudena ha perdido la llave, pero no sabe dónde la perdió.* No hay ausencia.

[386] *"Almudena ha perdido la llave, pero no sabe dónde"*.

NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura.	Ítem 24: *Almudena ha perdido la llave, pero no sabe abrir la puerta.*
ÍTEMS	**24.**	

Tabla 152. Opciones pregunta tipo 9.

Por otro lado, las que hemos denominado como preguntas tipo 10 nos servirán para trabajar las *elipsis de clarificación* o *verificación*. Por ello, las opciones permiten al entrevistado señalar si se ha producido una elipsis del verbo *dicendi*, una interrogativa omitida en la que se cuestiona sobre quién es esa persona o una *pregunta eco* con la que el interlocutor muestra su sorpresa:

ETIQUETA	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
EL.DIC	El interlocutor considera que se ha producido la omisión del verbo *dicendi.*	Ítem 31: *¿Has dicho con Nacho?* Ítem 40: *¿Has dicho con Jaime?*
EL.ECO	El hablante entrevistado piensa que lo que el interlocutor ha omitido es una *pregunta eco*, una muestra de sorpresa ante lo que oído.	Ítem 31: *¿Con Nacho? (equivalente a ¡qué sorpresa!).* Ítem 40: *¿Con Jaime? (equivalente a ¡qué sorpresa!).*
EL.QUIÉN	El encuestado considera que la elipsis esconde una interrogativa en la que se pregunta quién es esa persona.	Ítem 31: *¿Quién es Nacho?* Ítem 40: *¿Quién es Jaime?*
NC.NU	La respuesta es incoherente o inexistente.	Ítem 31: *Nacho está enfadado.* Ítem 40: *La señora lo dice.*
ÍTEMS	**31 y 39.**	

Tabla 153. Opciones pregunta tipo 10.

La pregunta tipo número 11, por otro lado, valora si los entrevistados producen una elipsis del verbo *dicendi* u otro tipo de elipsis, fundamentalmente:

ETIQUETA	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
EL.DIC	El interlocutor produce un mensaje en el que se da la omisión del verbo *dicendi.*	Ítem 38: ¿Qué le está pidiendo Juanjo a su novia? *Que se case con él.* Se omite el verbo "pedir" o "decir".
OTR.EL	El hablante entrevistado produce un mensaje elíptico, no derivado de la omisión de un verbo *dicendi.*	Ítem 38: ¿Qué le está pidiendo Juanjo a su novia? *Matrimonio.* Otra elipsis.
NO.EL	El encuestado produce un mensaje sin completo, sin ausencias.	Ítem 38: ¿Qué le está pidiendo Juanjo a su novia? *Juanjo le está pidiendo que se case con él.*
NC.NU	La respuesta es incoherente o inexistente.	Ítem 38: ¿Qué le está pidiendo Juanjo a su novia? *Tiene un anillo.*
ÍTEMS	**38.**	

Tabla 154. Opciones pregunta tipo 11.

Finalmente, la pregunta tipo 12 es la que presenta mayor cantidad de etiquetas[387], puesto que la empleamos para valorar las respuestas que los entrevistados producen en el ítem 29. En él, les pedimos que nos digan cuál de los dos dibujos representa a una cocinera:

[387] Un total de 10.

ETIQUETA	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
EL.(S+V)	El interlocutor responde con una estructura sin sujeto, ni verbo.	Ítem 29: *La que viste de blanco y rojo.* Se omite "la cocinera" y "es".
EL.SUJ	El entrevistado solamente omite el sujeto (tácito).	Ítem 29: *Es la que viste de blanco y rojo.* Se omite únicamente el sujeto (tácito), esto es, "la cocinera".
EL (Ø REL)	Se transforma la subordinada adjetiva en una estructura que puede entenderse como sustantivación o como un sintagma nominal cuyo núcleo está omitido.	Ítem 29: *La de blanco y rojo.* Se ha omitido el pronombre relativo, transformándose la oración.
NO.EL	No se produce omisión en el mensaje.	Ítem 29: *La cocinera es la que viste de blanco y rojo.* Se omite únicamente el sujeto (tácito), esto es, "la cocinera".
EL.INCO (sin prepo)	Se imite una estructura incorrecta, dado que falta la preposición que introduce el complemento.	Ítem 29: *La que viste blanco y rojo.* Se omite la preposición.
EL.INCO (de b/r)	La producción es incorrecta porque solamente se realiza el sintagma preposicional, lo cual es insuficiente.	Ítem 29: *De blanco y rojo.* Permanece solamente el SP.
EL.INCO (b/r)	El hablante omite todavía una palabra más que en el caso anterior: la preposición.	Ítem 29: *Blanco y rojo.* Se omite, respecto al anterior, la preposición.
EL.INCO (b)	Se produce únicamente uno de los dos sustantivos que deberían estar coordinados.	Ítem 29: *Blanco.* Ítem 29: *Rojo.*
EL.INCO (otra)	Se realiza otra estructura igualmente elíptica e incorrecta, pero no referida entre las anteriores.	Ítem 29: *Viste.*
NC.NU	La respuesta es incoherente o inexistente.	Ítem 29: *Cocinera.* Ítem 29: *Ø*
ÍTEMS	**29.**	

Tabla 155. Opciones pregunta tipo 12.

Obviamente, en otras preguntas en las que mostrábamos la opción de elipsis incorrecta podríamos haber detallado más las posibilidades, pero creemos que esta es la que presenta una mayor diversidad de respuestas erróneas.

V.3.2. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS EN TABLAS

Con todo lo visto hasta aquí, procedimos a rellenar las tablas *Excel* que hemos empleado como soporte del análisis de la investigación (capítulo VI). De este modo, en anexos recogemos esta documentación que complementa nuestra exposición. Así, en el anexo IX encontramos los datos obtenidos de la evaluación de los sujetos de control ordenados, como hemos venido diciendo, por ciclos.

Posteriormente, mostramos las respuestas obtenidas por las personas con síndrome de Down, primero organizadas por asociaciones (anexo X); después, por edad (anexo XI); y, finalmente, por los niveles gramaticales que explicamos líneas atrás (anexo XIV). Para llevar a cabo esta clasificación, como ya dijimos, hemos empleado la referencia del ítem 50 (anexo XII)[388].

Por último, en los anexos XV y XVI se encuentran, respectivamente, las respuestas al ítem 49 de los sujetos de control y síndrome de Down. Estos datos, que no se emplean directamente en ningún interrogante planteado, nos serán útiles para dar una visión de conjunto sobre la estructuración del discurso y las omisiones de información que se producen en él.

[388] Este ítem también será empleado para responder al interrogante cuarto, como veremos en el próximo capítulo. Por ello, aunque para los sujetos de control no lo hemos empleado como elemento clasificador, presentamos sus resultados también en el anexo XIII.

CAPÍTULO VI
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. **PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**
2. **ANÁLISIS DE LOS DATOS**

CAPÍTULO VI
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

VI. 1. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En esta parte de la tesis analizaremos los datos obtenidos de las evaluaciones descritas en el capítulo anterior y, con ello, trataremos de dar respuesta a las preguntas que nos planteamos líneas atrás (vid. capítulo I).

Queremos comentar que las cuestiones propuestas no son puntos aislados y consecutivos, sino que, por el contrario, unas se solapan en otras. Por ello, y para poder presentar dichos datos de un modo organizado, exhaustivo, pero, por otro lado, claro y no repetitivo, consideramos necesario llevar a cabo la siguiente estructuración:

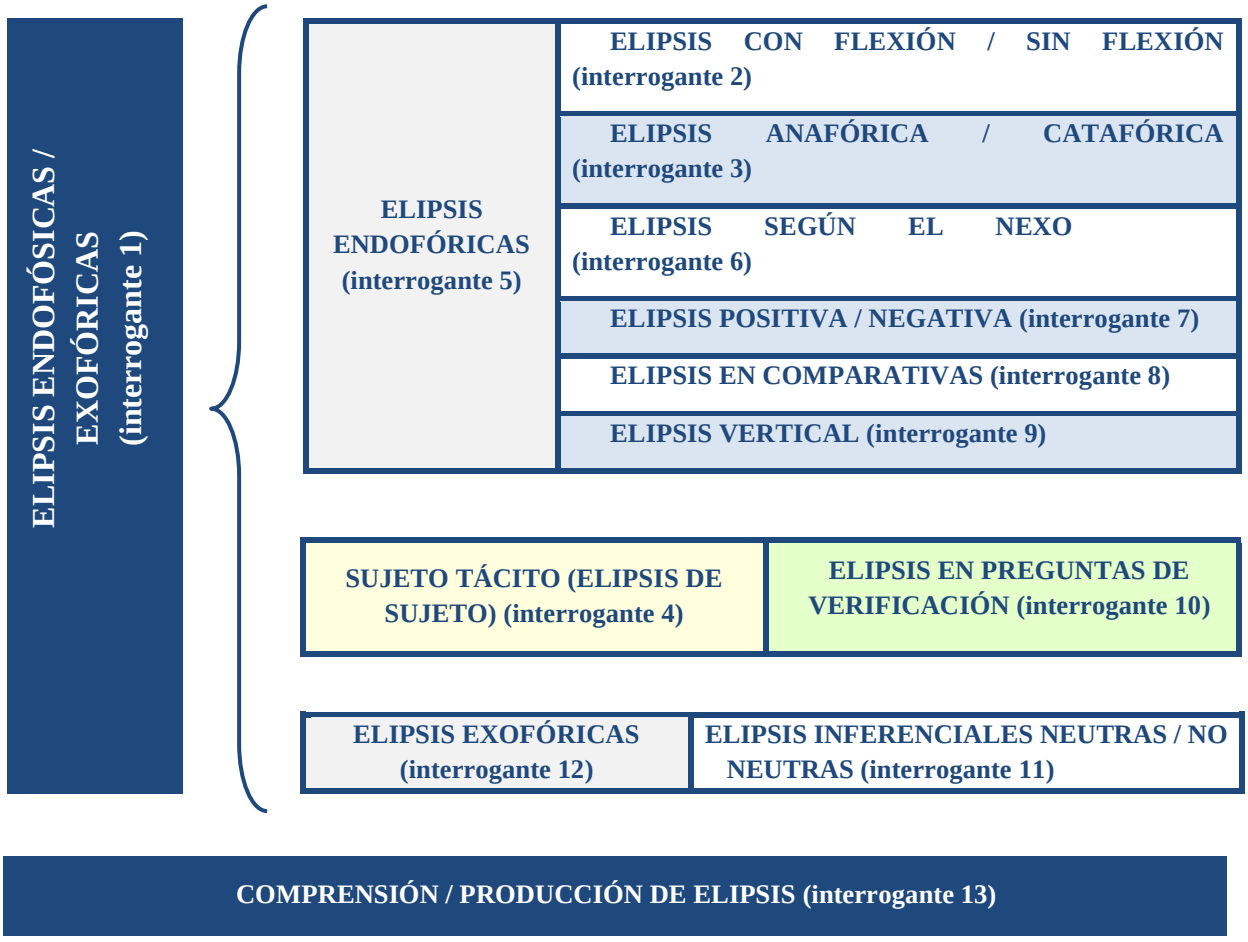


Tabla 156. Organización de los interrogantes en el estudio de los resultados.

De este modo, como vemos, analizar el primer interrogante (la diferencia entre la elipsis endofórica y exofórica) supone haber estudiado todos los ítems del protocolo y, por ello, a pesar de ser el interrogante 1, será el último que trabajaremos dentro de este primer bloque. Comenzaremos, de esta forma, presentando las diferentes preguntas que constituyen casos concretos de las elipsis endofóricas (interrogantes 2, 3, 6, 7, 8 y 9). Con este análisis, creemos que tendremos información suficiente para responder a la pregunta 5.

Posteriormente, las preguntas 4 y 10 no guardan una relación directa con los anteriores apartados, ni con los siguientes, y serán estudiados de forma independiente.

Más adelante, nos adentraremos en las elipsis exofóricas pero, de igual manera, antes de analizarlas todas ellas (interrogante 12), creemos que será necesario hablar de un tipo en concreto, esto es, las elipsis inferenciales, neutras y no neutras, las cuales tiene cabida en el interrogante 11.

Finalmente, llevaremos a cabo una reflexión sobre dicotomía producción / comprensión en estas estructuras en el interrogante 13.

Así, el orden que seguiremos en las páginas próximas será el siguiente:

1.- Interrogante 2: elipsis flexiva y no flexiva.

2.- Interrogante 3: elipsis anafórica frente a elipsis catafórica.

3.- Interrogante 6: elipsis en función de los nexos.

4.- Interrogante 7: elipsis en estructuras positivas y negativas.

5.- Interrogante 8: elipsis en comparación.

6.- Interrogante 9: elipsis verticales.

7.- Interrogante 5: las elipsis endofóricas en función de sus tipos.

8.- Interrogante 10: elipsis en preguntas de verificación.

9.- Interrogante 4: elipsis del sujeto (tácito).

10.- Interrogante 11: elipsis inferenciales neutras frente a no neutras.

11.- Interrogante 12: diferencias entre los distintos tipos de elipsis exofóricas.

12.- Interrogante 1: comparación de las elipsis endofóricas y exofóricas.

13.- Interrogante 13: comprensión *frente* a producción en oraciones elípticas.

Otro aspecto sobre el que también creemos necesario reflexionar es que, según expusimos líneas atrás (vid. IV.5.2), no todas las elipsis que vamos a analizar son del mismo tipo. En ocasiones, nos encontraremos con ejemplos en los que el empleo de la omisión es exigida como, por ejemplo, en las comparaciones y, por tanto, podremos valorar las

estructuras en términos de correcta / incorrecta en función de su aparición o no. Habrá otros casos donde el uso elíptico será una posibilidad entre dos correctas, totalmente válidas, y en las que su presencia o no simplemente será una tendencia de uso, una preferencia quizá personal o situacional. Tampoco faltarán ocasiones en las cuales, si bien no podremos considerar la estructura no elíptica como agramatical, sí podremos considerar que va en contra de ciertas normas estilísticas y, por tanto, la solución con ausencias podría ser más elegante o más madura puesto que, más allá de su función comunicativa, se apoyaría también en unos conocimientos metalingüísticos de norma culta. Por todo ello, las reflexiones que haremos en las páginas sucesivas no serán siempre paralelas.

Asimismo, nos interesa señalar que, dado que las estructuras serán de distintos tipos pero, en principio, supondrán una progresiva dificultad, en muchas ocasiones los errores y las incorrecciones serán fiel muestra de la complejidad que, por ende, no debemos obviar.

Dicho todo esto, comenzaremos nuestra exposición con el primer punto que, como dijimos, corresponde con el segundo interrogante.

VI. 2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

VI.2.1. INTERROGANTE SEGUNDO

VI.2.1.1. PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

Como acabamos de explicar, el primer interrogante que analizaremos será el que habíamos denominado como dos, esto, es el que se preocupa por la flexión o no flexión en elipsis:

INTERROGANTE 2.	**Dentro de las elipsis endofóricas horizontales, ¿suponen una mayor complejidad, a nivel productivo, aquellas estructuras en las que la catálisis implica un cambio flexivo?**
INTERROGANTE 2. (b)	**¿Existen diferencias en cuanto a la catálisis de la elipsis endofórica horizontal con flexión (zeugma complejo) en las personas con síndrome de Down?**

Tabla 157. Interrogante 2 y 2 (b). (Fusión de la tabla 76 y 77).

Diremos, en primer lugar, que este interrogante nos podría suponer analizar todos los ítems de la prueba entre sí, ya que en todos se presenta una u otra opción. Sin embargo, creemos que existen dos parejas de ítems en los que este estudio será especialmente fructífero, puesto que la única diferencia que se da en dichas dicotomías es precisamente esa oposición flexión/no flexión. Descartamos, por tanto, el análisis indiscriminado de ítems en los que pueden existir otras variables que afecten a los resultados y que enturbiarían, por tanto, los datos. Dicho esto, como decimos, nos centraremos en esta primera pregunta analizando los ítems:

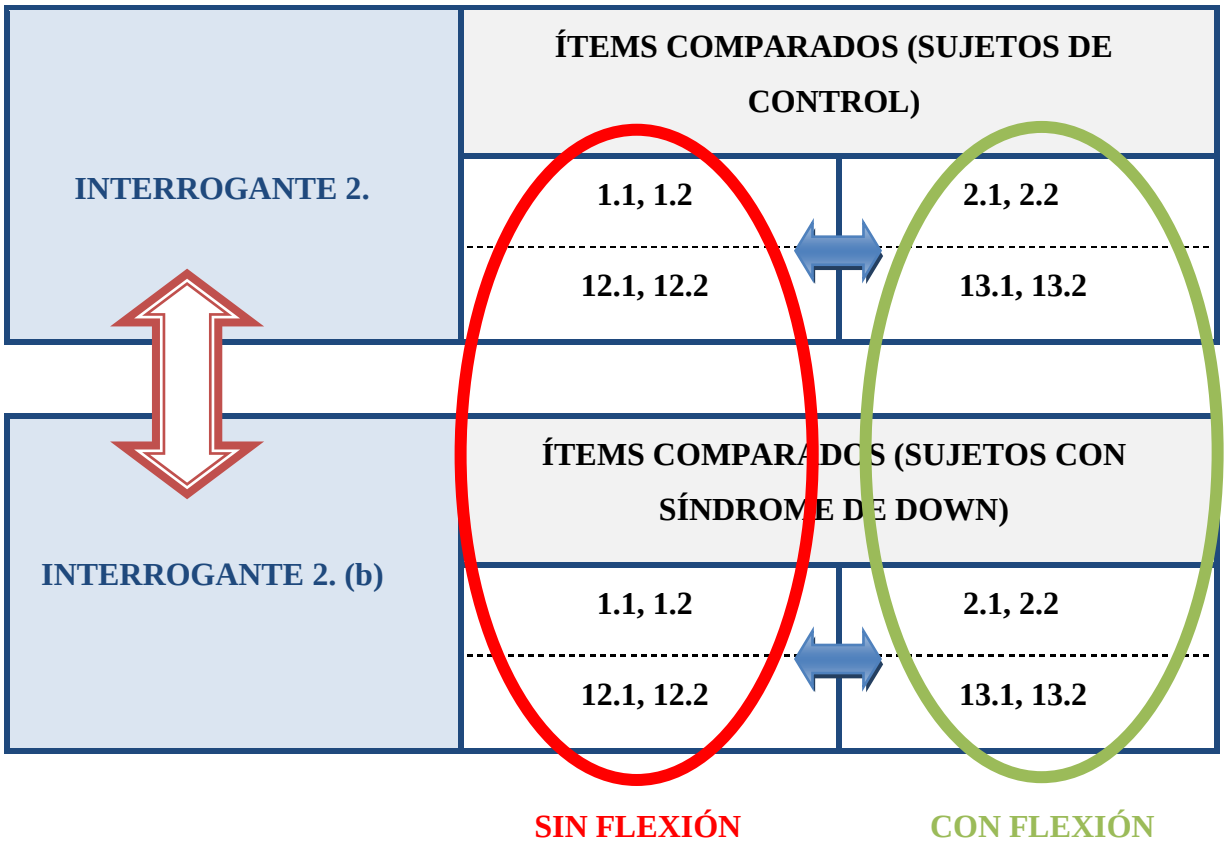


Tabla 158. Ítems implicados (número) en el estudio del interrogante segundo.

Entre estos ítems, veremos la modalidad productiva (1.1, 2.1, 12.1 y 13.1), pero también analizaremos la vertiente comprensiva (1.1, 2.1, 12.1 y 13.1):

P/C	**1.**	*Silvia come pollo y Marta… (tarta).*
P/C	**2.**	*Gabriel juega a la consola y ellos… (al fútbol)*
P/C	**12.**	*Sandra no viste de verde y Carlos… (tampoco).*
P/C	**13.**	*Los niños no estaban durmiendo y nosotros… (tampoco).*

Tabla 159. Ítems (oraciones) del interrogante segundo (vid. cap. IV).

De este modo, las etiquetas con las que vamos a trabajar en esta pregunta (en la modalidad productiva), según expusimos anteriormente (vid. V.3.1), son:

ETIQUETA	SIGNIFICADO
EL	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis esperada.
NO.EL	No se produce la elipsis, repitiéndose la forma verbal redundante.
EL.INCO	La emisión es elíptica en cuanto al verbo, pero el resultado final es agramatical.
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura.

Tabla 160. Etiquetas utilizados en los ítems productivos del interrogante 2.

Y en los ítems comprensivos:

ETIQUETA	SIGNIFICADO
CAT	El hablante al emitir la estructura realiza la catálisis de la misma.
NO.CAT	No se produce la catálisis correcta del elemento omitido. El sujeto no entiende la tarea, no responde o cataliza otra unidad que modifica la expresión.

Tabla 161. Etiquetas utilizadas en los ítems comprensivos del interrogante 2.

VI.2.1.2. ÍTEM 1.1

Diremos, en primer lugar, que este ítem, igual que el siguiente con el que vamos a compararlo, nos ofrecen un tipo de elipsis no obligatoria, esto es, tanto la construcción "*Silvia come pollo y Marta tarta*" como "*Silvia come pollo y Marta come tarta*" serán, desde una perspectiva gramatical, correctas, aunque, obviamente, el empleo de la segunda será estilísticamente rechazada.

No obstante, tenemos que valorar que la prueba se produce oralmente (situación donde los hablantes tendemos a fijarnos menos en el estilo y más en lo puramente comunicativo), se lleva a cabo entre niños pequeños y personas con discapacidad intelectual (menos preocupadas por la norma o, incluso, menos conocedora de ella) y, además, los entrevistados, en el desarrollo del protocolo, no emiten la oración completa, sino que solamente llevan a cabo el cierre de esta. Este último aspecto que, a priori, puede parecer baladí, creemos tiene bastante importancia porque, al realizar la oración entre dos personas, puede simplemente no "sonar" tan mal la repetición.

Pues bien, como decimos, teniendo en cuenta todas estas reflexiones, no podremos hablar de estructuras más correctas o menos correctas. Nos limitaremos a valorar cuál es la

tendencia en torno a este mecanismo que aparece en estos ítems. No olvidemos que más allá de los interrogantes, buscamos comprobar cuáles son las habilidades de las personas con síndrome de Down respecto a este fenómeno, para así corroborar o rechazar nuestra hipótesis general (vid. capítulo I). Asimismo, como decimos, trataremos de analizar el posible aumento de dificultad que pudiera entrañar el cambio no flexión/ flexión en las estructuras elípticas. Para ello, será importante fijarnos en todas aquellas producciones nulas o incorrectas que realicen los sujetos entrevistados.

De este modo, partiendo de los sujetos de control[389], diremos, en primer lugar, que, frente a lo que podría ser esperable, la opción más común es la producción de la estructura no elíptica "come tarta" en la que, por tanto, el verbo se repite de un modo redundante (56 %).

ÍTEM 1.1	F. absoluta	F. relativa	F. porcentual
EL	15	0,44	44 %
NO.EL	19	0,56	56 %
NS.NC	0	0	0 %

Tabla 162. Frecuencias del ítem 1 en sujetos de control.

No se hallan, por tanto, respuestas nulas y la elipsis, es decir, la producción de un simple "tarta" aparece en el 44 % de los casos de sujetos de control, habiéndose dado en quince ocasiones.

Al concretar estos datos por grupos de edad, nos encontramos que los niños de 2º ciclo son los que más producen la estructura elíptica con una frecuencia porcentual de un 70%, frente a lo que sucede en 1º y 3º ciclo:

ETIQUETA	TOTAL POR CICLOS			
EL	15	**1º C**	**2º C**	**3º C**
		33 %	70 %	33 %
NO.EL	19	**1º C**	**2º C**	**3º C**
		66 %	30 %	66 %
NC.NU	0	**1º C**	**2º C**	**3º C**
		0 %	0 %	0 %

Tabla 163. Frecuencias del ítem 1 en sujetos de control distribuidos por edades.

Observando la tendencia de los dos primeros grupos podríamos pensar que es un fenómeno de adquisición evolutiva que los niños de seis o siete años todavía no tienen

[389] A los que nos referiremos en lo sucesivo en ocasiones como SC.

plenamente adquirido. Los pequeños aprenden a hablar, como expusimos, aumentando la longitud de sus enunciados, ajenos a las cuestiones estilísticas que determinarían que no es adecuado emplear en una oración coordinada dos veces una misma palabra. Por ello, parecería lógico esperar que, progresivamente, fueran asumiendo estas normas metalingüísticas y, de este modo, sus emisiones fueran evolutivamente más elípticas. Sin embargo, las respuestas de 3º ciclo parecen chocar con esta hipótesis. No obstante, podría no ser así, quizá se trate, al contrario, de una especie de ultracorrección: los niños mayores emitirían de forma habitual oraciones elípticas en situaciones como estas pero, ante una prueba externa, contestarían aquello que consideraran más correcto, esto es, la estructura canónica (S+V+C) que verían más adecuada. Obviamente, para ello se requiere tener una mayor competencia comunicativa que probablemente los niños de seis o siete años no poseerían, contestando de un modo más espontáneo.

Frente a esta hipótesis de una tendencia evolutiva cuya curva doblegaría en niños de 11 y 12 años por un aumento de autocrítica competencial, podemos, simplemente, considerar que en este tipo de estructuras la elipsis o no elipsis es una decisión personal, del aquí y del ahora, sobre la que no hay que buscar explicaciones. Al fin y al cabo, en cada emisión comunicativa llevamos a cabo elecciones, algunas esconden fines claros como, por ejemplo, emplear una interrogativa indirecta para realizar un mandato, pero otras son más espontáneas. Valoraremos en el futuro si será factible o no extraer conclusiones en esta línea.

Centrándonos en los resultados obtenidos en los sujetos con síndrome de Down en este primer ítem, encontramos una aparición de estructuras elípticas un poco menor (42 %):

Tenemos que valorar un alto nivel de preguntas nulas: ocho personas (de un total de 36) contestaron de un modo no válido, algo que no encontrábamos en los sujetos de control y sobre lo que luego tendremos que volver.

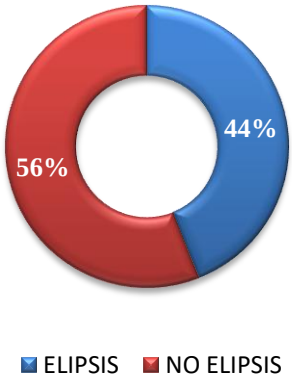
ÍTEM 1.1	F. absoluta	F. relativa	F. porcentual
EL	15	0,42	42 %
NO.EL	13	0,36	36 %
NS.NC	8	0,22	22 %

Tabla 164. Frecuencias del ítem 1 en sujetos con SD.

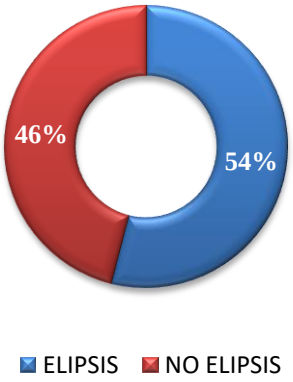
Es cierto que quizá esta circunstancia haga referencia a otros aspectos que se alejen del objetivo de la prueba porque indiquen una dificultad de comprensión y no necesariamente un problema con la elipsis. No obstante, creemos que estos fallos podrían ser indicadores de la mayor complejidad que el ítem ofrece para estos sujetos, y su aumento o descenso nos

aportará, como dijimos, información sobre sus techos gramaticales. Por ello, guardaremos este dato para más adelante.

Sin embargo, a la hora de analizar la tendencia elíptica como tal, las respuestas frustradas no nos aportan información alguna de si el emisor pretendía producir todas las palabras u omitir alguna. Por ello, optamos por rechazar sus respuestas y valorar en este ítem solamente los resultados de las personas que ofrecieron contestaciones de un tipo o de otro, pero coherentes a la pregunta. Haciendo esta lógica concesión, encontramos que las respuestas elípticas son claramente mayoritarias (con un 53,57 %, frente al 46,43 % de las no elipsis):



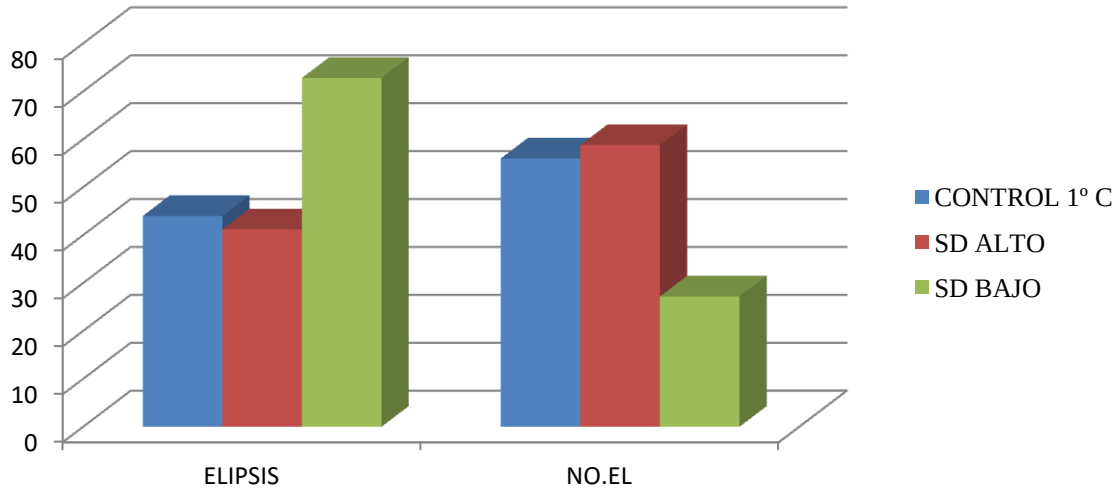
Gráfica 10. Proporción EL/NO.EL ítem 1.1 SC



Gráfica 11. Proporción EL/NO.EL ítem 1.1 SD

De esta comparativa extraemos que en el síndrome de Down la elipsis es una respuesta más frecuente que en los sujetos de control.

Profundizando un poco más, podemos, como dijimos líneas atrás, acudir a la clasificación que realizamos de los sujetos con SD en función del nivel gramatical (vid. anexo XIV) y, de este modo, valorando las respuestas coherentes observamos la siguiente distribución:



Gráfica 12. Frecuencia EL/NO.EL en sujetos con SD (en función del nivel gramatical) en oposición a SC.

De esto podemos extraer que la elipsis en la respuesta predilecta en este ítem de las personas con SD que poseen un nivel gramatical más bajo. Dadas sus dificultades en todos los niveles (y entre ellas, articulatorias), estas personas buscarían la mínima expresión para comunicar la máxima información, esto es, acudirían a la elipsis en un abrumador 72,8 % de los casos. Por el contrario, las personas con dicha trisomía que mostraban más habilidades gramaticales presentaron unos resultados muy parejos a la población control con un uso elíptico ligeramente inferior al de aquellos (41, 2 % frente al 44 % de los SC).

VI.2.1.3. COMPARACIÓN CON LOS ÍTEMS 2.1, 1.2 y 2.2

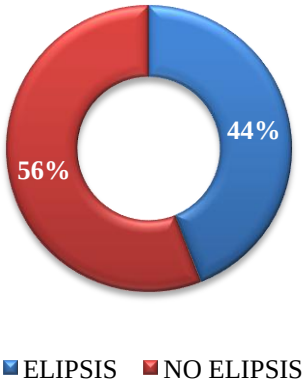
En lo que se refiere el ítem 2.1, observamos los siguientes datos de SC:

ÍTEM 2.1	F. absoluta
EL	18
NO.EL	15
NS.NC	1

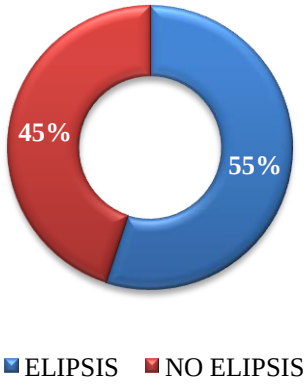
Tabla 165. Frecuencias absolutas del ítem 2.1 en SC.

Aparece, como vemos, una respuesta nula que, por coherencia con nuestra investigación, anularemos igualmente para valorar la tendencia elíptica.

Respecto a los casos de respuestas válidas y coherentes, observamos una mayor predisposición hacia la elipsis (54,5 %), frente al 45,5 % las respuestas no elípticas.



Gráfica 13. Proporción EL/NO.EL ítem 1.1 SC



Gráfica 14. Proporción EL/NO.EL ítem 2.1 SC

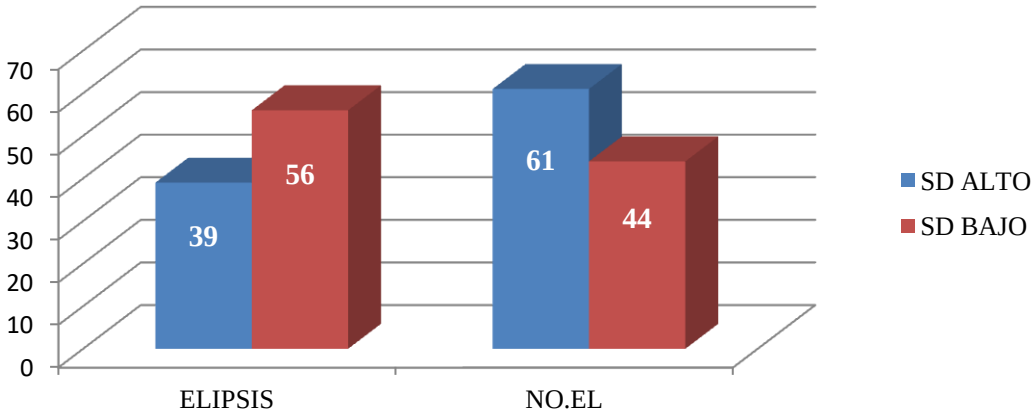
Como vemos, se invierten así los datos respecto al ítem 1.1. Esta situación no debería extrañarnos ya que, como iremos viendo, la elipsis será la respuesta más generalizada en sujetos con desarrollo normalizado a lo largo del cuestionario. Los datos del primer ítem pudieron, simplemente, estar marcados por ser la primera prueba del protocolo, que igual contestaron de modo menos espontáneo, o al mero azar.

Conjeturas aparte, los datos parecen desmentir que en las estructuras con flexión verbal la elipsis sea menos común. Y es que, si valoramos los ítems comprensivos 1.1 y 2.1, observaremos que para los niños entrevistados ambas estructuras son igualmente sencillas de interpretar y el mecanismo elíptico no entraña para ellos secreto alguno en estos:

ÍTEM 1.2	F. absoluta	F. relativa	%	ÍTEM 2.2	F. absoluta	F. relativa	%
CAT	34	1	100 %	**CAT**	34	1	100 %
NO.CAT	0	0	0 %	**NO.CAT**	0	0	0 %

Tabla 166. Frecuencias del ítem 1.2 y 2.2 en SC.

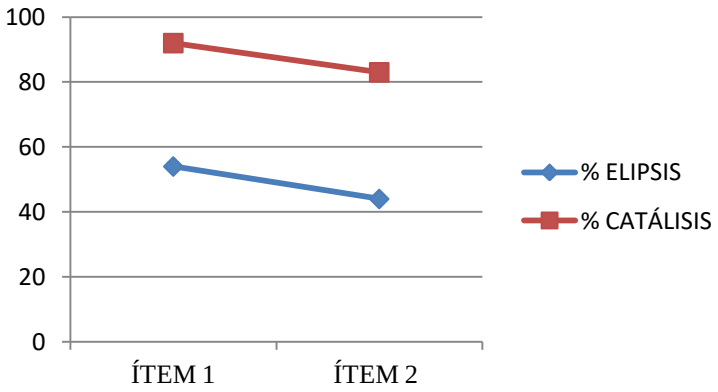
Adentrándonos en los datos de SD, observamos estos resultados válidos:



Gráfica 15. Frecuencias del ítem 2.1 en SD (por niveles gramaticales) en diagrama de barras.

Esto es, la elipsis sigue siendo muchísimo más común en las personas que poseen un nivel gramatical bajo (con una proporción del 56 %). Las personas con mayor nivel, como ocurre con los niños de 3º ciclo, tratan en estos primeros ítems sencillos de formular la estructura completa, probablemente porque piensan que es más correcto decir "*Gabriel juega a la consola y ellos juegan al fútbol*" que culminar simplemente con un "*al fútbol*"[390].

En conjunto, como decimos, las personas con SD producen, del total de respuestas válidas, un 44,44 % de elipsis en este ítem. Vemos, por tanto, un pequeño descenso respecto al anterior (que estaba en el 54 %). Esta disminución en el uso del mecanismo va de la mano de mayores dificultades en la catálisis del elemento omitido, donde se constata un 83 %, frente al 92 % del ítem anterior:



Gráfica 16. Frecuencias del ítem 2.1 en SD (por niveles gramaticales) en representación lineal.

Esta situación podría ser un indicador de una mayor dificultad en este segundo ítem, quizá relacionada con la oposición no flexión / flexión. En la misma línea, refiriéndonos a las

[390] Por ello, sus realizaciones son no elípticas en un 61 % de los casos.

respuestas no válidas de ambas preguntas, observamos que se ha pasado de 8 a 9[391], lo cual apoyaría también la hipótesis de un aumento de complejidad.

Más allá de anotar esta posible evolución, nos gustaría comentar brevemente cómo son dichas respuestas tildadas de no válidas. Es importante señalar que el hecho de que hablemos de inválidas no quiere decir que las consideremos incorrectas (aunque algunas sí lo sean) sino que, simplemente, son respuestas que se alejan de la opción que buscábamos. Las recogemos en la siguiente tabla, distinguiendo los niveles gramaticales por colores[392]:

ÍTEM 1.1		ÍTEM 1.1	
DOWN A.2	*"pollo"*	**DOWN A.8**	*"nene"*
DOWN A.5	*"con un tenedor"*	**DOWN A.14**	*"fútbol"*
DOWN P. 14	*"sí"*	**DOWN A.17**	*"cole"*
DOWN P. 20	*"a comer"*	**DOWN P.20**	*"fútbol"*
DOWN P. 21	*"comer"*	**DOWN P.23**	*"fútbol"*
DOWN 2P. 24	*"Marta"*	**DOWN P.24**	*"a jugar"*
DOWN 2P. 27	*"pincha el tenedor y come"*	**DOWN 2P.28**	*"juegan"*
DOWN D.35	*"comiendo"*	**DOWN 2P.30**	*"divirtiéndose"*
		DOWN D.32	*"tienen una pelota"*

Tabla 167. Respuestas inválidas del ítem 1.1 y 2.1 en SD.

Así, como vemos, existen soluciones muy distintas que nosotros hemos agrupado, salvando las distancias, en cuatro tipos. En primer lugar, están las estructuras totalmente incoherentes como serían "*sí*", "*nene*" o "*cole*" (cuando los niños están jugando al fútbol) o el repetir de modo ilógico "*pollo*" o "*Marta*", que denotaría no entender la expresión.

Otras respuestas, en segundo lugar, como "*a comer*", "*comer*", "*a jugar*" demuestran que los sujetos entienden la viñeta, pero les faltan los mecanismos para completar el mensaje de modo correcto.

En tercer lugar, "*juegan*" o "*comiendo*", como también sucede en "*con un tenedor*", serían ejemplos más cercanos a ser correctos, pero que van en contra de la condición de paralelismo de la elipsis anteriormente descrita (Gallego, 2011, p. 15)[393]; las dos primeras

[391] Lo que apenas supone un 2,7 %.
[392] El amarillo, igual que en la tabla anexo (vid. anexo XIV), representa las personas de nivel alto y el verde, las de inferiores capacidades.
[393] Serían similares a los ejemplos propuestos por Gallego (2011), siguiendo a Brucart (1999): *"Luis comió el lunes y Pedro Ø arroz" o *"Luis comió y Pedro Ø arroz" (Gallego, 2011, p. 15). En nuestra exposición teórica puede encontrarse más información al respecto (II.6.5.3).

porque al omitir el complemento se rompería la simetría de la estructura y, la tercera, porque la elipsis exigiría una estructura similar, esto es, *comer algo* y no *comer con algo*. Parecido ocurre con "*divirtiéndose*" donde, además del cambio de significado evidente, se presentaría el problema de omitir el núcleo de la perífrasis sin haber un contexto previo que lo avale. En esta misma línea están ejemplos como "fútbol", donde observamos una intención muy clara de producir un mensaje elíptico, pero que se ha visto frustrado por un mal uso de la estructura gramatical: el complemento al que se juega tiene que aparecer como un sintagma o grupo preposicional. Este tipo de errores nos parecen muy interesantes ya que denotan problemas, o al menos lapsus, que afectan al concepto propio de la elipsis, esto es, qué puedo omitir y qué no en un mensaje[394].

Finalmente, como cuarto tipo de estructuras inválidas estarían aquellas que sí serían más o menos correctas, pero cambian del todo la estructura. Dicho de otro modo, no hay nada peculiar en ellas, pero se escapan de nuestro estudio. Sería el caso de "*Gabriel juega a la consola y ellos tienen una pelota*", alejada de la expresión que buscábamos ya que, en lugar de omitir o repetir redundantemente el verbo, se ha buscado otra salida que sería sustituir este por otra forma verbal que compondría una estructura totalmente diferente. En una línea parecida estaría "*Silvia come pollo y Marta pincha el tenedor y come",* puesto que en una comunicación oral sería plenamente aceptable, pero el cambio informativo es innegable.

Descrita esta pareja de enunciados, tanto productiva como comprensivamente, pasaremos a exponer la relación entre la segunda dicotomía (12 y 13).

VI.2.1.4. ÍTEMS 12 Y 13 EN DESARROLLO NORMALIZADO

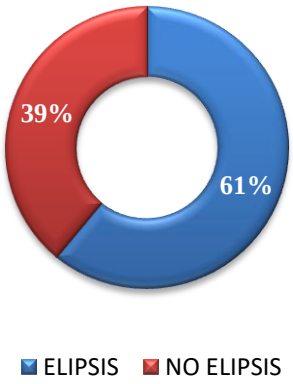
Como dijimos, para contestar este primer interrogante vamos a recurrir también al análisis de los ítems 12 y 13, en su variante productiva y comprensiva. Hablaremos, primero, de 12.1 y 13.1, en los cuales se establecen dos oraciones a culminar, en las que se plantea una posible elipsis por elementos de polaridad, en concreto, por medio de "tampoco", y donde la única diferencia es la flexión verbal (13.1) o la ausencia de ella (12.1).

Al valorar los resultados de estos dos ítems de modo conjunto, observamos que aumentan las respuestas nulas e incorrectas y lo hacen, además, en la misma proporción, ya que del total de 34 respuestas cuatro fueron incorrectas y dos nulas en los dos ítems. Dichos resultados erróneos se dan fundamentalmente en el primer ciclo y, en concreto, dos alumnos CON 1.9 y CON 1.10 coincidieron en dar elipsis incorrectas en ambas ocasiones.

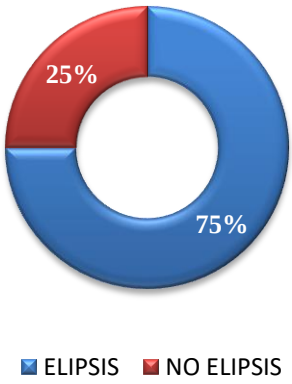
[394] Estaríamos, por tanto, en nuestra "Escala informativa del lenguaje" ante un nivel 2.

Sobre estas emisiones nulas e incorrectas hablaremos luego un poco más pero, sin duda, dado el aumento de frecuencia, tenemos que señalar una aparente mayor complejidad de este par de ítems respecto a los anteriores, denotando una progresiva mayor dificultad en la prueba, como ya anticipamos. En cambio, no habría diferencias de este tipo importantes al comparar estos dos ítems entre sí (12.1 con 13.1).

Así, centrándonos en las estructuras que sí podemos considerar como válidas, vemos que en ambos ítems la respuesta mayoritaria es la elipsis:



Gráfica 17. Proporción EL/NO.EL ítem 12.1 en SC



Gráfica 18. Proporción EL/NO.EL ítem 13.1 en SC

Sin embargo, la frecuencia porcentual, como podemos detectar, es bastante superior en el ítem 13.1, con una relación de 61 % y 75 %.

Respecto a la catálisis de los elementos elididos en 12.2 y 13.2, nos encontramos que, si bien en ninguno de los dos encontramos el 100% de recuperación al que nos habíamos referido cuando vimos los ítems 1.2 y 2.2[395], la realidad es que un porcentaje muy alto de estos sujetos de control catalizarían la forma "viste", en el primer caso, y el "dormimos", en el siguiente. En concreto, estaríamos hablando de una catálisis del 68 % y 97 %, respectivamente, que afianza aún más la idea de que los ítems elípticos con flexión no suponen una mayor complejidad para su comprensión en sujetos de control.

VI.2.1.5. LOS ÍTEMS 12.1 Y 13.1 EN SUJETOS CON SÍNDROME DE DOWN

Los resultados de ambos ítems demuestran que dichas estructuras oracionales presentan una clara complejidad para las personas con síndrome de Down puesto que, sumando las respuestas NS.NC y las incorrectas, alcanzan un 81 % de los casos. Las dificultades en este punto en los sujetos de control iban progresivamente superándose,

[395] El aumento de complejidad de la prueba es evidente a juzgar por los resultados.

indicando un aprendizaje claro en este tipo de estructuras gramaticales. De este modo, los más pequeños ofrecían algunas limitaciones, pero no así los de 3ª ciclo. En cambio, en el caso de los sujetos con síndrome de Down estos ítems se convierten en un escollo casi insalvable con independencia de su nivel gramatical:

ETIQUETA	TOTAL	NIVEL GRAMATICAL		TOTAL	NIVEL GRAMATICAL	
		ALTO	BAJO		ALTO	BAJO
EL.INCO	13	10	3	12	8	4
NC.NU	16	5	11	17	8	9
TOTAL	29/36	15/22	14/14	29/36	16/22	13/14

Tabla 168. Frecuencia absoluta de elipsis incorrecta o respuestas nulas en los ítem 12.1 y 13.1 en SD por niveles.

Entre los errores constatados en estos ítems, observamos la no respuesta, los mensajes incoherentes (del tipo "*pantalones*", en DOWN A.5 o "*zapatos*" en DOWN P.20), las estructuras válidas, pero alejadas a lo buscado[396] y, sobre todo, las intervenciones que no respetan las reglas de la elipsis o de la polaridad. Por ejemplo, cuando el sujeto DOWN 2P.29 emite "*camiseta corta*", DOWN P.12 hace lo propio con "*pantalones cortos*" o DOWN P.19 con "*de blanco*", se están produciendo elipsis incorrectas en las que se omite el verbo *viste* sin darse cuenta de la falta de paralelismo entre los dos elementos de la coordinación. En cambio, otros errores como sería el empleo de "*no*" (muy habitual) en estructuras como "**Sandra no viste de verde y Carlos, no*[397]" o "*Los niños no estaban durmiendo y nosotros, no*[398]", o, incluso, el empleo de *también*, denotarían errores en la comprensión de la polaridad en sí. Así, en términos de frecuencia aquellos supondrían cerca de un 20 % del total de los errores, mientras que estos casi un 35 %.

En cualquier caso, centrándonos en los aciertos, en ninguno de los dos ítems los datos que se pueden considerar como correctos son demasiado representativos: en sujetos de bajo nivel encontramos cero respuestas en el primero y una única en el segundo; en las personas con un poco más de capacidad gramatical, son siete o seis las contestaciones válidas, respectivamente. Eso sí, en ese escaso número, la preferencia es claramente elíptica (64,3 %).

[396] Como: "nos divertimos", en respuesta a 13.2 (DOWN P.15).
[397] Presente, por ejemplo, en DOWN A.1, DOWN P. 13, DOWN P.18, DOWN 2.P. 23; DOWN 2.P. 28, etc.
[398] Muestra encontrada en DOWN A.4, DOWN 2.P.25; DOWN 2.P.25; DOWN 2.P.26; DOWN 2.P. 28, DOWN 2.P.29, etc.

Esta cifra, como vemos, es superior a otras comentadas anteriormente, y podría defender la hipótesis de que la dificultad expresiva está íntimamente ligada a la preferencia elíptica, al menos en las personas con esta discapacidad, que encuentran en esta forma de economía del lenguaje un, digamos, salvavidas lingüístico.

En el caso de la comprensión de estos dos ítems, por otro lado, encontramos que, en las personas con mejores capacidades gramaticales, la catálisis de la estructura se daba en un 50% y 55 %, respectivamente. Muy lejos de aquellos valores que describimos líneas atrás al hablar de los sujetos de control (vid. VI.2.1.4), pero suficientemente esperanzadores para entender que, aunque no realicen estas estructuras con corrección, sí comprenden qué información se transmite subrepticiamente en las mismas. Menos positivos son los resultados entre las personas con menores habilidades gramaticales, como era de esperar, ya que se encuentran entre el 21 % y el 36 %.

De todas formas, como vemos, la catálisis del ítem 13.2 sería en ambos casos un poco superior y el número de las respuestas inválidas, como vimos, idéntico, así que, fijándonos en estos dos ítems, no estaría muy clara la mayor complejidad del segundo elemento del par. Por el contrario, lo que sí queda demostrado es que los sujetos con esta trisomía, independientemente de su nivel gramatical, muestran dificultades severas con este tipo de estructuras que, por otra parte, son comunes y funcionales en nuestra lengua cotidiana. Sugerimos que su trabajo logopédico podría ser interesante para mejorar las habilidades comunicativas de estas personas.

VI.2.1.6. CONCLUSIÓN: RESPUESTA AL SEGUNDO INTERROGANTE

A la luz de lo visto hasta aquí, podemos aseverar que, en los sujetos con desarrollo normalizado, no existe una mayor dificultad en la comprensión y uso de estructuras elípticas con cambio flexivo de persona o número (interrogante 2). Al contrario, entre los ítems 12.2 y 13.2, parece haber una mejor comprensión de la segunda que, por otro lado, empleaba una forma verbal en primera persona del plural, lo que quizá facilitaba la estructura.

En ambas parejas de enunciados, la elipsis era la solución mayoritaria (salvo en el ítem 1[399]) y los errores, casi inexistentes en el primer par, se mantenían en cifras bajas en el segundo.

En las personas con SD, por otro lado, se sigue observando una tendencia a la elipsis que aumenta de forma exponencial cuando el nivel gramatical es bajo. Podemos decir que los

[399] Donde, como dijimos, podía haber otras causas.

adultos de alto nivel se sitúan cerca o por debajo de las personas de control, mientras que las de peores capacidades ofrecen una tendencia mucho más elíptica, quizá porque emplean un lenguaje más telegráfico. Nos recuerda, en este caso, a la lengua en etapas preescolares.

Por otro lado, en cuanto a los fallos, vimos que son mucho más abundantes que en SC, lo que indica una mayor dificultad. Además, dichos datos van aumentando progresivamente: en la coordinación pasan de 8 a 9 errores, pero en las estructuras de polaridad se disparan, demostrando que son oraciones muy complejas para ellos, incluso para las personas de mayor nivel. Además, entre estas respuestas erróneas aparecen situaciones variopintas, pero las más importantes para este estudio son las faltas que afectan al conocimiento del mecanismo en sí mismo, esto es, los sujetos que no saben qué omitir y qué no.

Con todo, en cuanto al interrogante 2.b, esto es, si la flexión afecta o no a estas elipsis en SD, no podemos concluir de un modo absoluto. Entre la primera pareja de ítems, sí parecía que las personas con esta patología ofrecían peores resultados en el segundo caso (menos catálisis y más errores). Sin embargo, en la segunda pareja los errores se mantenían estables y la catálisis era un poco mejor en 13.2. Todo ello nos hace pensar que quizá sí podría afectar levemente la flexión en estas estructuras o que quizá lo hacía, pero solamente en las de coordinación. En cualquier caso, ante la falta de una respuesta clara y rotunda, nos gustaría emplazar este punto a futuros estudios.

VI.2.2. INTERROGANTE TERCERO

VI.2.2.1. PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

Pasaremos ahora a analizar el que denominamos como tercer interrogante:

INTERROGANTE 3.	**¿Son más complejas las estructuras cuya elipsis se halla en posición catafórica dentro del desarrollo normalizado?**
INTERROGANTE 3. (b)	**¿Existen diferencias en cuanto a la adquisición y el empleo de las estructuras elípticas catafóricas en niños con síndrome de Down?**

Tabla 169. Interrogante 3 y 3 (b).

Dentro de este protocolo, la mayoría de los ítems están planteados desde un punto de vista anafórico, por tanto, serían muchos los que podríamos haber empleado para este interrogante. Son menos los que presentan una elipsis catafórica, en concreto, el 9 y el 10, a nivel productivo, y el 11 y el 25, a nivel comprensivo. Dejaremos los dos segundos para el estudio de la comprensión (interrogante 13) y nos centraremos aquí en la vertiente de producción. De este modo, buscando la claridad expositiva, y tratando de comparar estos ítems con otros similares en los que no haya otras variables implicadas, hemos planteado la siguiente distribución:

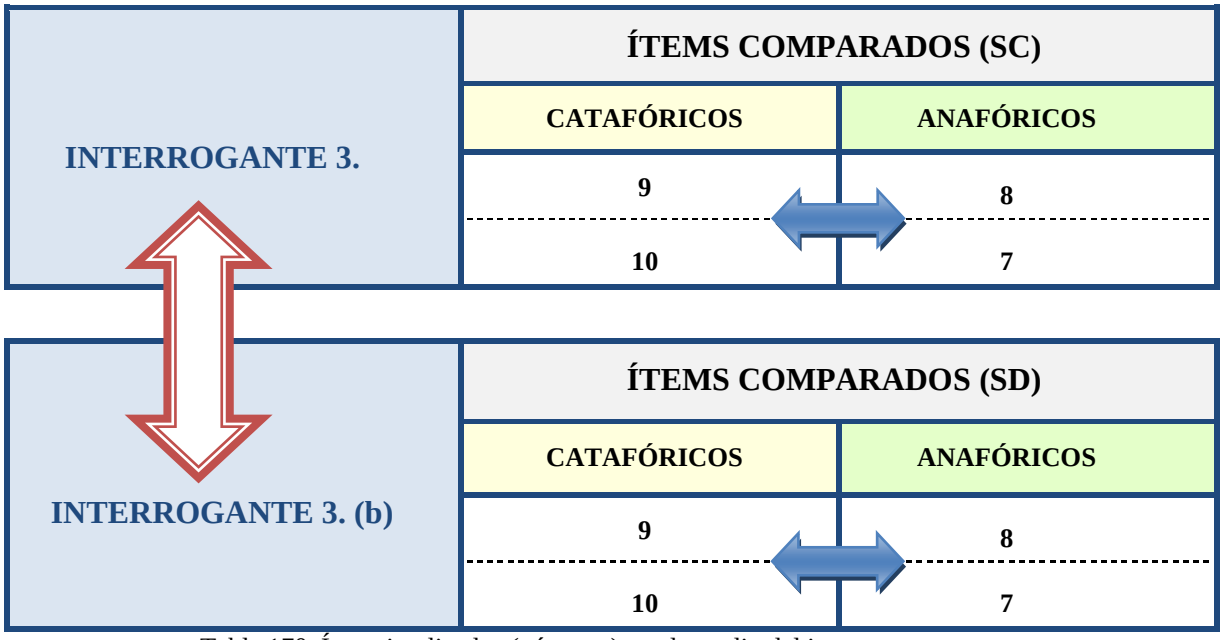


Tabla 170. Ítems implicados (números) en el estudio del interrogante tercero.

Según recordaremos, estos son los ítems:

P/C	**7.**	*Unas arañas llevan sombrero, otras… (no).*
P/C	**8.**	*Ellos han ido de excursión al campo, pero al río… (no).*
P	**9.**	*Igor dice que no, pero le encanta jugar al baloncesto.*
P	**10.**	*Yo creía que… (no), pero Eli me dijo que la quería.*

Tabla 171. Ítems (oraciones) del interrogante tercero (vid. cap. IV).

Como vemos, el ítem 9 evalúa la elipsis catafórica desde una perspectiva productiva, ofreciendo dos alternativas al sujeto evaluado entre las cuales tiene que elegir la que considere más adecuada. De esta manera, el ítem 8 nos parece su claro reflejo, ya que presenta una elipsis anafórica, también a nivel productivo, mostrando de igual manera opciones[400]. En ambos casos los entrevistados tienen que indicar, como decimos, qué alternativa creen más

[400] En este caso son tres.

correcta y, por tanto, para optar por la variante elíptica tendrán previamente que haberla reconocido como estructura con significado y, después, marcar su preferencia, valorando implícitamente que en ella se respetan más las normas estilísticas al no darse la repetición de elementos. Obviamente, en esta pareja no podremos valorar errores cometidos.

En cuanto al ítem 10, consideramos que guarda un claro paralelismo con el 7. El primero de los dos, como decimos, presenta una elipsis catafórica y, el segundo, obviamente, anafórica, pero los dos plantean una estructura de polaridad negativa.

Con todo, y como preámbulo de este cotejo, señalaremos que las etiquetas de este interrogante, como ya expusimos anteriormente (vid. V.3.1), son:

ETIQUETA	SIGNIFICADO
EL	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis esperada.
EL (V+COM)	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis del verbo y del complemento.
EL.COM (C.V)	Se presenta la ausencia del complemento y un cambio de la forma verbal por una sinónima.
EL.COM	Se da la ausencia del complemento, pero el verbo se repite de modo redundante (sin variación léxica).
NO.EL	No se produce la elipsis, produciéndose una estructura redundante, pero correcta a nivel gramatical.
EL.INCO	La emisión es elíptica, pero el resultado final es agramatical.
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura.

Tabla 172. Etiquetas utilizados en los ítems productivos del interrogante 2.

VI.2.2.2. ÍTEM 8 Y 9 EN SUJETOS DE CONTROL

Presentamos, en primer lugar, el ítem 8 que, como hemos visto, es de carácter anafórico, y lo hacemos en los sujetos de control.

Observamos en los resultados respuestas elípticas y no elípticas sin errores, ni soluciones nulas. Los datos, de este modo, se asemejan bastante a otros ítems comentados anteriormente como, por ejemplo el 2.1 (vid. VI.2.1), esto es, parece no presentar mayor dificultad su resolución para los niños con desarrollo normalizado.

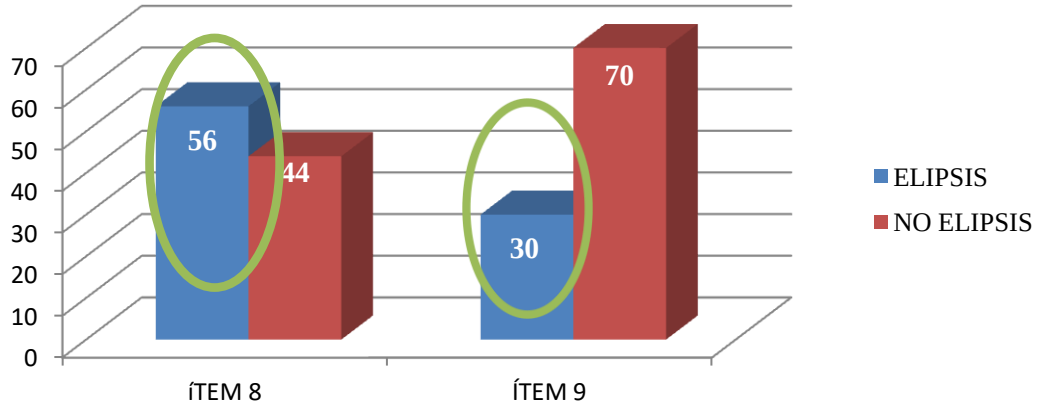
Así, en este ítem 8, como decimos, encontramos una alta frecuencia de elipsis (56 %):

ÍTEM 8	F. absoluta	F. relativa	F. porcentual
EL	19	0,56	56 %
NO.EL	15	0,44	44 %
NS.NC	0	0	0 %

Tabla 173. Frecuencias ítem 8 agrupadas en SC.

Tenemos que valorar que las opciones de respuesta eran tres (dos consideradas como no elípticas y una como elíptica), esto es, la probabilidad de que al azar eligieran la estructura con omisiones era más remota.

Contrastando estos datos con los obtenidos en el ítem siguiente, en el que podían elegir solamente entres dos posibles soluciones, siendo una la estructura elíptica catafórica y otra, una no elíptica y redundante, observamos que la frecuencia de elección de la forma elíptica desciende de forma brusca. En esta pregunta aparecen algunas respuestas no válidas que, al no ser valoradas, ofrecen una distribución del 30% (elipsis) y 70% (no elipsis):



Gráfica 19. Frecuencias porcentuales comparativas del ítem 8 y 9 en SC.

Interpretamos este descenso importante en la preferencia elíptica como una muestra de que la estructura 9 les plantea mayores problemas. Esto es, mientras que en el ítem 8 consideramos que los niños con desarrollo normalizado comprendían perfectamente ambas estructuras y elegían la elíptica como correcta, siguiendo su preferencia ya descrita anteriormente; en el 9, encontraban dificultades para la comprensión del mensaje y, por ello, elegían la opción que no les ofrecía dudas, esto es, la que no presenta omisiones.

Asimismo, nos gustaría señalar que la complejidad que ofrece la estructura catafórica no se resuelve, creemos, fácilmente, ya que si tenemos en cuenta la distribución de respuestas por edades emitidas en este segundo ítem, encontraremos una frecuencias porcentuales de 33 %, 20 % y 33 %, respectivamente, a favor de la elipsis, lo cual no parecen indicar una evolución o un aprendizaje a través de los años. Creemos, en suma, que quizá simplemente

son estructuras más complejas de interpretar a cualquier edad ya que, como planteamos en páginas anteriores (vid. capítulo IV), suponen dejar en el aire la comprensión de la oración hasta el final de la misma, activando de modo crucial la memoria operativa.

VI.2.2.3. ÍTEM 7 Y 10 EN SUJETOS CONTROL

Los datos que acabamos de exponer pueden ser contrastados, como dijimos, con la pareja compuesta por el ítem 10 y el 7, siendo aquel el que muestra la elipsis catafórica.

De este modo, las frecuencias absolutas obtenidas en el ítem 7, dentro de la población control, fueron las siguientes:

ÍTEM 7	F. Absoluta
EL(V+COM)	14
EL.COM	3
EL.COM (C.V)	1
NO.EL	15
NC.NU	1

Tabla 174. Frecuencias ítem 7 en SC.

Observamos, pues, que eliminando las respuestas nulas y teniendo en cuenta que, tanto omitir el verbo y el complemento, como solamente el complemento (lleve o no cambie de verbo), son formas de elisión, el porcentaje de emisiones elípticas respecto al total de estructuras válidas es de un 54,54 %. Obviamente, huelga mencionar que, entre ellas, la predilecta ha sido la de S+V, esto es, la mayor ausencia de elementos.

Estos niveles, por tanto, estarían muy en la línea de los obtenidos en otros ítems ya descritos y nos informarían de una preferencia por la omisión de elementos en estas estructuras de elipsis anafórica.

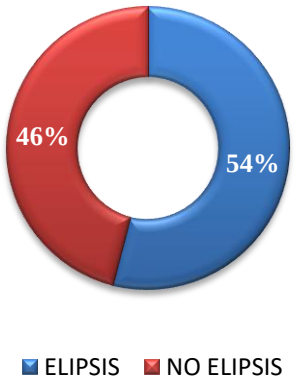
Sin embargo, al contrastarlo con los resultados obtenidos en su pareja (ítem 10) nos llama la atención que aquellos sean algo más bajos que estos[401], contraargumentando la reflexión que habíamos planteado en el punto anterior según la cual las estructuras catafóricas entrañarían mayor dificultad. No obstante, seguimos creyendo en dicha hipótesis y consideramos poder justificar estos datos contrarios con la naturaleza del propio ítem 10 que, para otros usos del protocolo, pensamos que debería ser modificado. En nuestra opinión, la ilustración guía en exceso una estructura en la que, para emitirla de forma correcta, solamente hay que leer el cartel que el niño porta. En las valoraciones iniciales del protocolo piloto no nos dimos cuenta de ello, pero sí en la evaluación de los sujetos de control en los que, en muchas ocasiones, nos parecía que, lejos de pensar en la respuesta, los alumnos se fijaban en el dibujo y completaban el hueco. Pondremos en tela de juicio, por tanto, los resultados de esta última comparación y valoraremos la mejora del ítem para futuros estudios.

[401] Donde la elipsis llegaría a un 60,6 % del total de respuestas válidas.

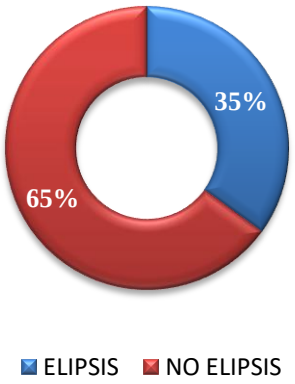
VI.2.2.4. ÍTEM 8 Y 9 EN SUJETOS CON SÍNDROME DE DOWN

Comparando los ítems 8 y 9 en los sujetos con síndrome de Down, la primera observación que tenemos que hacer es que en ambos aparecen muchas respuestas nulas (NS.NC); las cuales constituyen en total un 33,3 % y un 36,1 %, respectivamente. Incluso, si valoramos los niveles gramaticales de estas personas, tendremos que hablar de un 50% de respuestas no válidas en los casos con mayores dificultades. Esto podría llamarnos la atención si consideramos que únicamente tenían que elegir la opción que estimaban correcta, incluso gestualmente, y, sobre todo, si lo ponemos en comparación con la escasez de estos errores en sujetos de control. De este modo, adultos que mostraban buenas habilidades comunicativas erraban mucho más en este tipo de estructuras que niños de seis o siete años. Este dato nos corrobora las ideas planteadas líneas atrás, mostrando la necesidad de trabajar este tipo de estructuras con las personas con SD.

Centrándonos en las respuestas válidas, obtuvimos la siguiente distribución:



Gráfica 20. Proporción EL/NO.EL ítem 8 en SD



Gráfica 21. Proporción EL/NO.EL ítem 9 en SD

De ello extraemos que, como vimos en los sujetos de control, el ítem 9 parece ofrecer mayores dificultades, a pesar de presentar solamente dos alternativas. Posiblemente las personas con síndrome de Down optan por la respuesta no elíptica al no haber reconocido como correcta la que presenta omisiones. De hecho, si valoramos la capacidad gramatical de estas personas, como en otras ocasiones, encontraremos que las personas con un mayor nivel eligen, en la viñeta octava, la opción elíptica como correcta en un 58,82 %, frente a lo que sucede en la novena, donde solamente acertaban en un 25 %. El descenso vertiginoso en la frecuencia de respuestas en este caso correctas, ya que les preguntábamos, recordemos, cuál

les parecía la estructura más acertada de las dos, nos parece que avala totalmente nuestra hipótesis.

VI.2.2.5. ÍTEM 7 Y 10 EN SUJETOS CON SÍNDROME DE DOWN

El ítem 7, igual que ocurría en las personas de control, presentaba entre los sujetos con SD una predominancia elíptica clara. Así, la respuesta más elegida sería la elipsis completa (S+V) con un 65,5 % del total de respuestas válidas. Esta respuesta, como vemos, es ligeramente superior a la que se ofrecía en el desarrollo normalizado, pero manifiesta un comportamiento bastante similar ante esta viñeta.

Llama la atención, eso sí, en oposición a lo que hemos estado viendo en otros ítems, que las preguntas nulas y no válidas solamente fueran siete, lo cual indica que este ítem entrañaría menos complejidad para estas personas que otros analizados. En cambio, en el 10, el valor de estas preguntas NS.NC ascendía de forma exagerada a un 67 %. Dicha frecuencia porcentual, por un lado, lo convertía en instrumento de estudio muy poco representativo y, por otro, nos daba muestras de que era una estructura de mayor complejidad que otras, al menos para las personas con un nivel gramatical bajo.

Es cierto, no obstante, que entre las personas con mejores capacidades que supieron entender lo que les solicitábamos, la ilustración ayudó, igual que ocurría en los SC, a que completaran con ese “no” en un llamativo 92 % de los casos válidos. Este dato tan abrumador nos pareció lo suficientemente sospechoso como para hacernos dudar de la validez del mismo. Así, igual que ocurría con los sujetos de control, creemos mejor no tomar en consideración esta viñeta que debería ser mejorada para un próximo análisis.

VI.2.2.6. CONCLUSIÓN: RESPUESTA AL TERCER INTERROGANTE

Como pudimos ver, en primer lugar, no podemos dar una respuesta contundente a si la elipsis catafórica implica una mayor complejidad para los sujetos de control (interrogante 3), ni para las personas con síndrome de Down (interrogante 3. b). Con los dos primeros ítems comparados, en ambas poblaciones de estudio, nuestra conclusión era que sí, ya que la elipsis era la opción mayoritaria en los casos anafóricos, pero en las estructuras catafóricas los sujetos dudaban más y esto les hacía preferir la estructura no elíptica. La situación, en nuestra opinión, era totalmente esperable puesto que, como ya argumentamos al exponer el protocolo (vid. capítulo IV), consideramos que la comprensión anafórica era mucho más sencilla y requería de menor esfuerzo y memoria de trabajo que la catafórica.

Sin embargo, al comparar estos datos con la siguiente dicotomía, encontrábamos resultados contradictorios que nos ofrecía una duda razonable a tal aseveración.

En resumen, consideramos que es muy posible que las estructuras con elipsis catafóricas supongan más dificultad y emplazamos dicho aspecto a futuros estudios que puedan desmentir o afianzar nuestra hipótesis de estudio.

VI.2.3. INTERROGANTE SEXTO

VI.2.3.1. PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

Pasaremos ahora a analizar el que, en su momento, llamamos sexto interrogante:

INTERROGANTE 6.	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre las elipsis endofóricas horizontales producidas por coordinación con nexo copulativo y las que presentan una disyunción?**
INTERROGANTE 6. (b)	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre las elipsis endofóricas horizontales producidas por coordinación con nexo copulativo y las que presentan una disyunción en las personas con SD?**

Tabla 175. Interrogantes 6 y 6 (b).

Obviamente, esta cuestión nos lleva a hablar del primer apartado de las *elipsis endofóricas horizontales*, esto es, de las elipsis en los distintos tipos de coordinadas. En su momento ya presentamos el ítem 1 y 2 (vid. VI.2.1). Ahora haremos lo propio con los ítems 3 y 4, en los cuales se emplean otros nexos diferentes a "y":

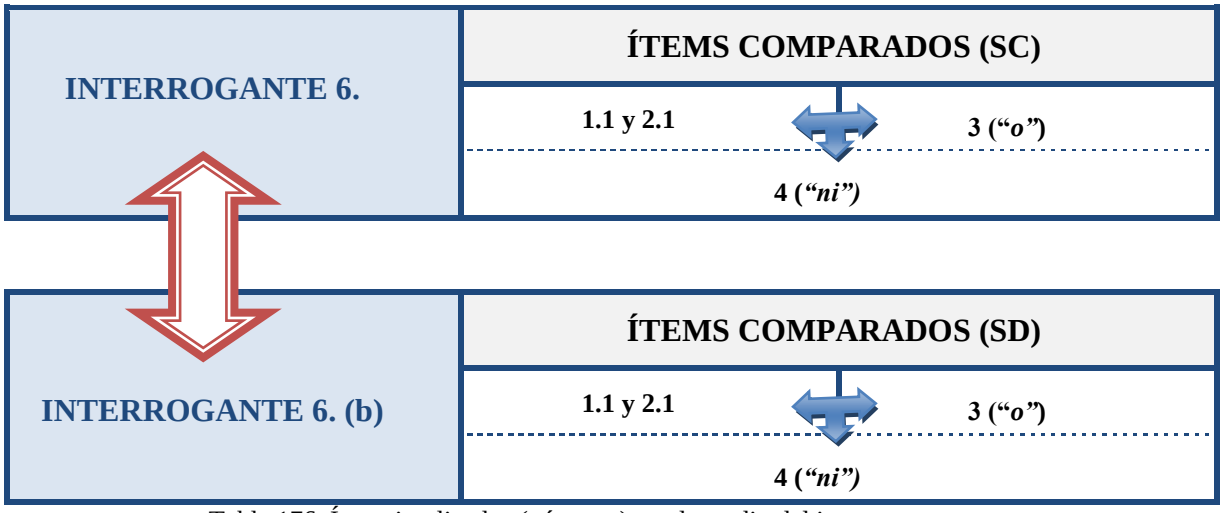


Tabla 176. Ítems implicados (números) en el estudio del interrogante sexto.

Estos corresponden con las siguientes oraciones:

P/C	**1.**	*Silvia come pollo y Marta… (tarta).*
P/C	**2.**	*Gabriel juega a la consola y ellos… (al fútbol)*
P	**3.**	*¿Ana juega al pádel por la mañana o… (a los bolos por la tarde)?*
P	**4.**	*Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel… (a la suya).*

Tabla 177. Ítems (oraciones) del interrogante tercero (vid. cap. IV).

Así, las etiquetas utilizadas en este interrogante serán[402]:

ETIQUETA	SIGNIFICADO
EL	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis esperada. **(Ítem 1, 2 y 4).**
EL (S+V)	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis del verbo y del sujeto **(Ítem 3).**
EL. SUJ	Se presenta un sujeto tácito, pero no se da la omisión del verbo. **(Ítem 3).**
EL+NU (C.V)	Se produce una elipsis en la oración; sin embargo, la estructura resultante es incorrecta a causa del deíctico **(Ítem 4).**
NO.EL+NU	Se emite la oración sin elipsis y tampoco se producen cambios en el deíctico, dando una

[402] Vid. V.3.1.

	estructura también inadecuada **(Ítem 4).**
NO.EL	No se produce la elipsis esperada, realizándose una estructura redundante, pero gramatical. **(Ítem 1-4).**
EL.INCO	La emisión es elíptica, pero el resultado final es agramatical. **(Ítem 3).**
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura. **(Ítem 1-4).**

Tabla 178. Etiquetas utilizadas en los ítems productivos del interrogante 2.

VI.2.3.2. ÍTEMS 1.1 y 1.2

Como comentamos en su momento, la elipsis era la respuesta mayoritaria en el ítem 2.1 y también muy frecuente en el 1.1. Hablamos así de una frecuencia porcentual, tras eliminar las respuestas nulas, del 44,12 % (ítem 1.1) y del 54,55 % (ítem 2.1). Por su parte, en SD, consignamos una aparición del 53,57 % y de 44,44 %, respectivamente, aunque en estos se mostraba una gran diferencia entre las personas con alto y bajo nivel[403].

Haciendo, por tanto, la media de ambos datos, podríamos hablar de un 49,34 % en SC y del 49 % en SD en la tendencia elíptica de coordinación con el nexo copulativo "y". No existen, por tanto, grandes diferencias entre los sujetos de control y los de SD o, al menos, si no realizamos distinciones por niveles ya que, como dijimos, a menor nivel, las elipsis se multiplican.

En cuanto a los errores, comentamos que eran casi inexistentes en SC[404] (1,5 % de media entre los dos ítems) y que aumentaban de forma importante en SD, siendo 8 y 9, respectivamente, lo cual supone un 23,61 % de media.

Pues bien, valoremos ahora qué ocurre con los otros dos ítems que ofrecen estructuras en coordinación.

VI.2.3.3. ÍTEM 3

En este ítem, como hemos explicado, se presentan cinco posibles etiquetas, admitiéndose respuestas nulas, incorrectas, de no elipsis, de elipsis de sujeto y, también, de sujeto más verbo.

[403] Las primeras se hallaban por debajo de la media de desarrollo normalizado con un 47,06 % y un 38,88 %, respectivamente; las segundas, esto es, las que mostraban unas limitaciones gramaticales más evidentes, superaban los datos de los SC con un 72,72 % (ítem 1.1) y un 55,56 % (ítem 2.1).

[404] Un error en el ítem 2.1; ninguno en el 1.1, esto es, 2,9 % de frecuencia en aquel y 0 % en el primero.

En las personas con un desarrollo normalizado, las dos respuestas más comunes son las que ofrecen elipsis. Aparece, eso sí, una tasa de error que asciende notablemente:

ÍTEM 3	F. Absoluta
EL.INCO	2/34
NC.NU	3/34

Tabla 179. Frecuencias absolutas de errores y no válidas en el ítem 3 de SC.

Vemos, así un 5,88 % de respuestas incorrectas y un 8,8 % de nulas o inválidas, esto es, un 14,7 % que supera enormemente el 1,5 % de los dos primeros ítems. De ello, extraemos que este ítem ofrece una mayor complejidad para los sujetos de control.

Además, curiosamente, estos errores no se constatan exclusivamente en los niños más pequeños, sino que aparecen en todas las edades: una respuesta nula en primer ciclo; dos nulas y una incorrecta en 2º ciclo; y otra incorrecta en el tercero.

Comparando estos fallos con los observados en síndrome de Down, vemos un error que asciende al 38,8 % y un NS.NC del 8,33 %, es decir, ambas soluciones equivalen a un 47,21 % de media de las emitidas en este ítem.

Obviamente, son resultados muy superiores a los que obtuvimos en los ítems de "y" (1.1 y 2.1), lo cual corrobora la hipótesis que hemos mencionado en sujeto de control: el ítem 3 ofrece mayor dificultad para todos los entrevistados.

ÍTEM 3	F. Absoluta
EL.INCO	14/36
NC.NU	3/36

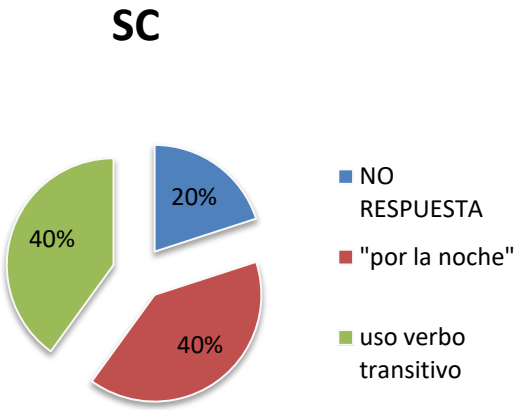
Tabla 180. Frecuencias absolutas de errores y no válidas en el ítem 3 de SD.

No obstante, lo que no podemos asegurar es si esta complejidad se debe al nexo o a la estructura en sí, en la que la persona evaluada debería realizar una oración más amplia ya que la segunda parte de la coordinación estaría formada, en una expresión no elíptica, por "*Ana juega por la noche a los bolos*" que, lógicamente, entraña más problemas que un simple "*come tarta*".

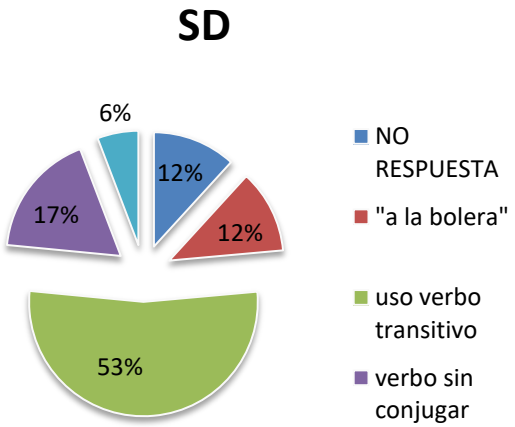
Centrándonos en los errores desde un punto de vista cualitativo, veremos que, como sucedía en casos anteriores, junto a situaciones de no respuesta, aparecen otras de diversa tipología. Uno bastante común en los sujetos de control es producir un simple "*por la noche*", esto es, "*¿Ana juega al pádel por la mañana o por la noche?*", presente en un 40 % de los errores de los niños, que, obviamente, es sintácticamente gramatical, pero alejado de la estructura que buscamos, al realizarse una disyuntiva en el circunstancial de tiempo y no en la acción en sí, esto es, se plantea cuándo la chica juega al pádel, sin ofrecer más posibles alternativas lúdicas. De alguna manera, creemos, que los pequeños realizan una tarea de simplificación de la estructura que, por larga, quizá les parezca compleja para reconstruir de modo total.

Junto a esta solución y a la no respuesta, otro 40% de los niños emiten un simple "*bolos*" o "*los bolos*[405]", donde vemos que la simplificación de la oración lleva a un uso agramatical de la actividad, puesto que este verbo intransitivo requiere de un sintagma o grupo preposicional con artículo. Sería, por tanto, una muestra del desconocimiento de la estructura sintáctica, como otros que vimos en ítems anteriores, la cual, curiosamente, no la hemos constatado en los niños más pequeños, sino en los que ya tienen más edad.

Esta misma falta es, sin duda, la más común entre las personas con SD, donde también aparecen variantes como "*los bolos con la pelota*" o "*por la noche bolos*"[406]. En total, este tipo de omisiones incorrectas suponen un 53 % del total de errores de SD:



Gráfica 22. Errores ítem 3 SC.



Gráfica 23. Errores ítem 3 SD.

Como vemos, también son fallos comunes en SD el uso agramatical (por presentar un verbo sin conjugar) o, más interesante para nosotros, un tipo de estructura como es "*a la bolera*" que supone un error de cálculo elíptico. Como dijimos líneas atrás, no es posible el empleo de esta elipsis porque no cumple las condiciones de legitimidad descritas, ya que *"*¿Ana juega al pádel por la mañana o Ø a la bolera?*" supone la supresión de un verbo que no está en el contexto previo (como sería *va* o *está).*

Por tanto, podemos ver que en el abundante uso de incorrecciones de SD, se siguen produciendo estructuras de no respuesta, producciones agramaticales por la ausencia de conjugación verbal, soluciones que simplifican el sintagma o que eliden un verbo que tiene que estar presente en la estructura.

[405] Respuestas de CON 2.19 y CON 3.31, respectivamente.
[406] Soluciones aportadas por DOWN 2.P. 27 y DOWN A.1, respectivamente.

Dejando a un lado los errores, volvemos a hablar sobre la tendencia elíptica de este ítem y, así, vemos que la elipsis sigue siendo, como decíamos, la respuesta más común en ambos casos, sobre todo la omisión total (verbo y complemento):

SUJETOS CONTROL	F. Absoluta	SUJETOS S. DOWN	F. Absoluta
EL(V+COM)	14	**EL(V+COM)**	14
EL.SUJ	9	**EL.SUJ**	3
NO.EL	6	**NO.EL**	2

Tabla 181. Resultados válidos en el ítem 3 de SC y SD.

De este modo, podremos hablar, en sujetos de control, de un 48,27 % de frecuencia porcentual en las elipsis de sujeto más verbo y de un 31,03 % en los sujetos tácitos, esto es, un 79,3 % del total de emisiones válidas son elípticas, frente a un 20,7 % que no lo son.

En el caso de la patología de nuestro estudio, la elipsis completa se da en un 73,68 % y la de sujeto en un 15,78 %, es decir, la producción elíptica asciende al 89,46 %, frente a lo no elíptica que es de 10,53 %.

De todo ello extraemos que, quizá por el nexo disyuntivo o, quizá, más probablemente, por la longitud y complejidad de la oración, tanto las personas con SD, como los niños de control evaluados prefieren estructuras como "*a los bolos"* o "*a los bolos por la noche"* a tener que repetir tanto elemento suprimible.

Veremos, por último, qué sucede con el ítem 4 en el que se presenta un nexo copulativo, pero que aporta una noción negativa que podría tener influencias sobre la elipsis de la estructura.

VI.2.3.4. ÍTEM 4

Este ítem ofrece los siguientes datos en sujetos de control:

ÍTEM 4	F. Absoluta
EL	5
EL+UN	7
NO.EL	1
NO.EL+UN	14
NC.NU	7

Tabla 182. Resultados ítem 4 en SC.

Como vemos, es una oración que presenta muchas dificultades, pero no por la omisión verbal, sino por el complemento "*a la suya*", el cual provoca gran cantidad de estructuras nulas como podemos ver en "*Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel a su pareja*" (lo que sería catalogado de EL+NU) o en "*Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel quiere a su pareja*" (NO EL.+NU).

En cierta medida se asemeja a las estructuras que comentamos en la parte teórica y que Brucart (2004) denominaba de *cambio de vehículo* (vid. II.6.5.3), aunque en este caso la variación se da en el *residuo* y no en la *meta*[407], según terminología anglosajona (García Marchena, 2004, p. 113).

De este modo, teniendo en cuenta solamente las respuestas válidas obtenidas, la elipsis tendría una frecuencia porcentual del 83,3 %. Pero si consideramos las respuestas incorrectas, entendiendo que esas faltas no se dan en la estructura elíptica en sí sino en el cambio del centro de la deixis ajena al mecanismo, hablaríamos de un 44,44 %.

En el caso del SD, los resultados son todavía más abrumadores, ya que solamente un sujeto de alto nivel realizó la estructura correctamente produciendo la elipsis (DOWN A.7) y otro, el mensaje con la no elipsis (DOWN D.36). Esto es, solamente un 5,55 % de los entrevistados supieron responder algo a tal estructura.

Entre las personas con la trisomía, además, no se dieron respuestas nulas por causa del complemento, sino que el 94 % de la gente simplemente no respondió o no lo hizo de modo coherente. Creemos que esta situación se debe a que, ante una estructura complicada como esta que no sabían manejar, sus esfuerzos por intentarla fueron mínimos y el "no sé" se convirtió en la solución más común.

ÍTEM 4	F. Absoluta
EL	1
EL+NU	0
NO.EL	1
NO.EL+NU	0
NC.NU	34

Tabla 183. Resultados ítem 4 en SD.

Con todo, consideramos que este ítem no debería ser tenido en cuenta en nuestro estudio por la poca representatividad que poseen los resultados, especialmente los de SD, y porque, en el caso de las personas de control, los resultados están demasiado afectados por aspectos sintácticos que no pertenecen a la elipsis en sí.

VI.2.3.5. CONCLUSIÓN: RESPUESTA AL SEXTO INTERROGANTE

En conclusión, no valorando el ítem cuarto por lo descrito en las líneas anteriores, y centrándonos, por tanto, solamente en la comparación de los dos ítems compuestos por la coordinación "y" (ítem 1.1 y 2.1) y el nexo "o" (ítem 3), deberíamos considerar una evidente mayor dificultad en la tercera viñeta. Estos resultados se producen de igual manera en los niños de control y en las personas adultas con síndrome de Down. De esta manera, la

[407] Según dicha clasificación, como vimos, el *residuo* es la información que permanece en la estructura en la que se da la elipsis; lo omitido que debemos catalizar sería la *meta* y, por último, esa o esas unidades omitidas (contexto previo de la elipsis) sería la *fuente.*

tendencia a elipsis aumenta enormemente, así como los errores ya descritos en los sujetos con dicha patología.

No obstante, por todo lo expuesto, consideramos que no deberíamos concluir que el problema o la dificultad versa en el nexo, sino que habría que valorarlo de una forma más amplia y pensar que, posiblemente, esa estructura tiene una mayor complejidad por suponer más elementos omitidos. En resumen, tenemos que hablar de una mayor dificultad en el ítem 3, pero no podemos relacionarlo directamente con el nexo empleado.

VI.2.4. INTERROGANTE SÉPTIMO

VI.2.4.1.- PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

A continuación, procedemos a analizar el que denominamos séptimo interrogante, esto es:

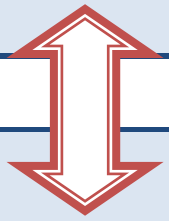
INTERROGANTE 7.	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre las elipsis endofóricas horizontales positivas o negativas en niños con desarrollo normalizado?**
INTERROGANTE 7. (b)	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre las elipsis endofóricas horizontales positivas o negativas en personas con síndrome de Down?**

Tabla 184. Interrogantes 7 y 7 (b).

De una forma amplia podríamos tener en cuenta para analizar este interrogante todos los ítems en función de si se transmitiera un mensaje positivo o negativo. Sin embargo, la comparación sería demasiado amplia y, probablemente, poco interesante, puesto que se cotejarían ítems en los que existen otras variables que dificultarían la extracción de conclusiones. Por ello, buscando la claridad expositiva y realizar un análisis riguroso que realmente aporte luz a la cuestión, creemos más interesante centrarnos solamente en los ítems productivos de polaridad en los que la diferencia principal es precisamente esa oposición positivo-positivo, positivo-negativo, negativo-positivo o negativo-negativo. De este modo,

siguiendo la estructuración de las elipsis por polaridad (vid. capítulo II y capítulo IV) el esquema será el que sigue:

	ÍTEMS COMPARADOS (SC)	
INTERROGANTE 7.	**AFIRMATIVO-AFIRMATIVO (*sí… también*)**	**5 y 6**
	AFIRMATIVO-NEGATIVO (*sí… no*)	**7 y 8**
	NEGATIVO-AFIRMATIVO (*no… sí)*	**9 y 10**
	NEGATIVO-NEGATIVO (*no… tampoco*)	**12 y 13**



	ÍTEMS COMPARADOS (SD)	
INTERROGANTE 7. (b)	**AFIRMATIVO-AFIRMATIVO (*sí… también*)**	**5 y 6**
	AFIRMATIVO-NEGATIVO (*sí… no*)	**7 y 8**
	NEGATIVO-AFIRMATIVO (*no… sí)*	**9 y 10**
	NEGATIVO-NEGATIVO (*no… tampoco*)	**12 y 13**

Tabla 185. Ítems implicados (números) en los interrogantes 7 y 7 (b).

Estos ítems son los que siguen:

P/C	**5.**	*Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos… (también).*
P	**6.**	*Rebe bailó/se divirtió mucho en la fiesta y sus amigos… (también).*
P/C	**7.**	*Unas arañas llevan sombrero, otras… (no).*
P/C	**8.**	*Ellos han ido de excursión al campo, pero al río… (no).*
P	**9.**	*Igor dice que no, pero le encanta jugar al baloncesto.*
P	**10.**	*Yo creía que… (no), pero Eli me dijo que la quería.*
P/C	**12.**	*Sandra no viste de verde y Carlos… (tampoco).*
P/C	**13.**	*Los niños no estaban durmiendo y nosotros… (tampoco).*

Tabla 186. Ítems (oraciones) en el interrogante séptimo (vid. cap. IV).

Y las etiquetas implicadas en este interrogante son[408]:

[408] Vid. V.3.1.

ETIQUETA	SIGNIFICADO
EL	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis esperada.
EL (V+COM)	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis del verbo y del complemento.
EL.COM (C.V)	Se presenta la ausencia del complemento y un cambio de la forma verbal por una sinónima.
EL.COM	Se da la ausencia del complemento, pero el verbo se repite de modo redundante (sin variación léxica).
NO.EL	No se produce la elipsis, produciéndose una estructura redundante, pero correcta a nivel gramatical.
EL.INCO	La emisión es elíptica, pero el resultado final es agramatical.
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura.

Tabla 187. Etiquetas implicadas en el interrogante 7.

De este modo, vamos a pasar a comparar estos ocho ítems, solamente en su faceta productiva, según planteaba el interrogante. Buscaremos, en primer lugar, identificar la posible tasa de error (respuestas nulas e incorrectas) producidas en cada uno de ellos, pues este dato nos ilustrará bastante sobre la complejidad de los mismos y nos permitirá observar si hay un progreso en ellos o no existe variación en función del signo de la estructura. Tras ello, analizaremos la tendencia elíptica o no elíptica de los mismos, para tratar de valorar si existen conductas que puedan ser reseñables.

Asimismo, llevaremos a cabo el mismo estudio en las personas con SD, para valorar las diferencias entre sus usos y las de los niños de control.

No nos detendremos en una explicación pormenorizada de los ítems uno a uno, ya que algunos son o serán desarrollados en otros puntos de esta exposición, y, además, al ser bastantes, creemos que enturbiarían el análisis final. Dicho todo esto, comenzaremos por el estudio de los errores en los sujetos de control.

VI.2.4.2. ERRORES EN LOS ÍTEMS DE POLARIDAD EN SC

En la siguiente tabla mostramos las frecuencias absolutas y relativas de los errores en los ítems señalados:

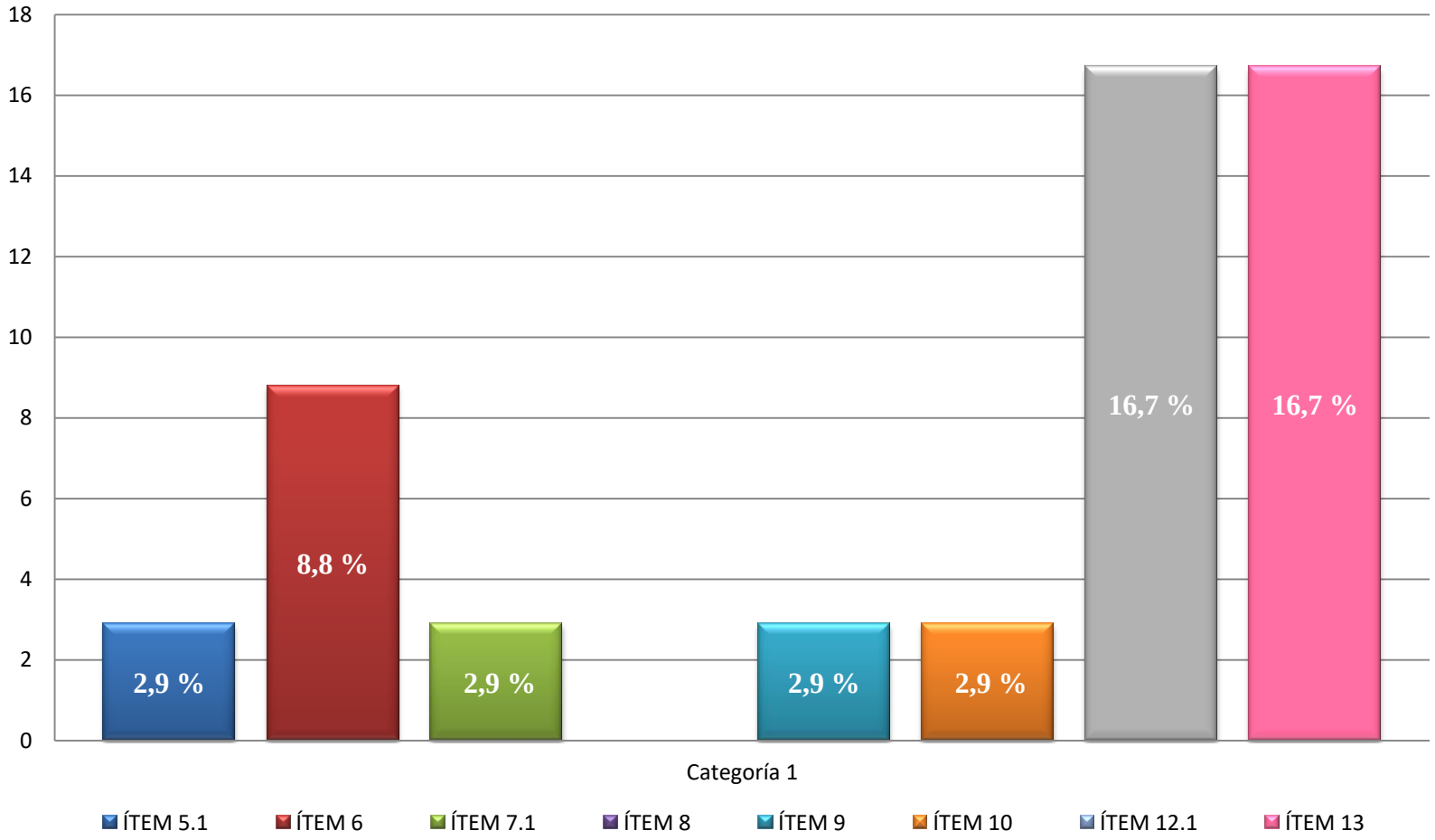
ERRORES	I.5	I.6	I.7	I.8	I.9	I.10	I.12	I.13
EL.INCO	0	0	0	-	-	-	4	4
NC.NU	1	3	1	0	1	1	2	2
% TOTAL	**2,9 %**	**8,8 %**	**2,9 %**	**0**	**2,9 %**	**2,9 %**	**16,7 %**	**16,7 %**

Tabla 188. Errores en los ítems del interrogante 7 en SC.

Como podemos ver, la tasa de error en sujetos de control es moderadamente baja ya que, salvo en los dos últimos ítems, se mantiene por debajo del 10 % y bastante estable. Parece resultar más complejo el ítem 6, quizá por la propia estructura de la oración o por la propia viñeta, porque no pasa igualmente en el ítem 5, que sería igualmente positivo-positivo.

Por el contrario, donde sí se observa una mayor dificultad sería en los dos últimos ítems, como decimos, 12 y 13, en los que ascienden las respuestas nulas e incorrectas a un total del 16,7 %. Esta situación, además tan pareja, podría indicar que la estructura negativa-negativa sí es más complicada para los sujetos de control.

Ilustraremos estos datos con la siguiente gráfica:



Gráfica 24. Errores en los ítems del interrogante 7 en los sujetos de control.

Por otro lado, la valoración de estos errores por ciclos no nos aportado datos de interés, puesto que se han observado fallos en los tres y con una distribución bastante homogénea[406].

VI.2.4.3. ERRORES EN LOS ÍTEMS DE POLARIDAD EN SD

En cuanto a los sujetos con síndrome de Down, presentamos en la siguiente tabla su proporción de errores en los ítems señalados:

ERRORES	I.5	I.6	I.7	I.8	I.9	I.10	I.12	I.13
EL.INCO	3	4	2	-	-	-	13	12
NC.NU	17	14	7	12	13	24	16	17
% TOTAL	55,6 %	50 %	25 %	33,4 %	36,1 %	66,7 %	80,6 %	80,6 %

Tabla 189. Errores en los ítems del interrogante 7 en SD.

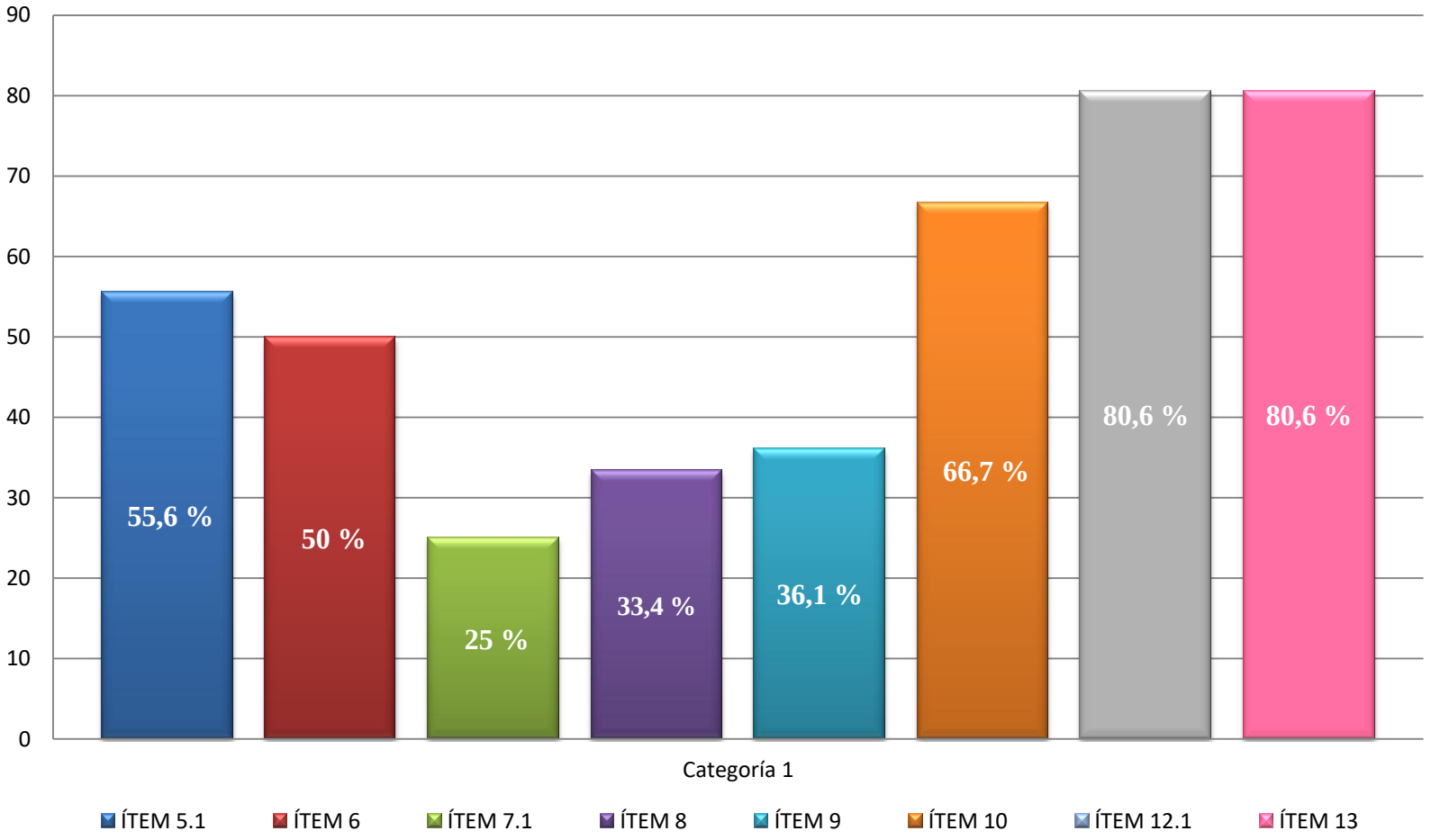
Al cotejar estos datos nos damos cuenta de que en todos los ítems los errores son mucho más abundantes en síndrome de Down, ya sea por incorrecciones o por respuestas nulas. Obviando esta información, es importante señalar que hay algunos ítems en los que parece que la dificultad es mayor como, por ejemplo, el caso de 12 y 13, donde los fallos se disparan a más de un 80 % de las respuestas. Esta situación, como acabamos de ver, coincide plenamente con lo que sucede en los sujetos de control.

Otros ítems, por su parte, mantienen una proporción relativamente baja (aunque mucho más alta que en SC) como son 7, 8 y 9, que se encuentran en intervalos de error de entre el 20 y el 30 %.

Por último, los dos primeros superan un 50%, en una proporción bastante semejante entre sí.

Veamos, pues, toda esta estadística en la siguiente gráfica más ilustradora:

[406] En el ítem 5, por ejemplo, la única respuesta nula se daba en niños del 3º ciclo; en el ítem 6 encontrábamos nulas en el 1º y 3º ciclo; solamente en el segundo el ítem 7 o únicamente en el primero en el ítem 9, etc.



Gráfica 25. Errores en los ítems del interrogante 7 en los sujetos con síndrome de Down.

De estos datos podemos extraer las siguientes conclusiones:

ÍTEMS	%	TIPO DE POLARIDAD
7, 8	Entre 25-36 %	• AFIRMATIVO-NEGATIVO *(sí… no)*
9		• NEGATIVO-AFIRMATIVO *(no… sí)*
5 y 6	Entre el 50-56 %	• AFIMATIVO-AFIRMATIVO *(sí… también)*
10	Alrededor del 67 %	• NEGATIVO-AFIRMATIVO *(no… sí)*
12 y 13	Más del 80 %	• NEGATIVO-NEGATIVO *(no… tampoco)*

Tabla 190. Ítems del interrogante 7 organizados por dificultad mostrada en el SD.

En esta representación observamos una tendencia bastante marcada: los ítems tanto afirmativos como negativos que simplemente emplean los adverbios "sí" y "no" parecen resultarles más sencillos, probablemente por ser más comunes. Sin embargo, aquellos que emplean "también" o "tampoco" les resultan mucho más complejos (sobre todo estos últimos, como también pasaba en sujetos de control), creemos que por su falta de uso o de entrenamiento. Este aspecto consideramos que es importante de cara a plantear mejoras en las intervenciones logopédicas.

Solamente hay un ítem que parece chocar con esta hipótesis y es la diapositiva 10 pero, como dijimos al hablar de ella en el tercer interrogante, consideramos que no es una viñeta adecuada, ya que ofrecía muchas dificultades inesperadas a los sujetos con SD. En primer lugar, tenemos que tener presente que es una estructura de polaridad, pero también catafórica, esto es, se juntan dos variables y no solamente una. Y, en segundo lugar, como comentamos, creemos que la ilustración no era acertada porque ayudaba en exceso a los niños de control y confundía enormemente a los sujetos con esta patología que no entendían muy bien qué tenían que hacer. Con todo, consideramos que podríamos igualmente obviar este ítem de este estudio y, por tanto, la organización de menor a mayor dificultad de estos quedaría así:

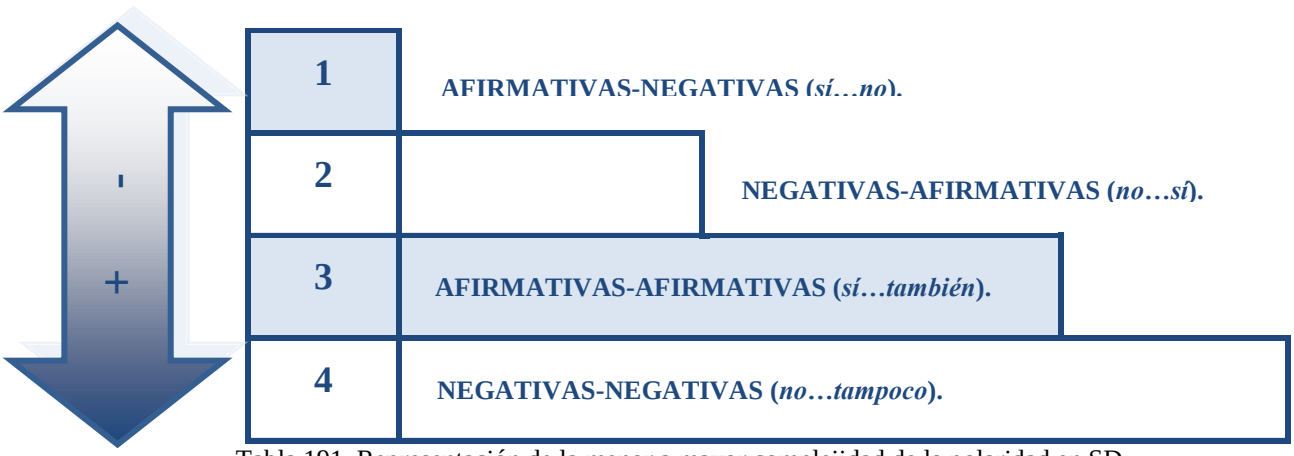


Tabla 191. Representación de la menor a mayor complejidad de la polaridad en SD.

Si tratamos de analizar estos datos en función de los niveles gramaticales, observamos las siguientes frecuencias porcentuales[407]:

ERRORES	I.5	I.6	I.7	I.8	I.9	I.10	I.12	I.13
ALTO	36,4 %	31,8 %	4,5 %	22,7 %	27,3 %	54,5 %	68,2 %	72,7 %
BAJO	85,7 %	78,6 %	57,1 %	50 %	50 %	85,7 %	100%	92,9 %

Tabla 192. Frecuencia porcentual en los ítems de la pregunta 7 en función del nivel gramatical de SD.

Estos porcentajes nos muestran unas diferencias muy importantes entre las respuestas de las personas con mucho y poco nivel, algo bastante esperable. Nos señala que en aquellos con bajo nivel el empleo de "tampoco" o "también" oscila entre poco más del 11 % y el 0 % de los casos[408]. Las restantes respuestas están en torno el 50 %.

En las personas con alto nivel, podemos encontrar todas las posibilidades de polaridad, aunque igualmente "tampoco" es complicado para ellos. En cuanto a "también", que sigue presentando la tercera posición en el orden de éxito, igual que en los análisis realizados sin tener en cuenta el nivel gramatical, se produce acertadamente en más de un 65 % de casos de media[409], lo cual nos parece un dato bastante esperanzador.

2.4.4. TENDENCIA ELÍPTICA EN LA POLARIDAD (SC)

Del mismo modo que hemos hecho con los errores, presentaremos las frecuencias absolutas elípticas y no elípticas en sujetos de control:

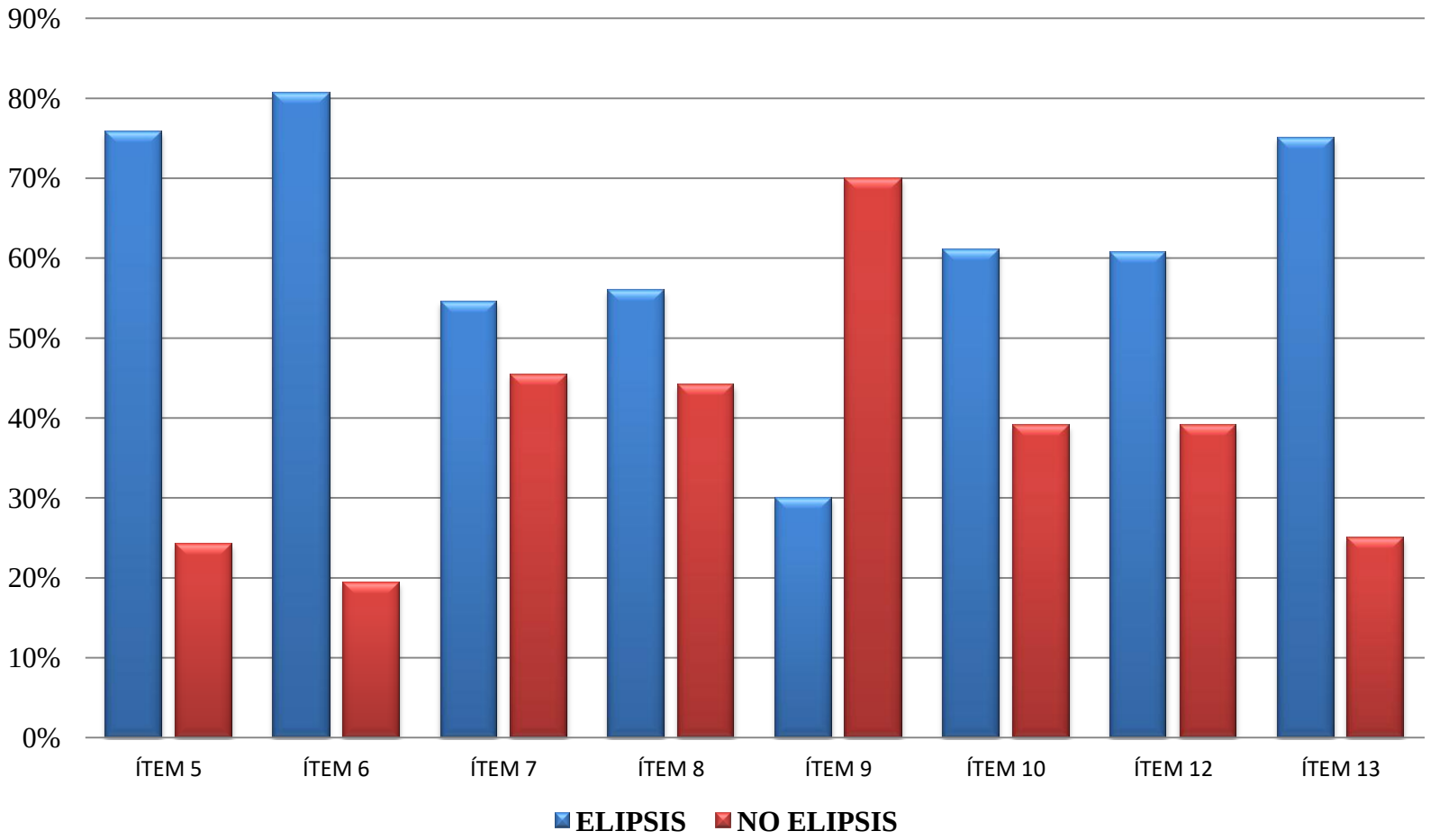
[407] Valorando la suma de los dos tipos de respuestas no acertadas, esto es, incorrectas y NS.NU y realizando la frecuencia respecto al total de respuestas emitidas en cada grupo, esto es, 22 entre los sujetos de alto nivel y 14 en los de bajo.
[408] En la tabla, recordemos, presentamos el error, aquí nos referimos al uso correcto.
[409] Hallamos errores en el 34,1 % de los casos de media.

ERRORES	I.5	I.6	I.7	I.8	I.9	I.10	I.12	I.13
EL	25	-	-	19	10	20	17	21
EL (S+V)	-	25	-	-	-	-	-	-
EL (V+COM)	-	-	14	-	-	-	-	-
EL.COM (C.V)	-	-	1	-	-	-	-	-
EL.COM	-	-	3	-	-	-	-	-
NO. EL	8	6	15	15	23	13	11	7

Tabla 193. Frecuencias absolutas de los usos elípticos y no elípticos en los ítems del interrogante 7 (SC).

Así, presentan la siguiente distribución en función de sus frecuencias porcentuales[410]:

[410] Calculadas, como en otras ocasiones, sin tener en cuenta los errores que ya hemos analizado.



Gráfica 26. Tendencia elíptica del interrogante 7 en los sujetos de control.

Como vemos, la elipsis es la tendencia habitual en los niños de control en todos los ítems de este interrogante menos en el 9, en el que solamente se da con un 30,3 % de frecuencia. Creemos importante señalar que en él, como vimos en el interrogante 3, se daba una estructura catafórica que podía ofrecer mayor complejidad (vid. VI.2.2).

Respecto a los demás casos, observamos una tendencia especialmente marcada en los ítems 5, 6 y 13 donde la elipsis supera el 70 % de los casos. En cambio, en los ítems 7, 8, 10 y 12 se presentan unos datos que se encuentran entre el 50 y el 70 % de las respuestas.

Asimismo, no encontramos una tendencia clara cuando tratamos de analizar estos datos en función de la edad ya que, mientras que hay ítems como 12 en los que parece existir una evolución creciente hacia la elipsis[411]; en otros podemos encontrar cierta estabilidad[412] o, incluso, procesos decrecientes como en 8[413].

Analizada estas preferencias elípticas por los sujetos de control en todas las estructuras de polaridad, pasaremos a hacer lo propio con los datos de SD.

VI.2.4.5. TENDENCIA ELÍPTICA EN LA POLARIDAD (SD)

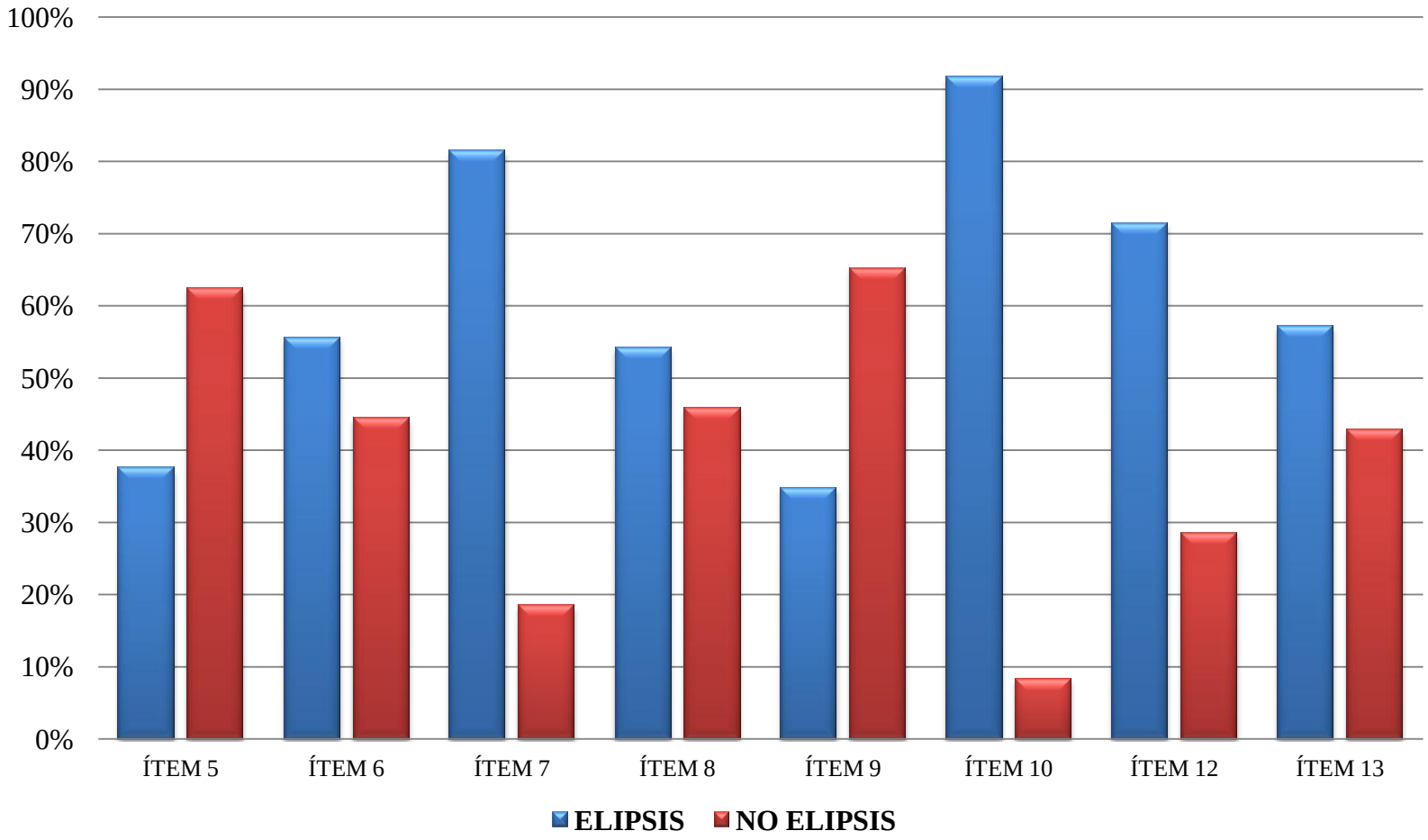
Para analizar estas frecuencias, mostraremos la misma tabla que en el apartado anterior pero, en este caso, las respuestas de SD:

ERRORES	I.5	I.6	I.7	I.8	I.9	I.10	I.12	I.13
EL	6	-	-	13	8	11	5	4
EL (S+V)	-	10	-	-	-	-	-	-
EL (V+COM)	-	-	19	-	-	-	-	-
EL.COM (C.V)	-	-	2	-	-	-	-	-
EL.COM	-	-	1	-	-	-	-	-
NO. EL	10	8	5	11	15	1	2	3

Tabla 194. Frecuencias absolutas de los usos elípticos y no elípticos en los ítems del interrogante 7 (SD).

Cuya distribución sería:

[411] Se da en un 25 % en 1º ciclo; en un 50 %, en segundo; y un 75 %, en los alumnos mayores.
[412] Sería el caso, por ejemplo, del ítem 6 donde tanto en primer ciclo como en tercero se da una frecuencia del 66,7 %, pero en el ciclo central llega al 80%.
[413] Donde constatamos un 83,4 %, 50 % y 33,4%, respectivamente, en función de los cursos (de menores a mayores).



Gráfica 27. Tendencia elíptica del interrogante 7 en los sujetos con síndrome de Down.

Así, como vemos, la elipsis es la tendencia más frecuente en la mayoría de los ítems, salvo en 9 (donde solamente cuenta con un 34,8 %) y en 5 (donde no llega al 38 %). El hecho de que en 9 se den la vuelta las tornas no nos sorprende, ya que también era común en los sujetos de control, dada la característica catafórica del ítem. Sin embargo, la poca frecuencia de la elipsis en el ítem 5 sí que es más llamativa, sobre todo porque para los niños entrevistados la frecuencia elíptica era muy elevada (75,8 %).

Si observamos en los distintos niveles gramaticales de SD las respuestas emitidas en este ítem, encontramos una preferencia del 50 % elíptica en las personas de nivel gramatical bajo y del 35,7 % en alto. Esto es, como hemos venido señalando en otros momentos, la tendencia a la elipsis es mayor cuanto menor sea el nivel expresivo del sujeto.

La frecuencia es mucho más elevada, por el contrario, en los ítems 7, 10 y 12, superando en todos ellos el 70 % de las respuestas. Curiosamente, estos ítems no eran muy comunes en SC (estando los tres en una frecuencia de entre el 50 y el 70 %)[414]. Por último, 6, 8 y 13 presentan una tendencia elíptica de entre el 50-70 %.

VI.2.4.6. CONCLUSIÓN: RESPUESTA AL SÉPTIMO INTERROGANTE

Como hemos estado exponiendo, los errores en SD parecen indicar un aumento importante de complejidad en función del tipo de estructura de polaridad. Así, en el apartado VI.2.4.2 hemos propuesto una evolución de estructuras de más sencillas a más complejas, en el que, obviamente, la máxima dificultad la constituyen las oraciones con los elementos "también" y, sobre todo, "tampoco". En el caso de los sujetos de control, los errores se mantienen muy moderados salvo en el caso de "tampoco", lo que demuestra que realmente este tipo de producciones plantean dificultades para los niños de las tres edades y para las personas con SD de cualquier nivel gramatical.

En cuanto a la tendencia elíptica, como hemos venido explicando, es en ambos tipos de población más cercana a la omisión, salvo en casos concretos como el ítem 9, del que ya habíamos comentado su naturaleza catafórica.

[414] Es cierto que tanto el ítem 12, como 13, presentan un número de respuestas válidas muy escaso, como hemos estado viendo, que convierten estos valores en muy poco representativos.

VI.2.5. INTERROGANTE OCTAVO

VI.2.5.1. PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

Pasamos ahora a analizar las oraciones comparativas propuestas en este protocolo, esto es, el apartado tercero dentro de las llamadas *elipsis endofóricas horizontales*, y lo haremos para, con ello, contestar a la pregunta octava:

INTERROGANTE 8.	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre los distintos tipos de comparativas en los niños con desarrollo normalizado?**
INTERROGANTE 8. (b)	**Comparando los sujetos con síndrome de Down y los empleados como población de control, ¿encontramos distintos desarrollos en las diversas estructuras comparativas?**

Tabla 195. Interrogantes 8 y 8 (b).

El estudio, por tanto, se circunscribirá a los ítems de este tercer bloque de las elipsis endofóricas, como decimos, que serán los ítems del 15 al 21. Son, por tanto, siete diapositivas, pero en dos de ellas se trabajará tanto la producción, como la comprensión, así que la disposición será la siguiente:

INTERROGANTE 8.	**ÍTEMS COMPARADOS (SC)**	
	PRODUCCIÓN	**COMPRENSIÓN**
	15, 16, 18 y 21	**15, 17, 18, 19 y 20**
INTERROGANTE 8. (b)	**ÍTEMS COMPARADOS (SD)**	
	PRODUCCIÓN	**COMPRENSIÓN**
	15, 16, 18 y 21	**15, 17, 18, 19 y 20**

Tabla 196. Ítems implicados (números) en los interrogantes 8 y 8 (b).

Así, los ítems implicados serán los que siguen:

P/C	**15**	*Montse tiene más… (manzanas) que… (Yolanda).*
P	**16**	*Vanesa es más morena que… (José).*
C	**17**	*Rebeca es más rubia que Cris.*
P/C	**18**	*Ahora Tania está más… (guapa) que… (antes).*
C	**19**	*Hay menos niños que niñas.*
C	**20**	*Lleva más tacón de lo que debería.*
P	**21**	*¿Por qué no volamos tan alto como ellos?*

Tabla 197. Ítems (oraciones) del interrogante octavo (vid. cap. IV).

Dado que la elipsis en las estructuras comparativas que hemos planteado es de uso obligatorio, ya que sería agramatical decir *"*Montse tiene más manzanas que Yolanda tiene manzanas*", hemos planteado este interrogante en términos de correcto e incorrecto. No necesitaremos, por tanto, recordar las etiquetas con las que catalogamos estos ítems, puesto que aquí no serán empleadas, y solamente hablaremos del grado de acierto en cada una de las diapositivas. Estudiaremos las mismas, eso sí, en función de la modalidad: presentaremos primero las de producción y, después, las de comprensión.

Pasaremos, por tanto, a mostrarlas en los sujetos de control.

VI.2.5.2. LA PRODUCCIÓN DE ÍTEMS COMPARATIVOS

En primer lugar, como decimos, expondremos los resultados de los ítems productivos:

	SUJETOS CONTROL				SUJETOS SÍNDROME DOWN			
ÍTEMS	**I.15**	**I.16**	**I.18**	**I.21**	**I.15**	**I.16**	**I.18**	**I.21**
CORRECTA	34	32	33	26	15	11	5	3
INCORRECTA	0	2	1	8	21	25	31	33

Tabla 198. Relación correcta/incorrecta de los ítems comparativos (producción).

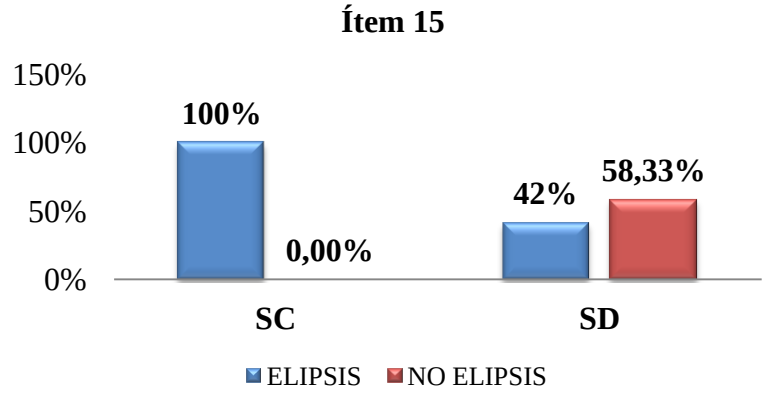
El cotejo de estos datos nos muestra, en primer lugar, unas diferencias especialmente grandes entre los sujetos de control y las personas con esta patología. En el caso de los niños de desarrollo normalizado, salvo el ítem 21, todos tienen una tasa de corrección muy alta, que

se sitúa entre el 94,12 % y el 100 %. No es representativo, por tanto, ni analizar los errores, ni las edades en las que se producen esos mínimos fallos.

El ítem 21, por su parte, ofrece unas producciones incorrectas que alcanzan el 23,53 %. Esta variación tan grande respecto a los demás se debe en sí a la propia viñeta, ya que los entrevistados no tienen que completar una estructura tan evidente, sino relacionar los contenidos que en ella se presentan. En consecuencia, nos parece normal que muestre una mayor proporción de error. Dentro del conjunto de sujetos de control, observamos que los más pequeños solamente acertaron en su construcción en un 50 % de los casos; mientras que los de 2º ciclo lo hicieron en un 90 % y en un 91,66 % los mayores. Esta situación denota, evidentemente, que es una estructura compleja que se va entendiendo y realizando mejor con los años.

Centrándonos en los resultados obtenidos de los sujetos de SD, podemos señalar que en los cuatro ítems son bastante desfavorables, puesto que se hallan entre un 41,67 % y un 8,34 %.

Vemos, eso sí, una cierta escala. La oración con mayor número de aciertos es la primera, la cual ofrece una básica composición con "*más que*" en la que el elemento comparado es un objeto, en este caso, "*manzanas*". Sin embargo, dichas cifras están en torno al 42 %, dato muy inferior al 100% que veíamos en sujetos de control:



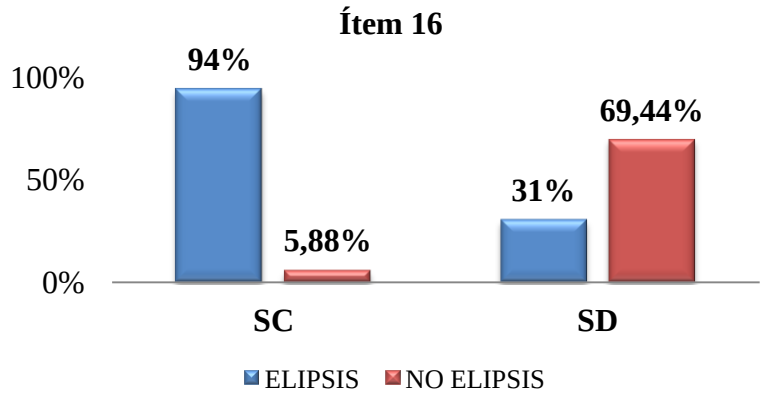
Gráfica 28. Comparativa uso elíptico (correcto/no correcto) en el ítem 15.1.

Se muestra, por tanto, una evidente dificultad en una estructura común, cotidiana y aparentemente sencilla para los niños con desarrollo normalizado. Estos valores, además, se intensifican si consideramos los niveles gramaticales de los sujetos, ya que en personas con alto nivel equivaldría a un 59 %, pero solamente habría un 14 % de acierto en bajo nivel. Esto podría sorprendernos si lo comparamos con las estadísticas que comentamos en los primeros

interrogantes, en las cuales veíamos que, a mayor dificultad morfosintáctica, mayor empleo de la elipsis; sin embargo, tenemos que recordar que en estos ítems solamente se valora el éxito o el error y, por tanto, que su tendencia natural sea tratar de comunicarse con las menores unidades posibles, esto es, tratando de aprovechar sus recursos al máximo, no quiere decir que el resultado sean oraciones acertadas. Por el contrario, la comparación es un escollo insalvable para un buen número de personas con esta patología, incluso en estructuras elementales como las organizadas con "*más que*".

Según el éxito de realización, como decimos, el segundo ítem sería el de la viñeta 16, en el cual se les solicitaba que acabaran la estructura, también comparativa de superioridad, pero relacionando una cualidad presente en menor o mayor medida en dos personas.

Así, observamos que casi un 70% de los sujetos con SD no supieron completar dicha oración:



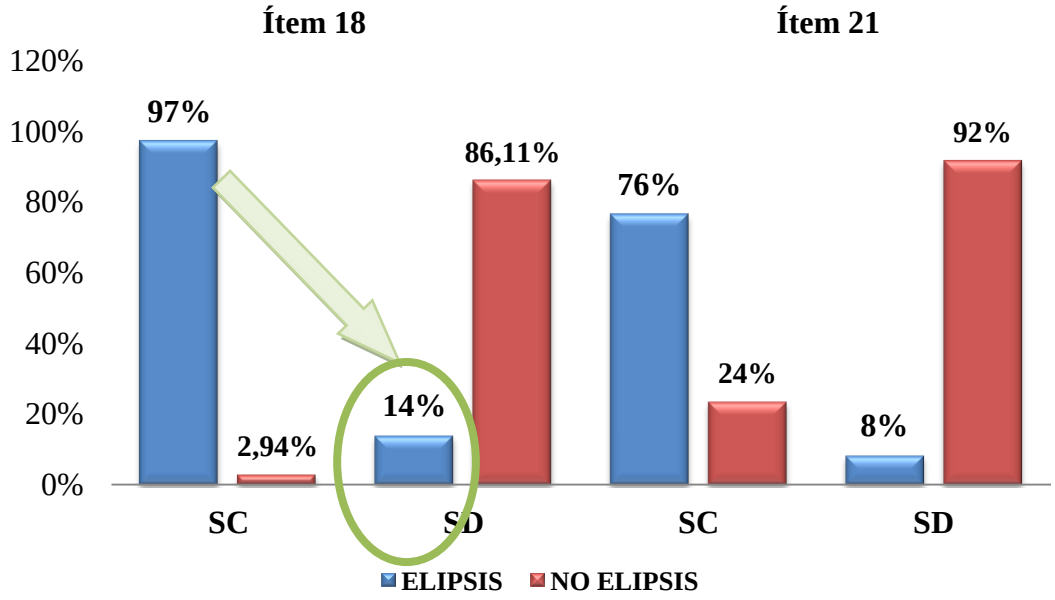
Gráfica 29. Comparativa uso elíptico (correcto/no correcto) en el ítem 16.

En este ítem además nos llama la atención el hecho de que, si introducimos la variable del nivel gramatical, encontraremos que las personas de escasos recursos morfosintácticos siguen manteniendo una tasa de acierto poco superior al 14% (14,3%); sin embargo, entre las de alto nivel, dichos resultados empeoran a un escaso 40,9%. Creemos que este dato es interesante ya que, si bien es bastante conocido en el ámbito logopédico que los sujetos con síndrome de Down tienen dificultades en las estructuras comparativas[415], quizá por la lógica intrínseca de ellas, no lo es tanto el saber que hay ciertos enunciados en los que esas complicaciones empeoran. Trabajar la comparativa de cualidades físicas quizá sea algo menos frecuente que las de objetos, las cuales, en nuestra opinión, son las más básicas y que de

[415] Vid. III.5.3.3.

forma cotidiana más se trabajan tanto a nivel logopédico, como escolar. Volveremos a esta reflexión más adelante.

Los ítems 18 y 21 presentan una dificultad innegable, con un acierto del 14 y del 8 %, respectivamente. No nos parecen sorprendentes las malas cifras de la diapositiva 21, que ya habíamos dicho que también era compleja para los sujetos de control, pero sí las del ítem 18, en el que solamente se tiene que realizar una comparativa de la cualidad física de una persona antes/después. En ella sí hay bastante contraste con SC:



Gráfica 30. Comparativa uso elíptico (correcto/no correcto) en el ítem 18 y 21.

Vistas las diferentes comparativas, y observada una clara dificultad en personas con SD, nos parece interesante profundizar un poco más en este punto. Así, planteamos la siguiente relación de las respuestas correctas en función del nivel gramatical:

ÍTEM 15		ÍTEM 16		ÍTEM 18		ÍTEM 21	
15		11		5		3	
Alto	**Bajo**	**Alto**	**Bajo**	**Alto**	**Bajo**	**Alto**	**Bajo**
13/22	2/14	9/22	2/14	4/22	1/14	3/22	0/14
59,1 %	14,3 %	40,9 %	14,3 %	18,2 %	7,1 %	13,6 %	0 %

Tabla 199. Comparativa del uso elíptico por niveles gramaticales en todos los ítems productivos de comparación.

Vemos que, como era de esperar, los resultados son mejores en personas con niveles gramaticales altos, pero los resultados, como decíamos líneas atrás, son muy malos incluso en sujetos con buen nivel a partir del ítem 16.

Sin embargo, nos gustaría prestar atención a esos sujetos de poco bagaje morfosintáctico que no erraron en sus respuestas[416]:

	ÍTEM 15	ÍTEM 16	ÍTEM 18	ÍTEM 21
DOWN A.6			X	X
DOWN P.12				X

Tabla 200. Relación de sujetos con bajo nivel gramatical que emitieron los ítems comparativos correctamente.

Esto es, el sujeto DOWN A.6 y DOWN P.12 emitieron bien varias estructuras comparativas (tres de cuatro, en concreto, DOWN P. 12), demostrando cierta capacidad en ellas, a pesar de tener un nivel bajo. Esto nos parece un dato esperanzador: quizá son estructuras que requieran de bastante trabajo, pero que sí pueden llegar a producirse. No son, por tanto, ningún tipo de techo para ellos.

En esta misma línea planteamos la siguiente reflexión. Vamos a presentar a continuación la tabla comparativa de los aciertos en estos ítems en función del factor edad:

ÍTEM 15		ÍTEM 16		ÍTEM 18		ÍTEM 21	
15		11		5		3	
Mayores	**Menores**	**Mayores**	**Menores**	**Mayores**	**Menores**	**Mayores**	**Menores**
6/19	9/17	3/19	8/17	1/19	4/17	0/19	3/17
31,6 %	52,9 %	15,8 %	47,1 %	5,3 %	23,53 %	0 %	17,6 %

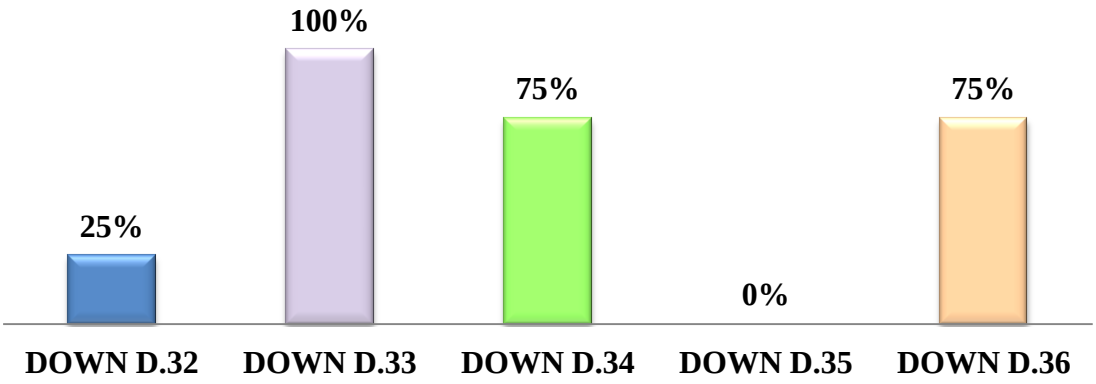
Tabla 201. Comparativa del uso elíptico por niveles gramaticales en todos los ítems productivos de comparación.

Como podemos ver, la variable edad arroja unos resultados muy interesantes, demostrando que los más pequeños presentan menores dificultades con este tipo de estructuras, presentando un 52,9 % en el ítem 15, un 47,1 % en el siguiente. Obviamente,

[416] En la tabla presentamos a los dos sujetos de bajo nivel que sí respondieron alguna de las cuatro preguntas. Sombreamos los aciertos y marcamos con una cruz sus fallos.

podríamos estar tentados en pensar que esas personas coincidirán con los sujetos de mayor nivel, pero esto no es necesariamente así, como vimos en DOWN P.12 o en DOWN A.6.

De este modo, si bien la relación entre el nivel gramatical y el resultado en estas estructuras comparativas parece lógica, podría no parecernos tan evidente el vínculo con el factor edad. En nuestra opinión, este podría estar justificado por el cambio educativo que se vivió en España hace unas décadas y que supuso el cambio de la segregación a la inclusión. Quizá los alumnos que han recibido una educación intregradora han recibido más apoyos en aspectos como estos. Esta hipótesis, inmensamente esperanzadora y defensora de la necesidad de trabajar en esta línea con los sujetos de SD, no nos parece demasiado arriesgada si tenemos en cuenta que, sin duda, los cinco sujetos que mejor resolvieron la prueba fueron los cinco sujetos de menor edad, presentando la siguiente distribución en estas comparaciones:



Gráfica 31. Resultados de las comparativas de los alumnos SD de menor edad.

Es cierto que los cinco pertenecen al grupo de mayor nivel gramatical, pero también lo es que sus resultados muy superiores a la media, incluso de otras personas de buenas capacidades morfosintácticas, parecen defender que el apoyo recibido en el ámbito lingüístico haya sido más estimulante en estas últimas décadas.

Reflexiones personales a un lado, lo que sí parece claro es que los sujetos con SD producen con mayor dificultad las estructuras comparativas que los sujetos de control y esto se da con independencia del nivel gramatical[417]. También creemos haber demostrado que, dentro de estas estructuras, existen diferencias notables que deberían ser más estudiadas para poder llevar a cabo un mejor apoyo logopédico.

[417] Obviamente, a mejor nivel, mejores resultados, pero muy por debajo de la media de SC.

VI.2.5.3. LA COMPRENSIÓN DE ÍTEMS COMPARATIVOS EN SC

Una vez analizada la faceta productiva, haremos lo propio con la comprensiva. Valoraremos también en la tabla que sigue la comprensión (o catálisis) de los ítems implicados en términos de corrección o no corrección:

	SC					SD				
ÍTEMS	**I.15**	**I.17**	**I.18**	**I.19**	**I.20**	**I.15**	**I.17**	**I.18**	**I. 19**	**I.20**
CORRECTA	31	29	31	29	24	11	18	3	16	20
INCORRECTA	3	5	3	5	10	25	18	33	20	16

Tabla 202. Relación correcta/incorrecta de los ítems comparativos (comprensión).

Como vemos, los resultados de los SC se encuentran entre el 70,6 % (en el ítem 20) y el 91,2 % (de los ítems 15.2 y 18.2). Así, podemos ver unos datos muy homogéneos y positivos, con una media de 84,72 %. Esto se traduce en que la comprensión de los niños de desarrollo normalizado de las diferentes diapositivas es bastante buena, aunque algo inferior a la producción, donde hallábamos una media del 91,98 %.

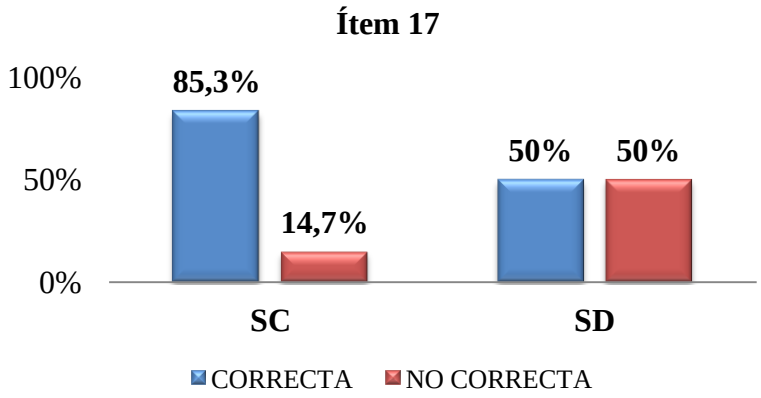
Obviamente, los mejores resultados aparecen en las tareas en las que solamente tienen que catalizar el elemento elidido y, por el contrario, las que requieren de una comprensión global del mensaje ofrecen unos datos algo peores. Nos centraremos en estos tres ítems en lo que sigue, esto es, 17, 19 y 20, por ser los realmente comprensivos.

De este modo, en los dos primeros (ítem 17 y 19), el sujeto tiene que señalar una opción entre dos, así que innegablemente el azar ha podido ayudar a alguna persona que no supiera la respuesta. La tercera, en cambio, exige formular una respuesta y se basa en la oposición "*lleva más tacón*" / "*debería llevar menor tacón*" que implica una absoluta comprensión de este tipo de estructuras comparativas. Con todo, en las dos primeras los sujetos de control han acertado en un 85,3 % de los casos, frente a un 70,6 % en esta última.

Comparemos estos datos ahora con los obtenidos en las personas con la patología de estudio. En ellos, las frecuencias porcentuales están entre el 9,1 % (en el ítem 18) y el 55 % en la pregunta 20. De ello se desprende que los peores resultados se dan precisamente, en las estructuras en las que se le pide por la catálisis[418]. Esta situación a priori nos parece extraña y pensamos que, quizá, simplemente no entendieron qué queríamos que hiciera.

[418] En el ítem 15.2 este es de un 30,6 % y en el 18.2, de 9,1 %.

Obviando dichas preguntas, y centrándonos en los tres ítems puramente comprensivos, podemos comentar, en primer lugar, el ítem 17, en el que la comparativa versa sobre la cualidad de ser "más rubia que". Aquí se obtuvo la siguiente relación:

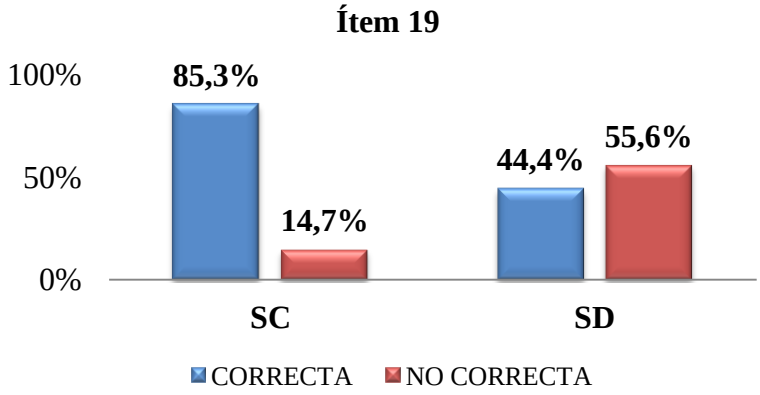


Gráfica 32. Comprensión del ítem 17 en SC y SD.

Mientras que apenas un 14,7 % de los niños no entendieron quién era la chica más rubia, en los sujetos con SD el acierto/error estuvo totalmente dividido. De hecho, muchos sujetos que habían tenido bastante tino en las tareas productivas erraron en esta respuesta. Esto nos mueve a pensar que, quizá, la viñeta les llevara a error por cuestiones léxico-semánticas como, por ejemplo, podría ser que confundieran tener el pelo rubio y rizado. En cualquier caso, como decimos, sería una dificultad que no aparecía en SC.

Sin embargo, no fallaron personas como DOWN A.5 o DOWN A. 7, los cuales incluso me explicaron las diferencias entre ambas niñas, u otros, como el sorprendente DOWN P.12, el cual demostró que, a pesar de tener un nivel gramatical que juzgamos como bajo a partir de su ítem 50 y de su conversación espontánea, poseía bastante dominio de las comparativas, no solamente con sus tres correctas producciones, sino con las tres respuestas acertadas en estos ítems 17, 19 y 20.

En el caso del ítem 19, en segundo lugar, vemos un grado de acierto igual en SC al ítem anterior e inferior en SD, tanto respecto a SC, como a sus propios resultados de 17:

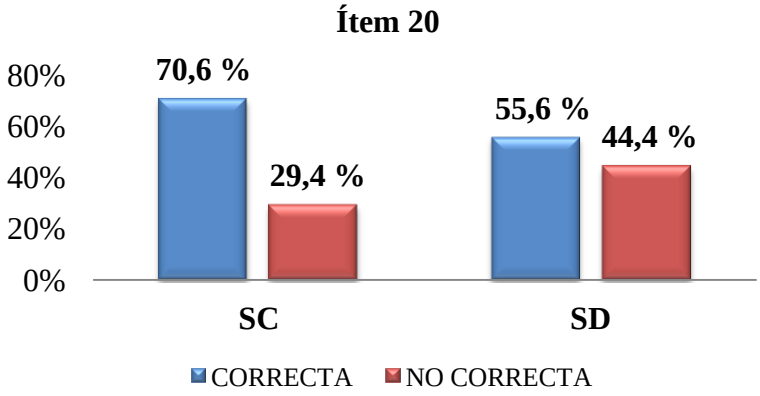


Gráfica 33. Comprensión del ítem 19 en SC y SD.

Como algo (quizá) anecdótico, en las entrevistas con los más pequeños, tuvimos que matizar "niños chicos" y "niñas", puesto que su primera respuesta generalizada era "hay los mismos", entendiendo el primer sustantivo como un término no marcado y encontrándose con una incongruencia que no sabían solucionar al llegar a las "niñas".

Centrándonos en las personas con esta trisomía, como hemos dicho, no solamente tienen una tasa de acierto bastante menor que los SC, sino que sus números son peores que en el ítem anterior. En concreto, en las personas con mayor nivel gramatical sí se mantiene una frecuencia del 50 %, pero esta desciende al 35,7 % en los que poseen menor bagaje morfosintáctico.

Finalmente, el último ítem que, como decíamos, era, en principio, el más complicado, al ofrecer una comparativa que plantea la oposición "*más que*"/"*menos que*" y para la que no se dan opciones, es la que muestra mejor tasa de acierto en SD:



Gráfica 34. Comprensión del ítem 2o en SC y SD.

La explicación que damos a este hecho, cuanto menos curioso, es que probablemente sea la única que no ofrezca posibles dificultades subrepticias como, por ejemplo, el problema de conocer la palabra "rubia" o de identificar que había el mismo número de "niños-término genérico", pero no de "niños-chicos". Incluso se nos ocurre una justificación más sencilla y es que, quizá, las personas con SD evaluadas tendieran en las respuestas de opciones a elegir al azar en muchos casos y reflexionaran más en las que no se daba tal alternativa.

En cualquier caso, consideramos que esta, la más compleja, es, sin duda, la que representa de forma más exacta su compresión de estas estructuras, puesto que en ellas no hay duda de que, si contestaron de modo correcto, no se debió al azar o al fracaso de la viñeta por aspectos externos.

Asimismo, en ella se produce una distribución por niveles que creemos guarda bastante lógica: con un 72,7 % de acierto en personas con mayor nivel gramatical y del 28,6 %, en las de menor, frente a lo que ocurría en otros ítems como en 17 donde las respuestas de las personas de menor capacidad morfosintáctica superaban a los de buenas habilidades, lo cual creemos solamente se explicaría por cierta cantidad de respuestas acertadas por azar[419].

VI.2.5.4. CONCLUSIÓN: RESPUESTA AL OCTAVO INTERROGANTE

Mientras que los sujetos de desarrollo normalizado muestran un claro éxito en las producciones de estas oraciones, con independencia de la edad, los sujetos con SD presentan grandes dificultades. Sin embargo, los resultados esperanzadores de algunas personas que, sin poseer un gran nivel morfosintáctico, respondieron bien a las mismas, nos hacen pensar que es un contenido que podría mejorar si se trabaja más a nivel logopédico. A esta misma reflexión llegamos viendo que hay algunas estructuras, dentro de las comparaciones, que les resultan más sencillas que otras. Sin duda, las comparaciones de objetos son menos complejas que las que establecen contraste entre cualidades, sean del mismo sujeto o de varios. No obstante, creemos que sería interesante profundizar en este aspecto para conocer más sobre el funcionamiento de las distintas comparativas y, con ello, poder orientar el apoyo de los especialistas del lenguaje.

En lo que se refiere a la comprensión, en los sujetos de control se observan respuestas muy homogéneas, con poca dificultad (independientemente del ciclo), pero con una media de acierto algo menor, esto es, la producción en los niños va por delante que la comprensión.

[419] Un 57,2 % de las personas con bajo nivel acertaron la respuesta, frente a un 45,5 % de los sujetos de alto nivel. Estas cifras nos parecen del todo inexplicables, como decimos, si no es por alteraciones causadas por elecciones derivadas de la fortuna y no de la reflexión.

En los sujetos con SD, la comprensión es, sin duda, bastante superior a la producción, siendo la media de aquella de 37,9 %, frente al 23,6% de esta. No obstante, creemos que la prueba en ellos ofrecía ciertas dificultades añadidas que podrían distorsionar los resultados. Sería interesante mostrar más ítems diferentes a estas personas, sin opciones, para poder valorar si, como creemos, esta comprensión podría tener unas frecuencias absolutas mejores, como sucedía con la viñeta 20.

VI.2.6. INTERROGANTE NOVENO

VI.2.6.1. PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

Dentro del estudio de las elipsis endofóricas, nos plantearemos ahora cómo es el comportamiento de las que hemos denominado *verticales*, pretendemos con ello contestar al que en su momento denominamos como noveno interrogante, esto es:

INTERROGANTE 9.	**¿Existen diferencias de desarrollo y uso entre las elipsis enfóricas verticales y las horizontales en sujetos con desarrollo normalizado?**
INTERROGANTE 9. (b)	**¿Existen diferencias de desarrollo y uso entre las elipsis enfóricas verticales y las horizontales en sujetos con síndrome de Down?**

Tabla 203. Interrogantes 9 y 9 (b).

Este interrogante, por tanto, nos llevaba a comparar los ítems de la elipsis endofórica horizontal descritos hasta ahora (del 1 al 26), por un lado, con los propios de biconexos. Obviamente, para llevar a cabo tal comparación, no vamos a repetir uno a uno lo descrito en las páginas previas, sino que a lo que hemos estado analizando opondremos los resultados de los ítems verticales en los que vamos a centrar este apartado. En concreto, lo haremos sobre las preguntas 26-29, ya que la pregunta 31 será trabajada junto con la 39, al analizar el interrogante 10, en el cual se valorarán las *preguntas de verificación*; y el ítem número 30, asimismo, es clave para estudiar la presencia o ausencia de sujetos léxicos en las construcciones (interrogante cuatro). En resumen:

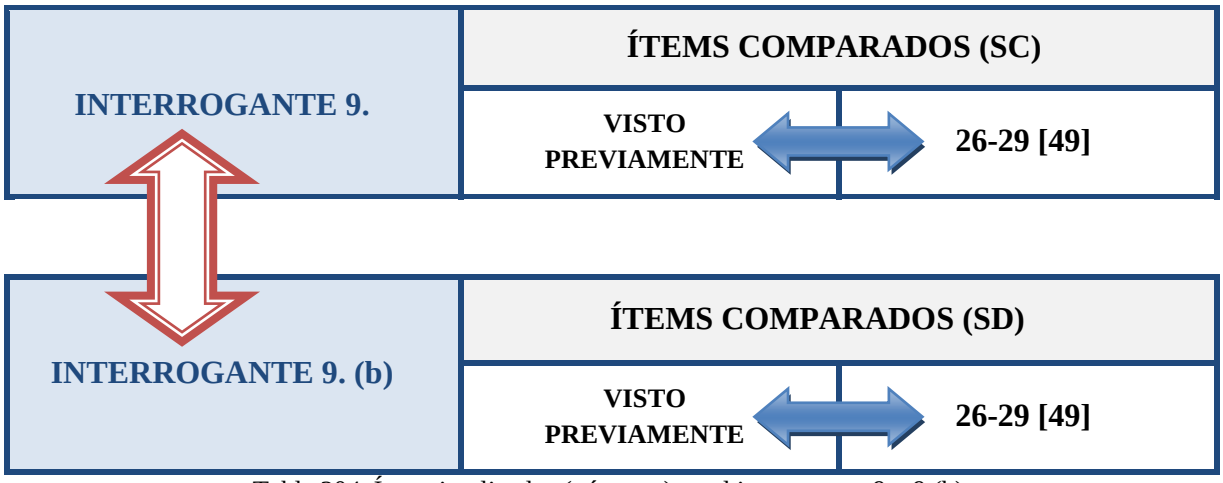


Tabla 204. Ítems implicados (números) en el interrogante 9 y 9 (b).

Mostramos los mismos en el siguiente listado:

P	**26.**	*¿Qué come Silvia?*
P	**27.**	*¿Cómo viajan Marita y Luis?*
P	**28.**	*¿Dónde está Asun: en el salón o en la cocina?*
P	**29.**	*¿Quién es la que es cocinera: la que viste de azul o la que viste de blanco y rojo?*

Tabla 205. Ítems (oraciones) del interrogante noveno. (vid. cap. IV).

Trabajaremos así con las siguientes etiquetas de análisis (vid. V.3.1):

ETIQUETA	SIGNIFICADO
EL.(S+V)	El interlocutor responde con una estructura sin sujeto, ni verbo. **(ÍTEM 26-29).**
EL.SUJ	El entrevistado solamente omite el sujeto (tácito). **(ÍTEM 26-29).**
EL (Ø REL)	Se transforma la subordinada adjetiva en una estructura que puede entenderse como sustantivación o como un sintagma nominal cuyo núcleo está omitido. **(ÍTEM 29).**
NO.EL	No se produce omisión en el mensaje, repitiéndose la forma verbal redundante, pero en una estructura correcta. **(ÍTEM 26-29).**
EL.INCO	Se produce algún tipo de elipsis incorrecta no especificada como, por ejemplo, la omisión verbal con sujeto expreso. (**ÍTEM 27 y 28).**
EL.INCO (sin prepo)	Se imite una estructura incorrecta, dado que falta la preposición que introduce el complemento. **(ÍTEM 29).**
EL.INCO (de b/r)	La producción es incorrecta porque solamente se realiza el sintagma preposicional, lo cual es insuficiente. **(ÍTEM 29).**
EL.INCO (b/r)	El hablante omite todavía una palabra más que en el caso anterior: la preposición. **(ÍTEM 29).**
EL.INCO (b)	Se produce únicamente uno de los dos sustantivos. **(ÍTEM 29).**
EL.INCO (otra)	Se realiza otra estructura i elíptica e incorrecta, no referida entre las anteriores. **(ÍTEM 29).**
NC.NU	No responde, da una respuesta incoherente o altera la estructura. **(ÍTEM 26-29).**

Tabla 206. Etiquetas implicadas en el interrogante 9 y 9 (b).

Además, tendremos en cuenta, el ítem 49 que, como expusimos en la presentación del protocolo, buscaba que los evaluados contestaran de modo espontáneo dos preguntas[420], valorando así la dinámica de la conversación y su capacidad informativa por medio de sus respuesta en las que, por otro lado, se constataría el uso de la elipsis/no elipsis vertical, pero en una situación libre y espontánea.

VI.2.6.2. ÍTEM 26

Analizando los resultados obtenidos en los sujetos de control, en primer lugar, observamos una predominancia de estructuras elípticas (85 % de elipsis del sujeto y el verbo, junto a un 6 % de presencia de sujetos tácitos).

[420] (1) "¿Cómo es tu cole?" (2) "¿Te gusta venir al cole?".

ÍTEM 26	F. absoluta	F. relativa	F. porcentual
EL(S+V)	29	0,85	85%
EL.SUJ	2	0,06	6%
NO.EL	3	0,09	9%
NC.NU	0	0	0%

Tabla 207. Frecuencias ítem 26 en sujetos de control (en general).

La opción de contestar a la pregunta con "Isa come manzanas" es, por tanto, solamente preferida por un 9 % de los niños entrevistados.

No se hallan respuestas nulas, ni situaciones en las que los sujetos no contesten.

Concretando estos resultados por ciclos, veamos la frecuencia porcentual de cada uno:

ETIQUETA	TOTAL POR CICLOS			
EL (S+V)	29	**1º C**	**2º C**	**3º C**
		100 %	70 %	83,33 %
EL. SUJ	2	**1º C**	**2º C**	**3º C**
		0 %	10 %	8,33 %
NO.EL	3	**1º C**	**2º C**	**3º C**
		0 %	20 %	8,33 %
NC.NU	0	**1º C**	**2º C**	**3º C**
		0 %	0 %	0 %

Tabla 208. Frecuencias ítem 26 en sujetos de control por ciclos.

De ello extraemos que la preferencia elíptica es una tendencia generalizada que puede observarse en todas las edades. No parece, por tanto, que la elipsis vertical de este ejemplo progrese evolutivamente a lo largo de los cursos de Primaria.

Puede llamarnos la atención el hecho de que en los niños de menor edad encontremos esta situación con una frecuencia total y no veamos lo mismo en los mayores. Tenemos que pensar, a este respecto, que, por un lado, no sería incorrecta la estructura no elíptica, es decir, no deja de ser su uso una decisión personal libre[421]. Así, quizá, los pequeños, con mayores limitaciones idiomáticas, optan por la elipsis por ser la estructura más sencilla y, sin embargo, los niños de una mayor edad, con mayor repertorio, pueden elegir libremente entre las dos opciones. También podría existir otra explicación, como ya apuntamos anteriormente, que

[421] Lo cual en nuestra "Escala informativa del lenguaje" (vid. IV.5.2), sería un nivel novena.

guardaría relación con la espontaneidad de los de menor edad, frente a respuestas más meditadas en los de 2º y 3º ciclo que, ante una prueba de tipo gramatical, reproducen la respuesta que consideran más correcta, esto es, la canónica estructura S + V + C, alejándose del uso real que habrían hecho de la lengua en una conversación cotidiana[422].

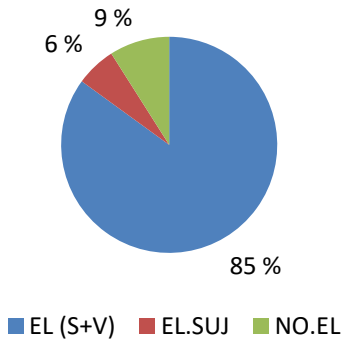
Comparando estos datos con los obtenidos en las entrevistas con personas con la trisomía de estudio, encontramos las siguientes frecuencias de aparición:

ÍTEM 26	F. absoluta
EL(S+V)	26
EL.SUJ	3
NO.EL	4
NC.NU	3

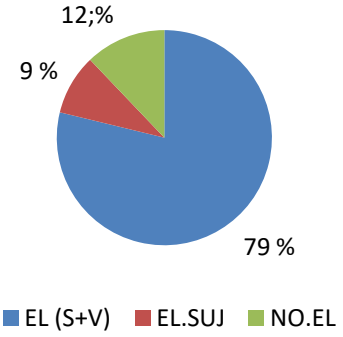
Tabla 209. Frecuencias ítem 26 en SD.

Vemos así que el número de respuestas elípticas es un poco menor que el que había aparecido en SC. No obstante, tenemos que señalar que hay tres respuestas nulas (DOWN 2P. 23, DOWN 2P.28 y DOWN 2.P 30), lo cual en niños con desarrollo normalizado no se había dado. Una de ellas, la de DOWN 2P.28, simplemente confunde el alimento, pero lo presenta también de modo elíptico "un bollo". Por tanto, sería una estructura igualmente elíptica.

Por coherencia con lo anteriormente visto en este capítulo, plantearemos estas frecuencias porcentuales a partir únicamente de los datos válidos[423]:



Gráfica 35. Resultados ítem 26 en SC.



Gráfica 36. Resultados ítem 26 sujetos con SD.

Como vemos, las respuestas elípticas de sujeto y verbo constituirían un 78,78 %; mientras que las de sujeto serían un 9,09 % (esto es, en total un 87,87 %). La opción no elipsis aparecería solamente en un 12,12 % de los casos. Se constata en este ítem, por tanto, una tendencia algo menor a producir cualquier forma elíptica, pero con una diferencia poco

[422] Dicho de otra forma, estos, más acostumbrados a realizar exámenes, podrían haber contestado lo que, desde su capacidad metalingüística, consideran que es correcto y que se debe decir, y no lo que realmente dirían. Aquellos, por el contrario, con menor capacidad de reflexión lingüística, responden espontáneamente y, sin dudarlo, recurren a la elipsis como mecanismo facilitador y económico del lenguaje.

[423] Anulando, por tanto, estas respuestas nulas.

destacable[424]. Se oponen estos resultados, por tanto, a cualquier hipótesis que presuponga que las personas con síndrome de Down, por sus limitaciones lingüísticas, acuden siempre a usos más económicos del lenguaje.

Tratando de profundizar un poco más en este aspecto, analizamos los datos que obtuvimos en las entrevistas con los sujetos de síndrome de Down, pero desde la taxonomía elaborada en función de su nivel gramatical y, así, observamos:

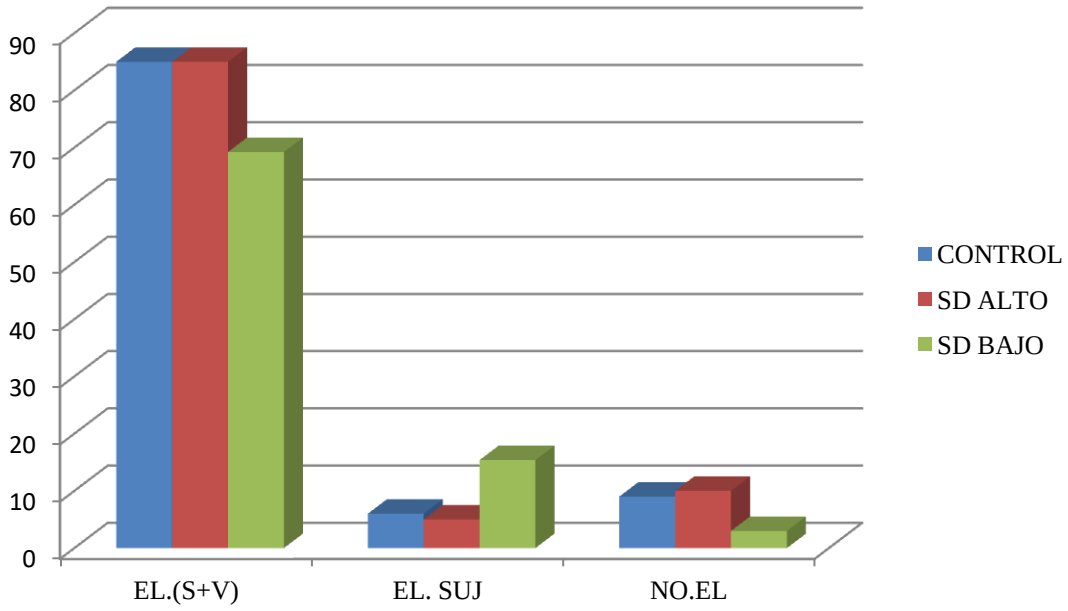
ETIQUETA	TOTAL NIVEL GRAMATICAL		
EL (S+V)	26	**ALTO**	**BAJO**
		85 %	69,23 %
EL. SUJ	3	**ALTO**	**BAJO**
		5 %	15,38 %
NO.EL	4	**ALTO**	**BAJO**
		10 %	15,38 %

Tabla 210. Frecuencia porcentual del ítem 26 en sujetos con SD clasificados por el nivel gramatical.

En dichas frecuencias hemos obviado, de igual forma, las respuestas NS.NC que, en este caso, eran dos en el nivel alto y una en el bajo. De este modo, las producciones elípticas de S+V fueron 17/20, esto es, un 85 % de las producciones, mientras que en el nivel bajo fueron 9/13 (69,23%)[425].

Al tener en cuenta las respuestas elipsis/no elipsis en función del nivel gramatical del SD observamos la siguiente situación:

[424] Puesto que en SC, como vimos, todas las elipsis supondrían un 91 % (85 % de las de sujeto y verbo, y 6 % de las de solamente sujeto).
[425] Los sujetos etiquetados en el nivel alto serían 22, menos los dos que habrían sido anulados (20). De igual forma, las personas analizadas en el nivel bajo serían 14, menos la no considerada, 13.



Gráfica 37. Comparación ítem 26 sujetos con SD según el nivel y sujetos control.

Los resultados, por tanto, en personas con síndrome de Down que muestran un buen nivel gramatical no difiere de las respuestas que encontrábamos en los sujetos de control[426]. En cambio, en los que habíamos catalogado como de menor nivel gramatical sí apreciamos ciertas diferencias puesto que, si bien su respuesta mayoritaria sigue siendo la elipsis de sujeto y verbo, la frecuencia con la que esta se da es menor, apareciendo algún caso más de elipsis de sujeto o de preferencia por la no elipsis. Podríamos presuponer, por tanto, menos habilidades en cuanto al uso de este mecanismo, que no solamente le llevan a cometer más errores, sino a quizá a presentar más dudas sobre cuándo puede usarse y cuándo no.

VI.2.6.3. ÍTEM 27

Este enunciado muestra una estructura muy similar al anterior y, por ello, no es extraño que, entre los sujetos de control, los resultados sean bastante similares ya que, aunque es cierto que la frecuencia de elipsis de sujeto y verbo desciende a un 73,53 %, lo hace a favor de la elipsis de sujeto (que asciende al 17,64 %). De este modo, si sumamos las respuestas elípticas observamos exactamente la misma frecuencia porcentual (91 %).

[426] Salvo por la aparición, como decíamos, de dos errores.

ÍTEM 27	F. absoluta	F. relativa	F. porcentual
EL(S+V)	25	0,73	74 %
EL.SUJ	6	0,17	17 %
EL. INCO	0	0	0%
NO.EL	3	0,08	9 %
NC.NU	0	0	0%

Tabla 211. Frecuencias ítem 27 en sujetos de control (en general).

Observamos también que sigue sin aparecer ninguna respuesta incorrecta, ni nula, ofreciéndose el mismo número de respuestas sin elipsis que en el ítem anteriormente descrito. De ello se desprende que tampoco este ítem presenta dificultades para los niños con desarrollo normalizado.

Centrándonos en la situación del síndrome de Down, podemos comprobar que la elipsis de sujeto y verbo sigue siendo la decisión más general (con un 74,28 % de las respuestas válidas), el total de preguntas con omisiones supondría un 77,14 % y de las no elípticas un 2,9%.

ÍTEM 27	F. absoluta
EL(S+V)	26
EL.SUJ	1
EL. INCO	7
NO.EL	1
NC.NU	1

Tabla 212.Frecuencias ítem 26 en SD.

Más interesante nos parece que en este ítem la aparición de la elipsis incorrecta asciende a un significativo 20 %, esto es, siete de los 35 sujetos que emitieron una respuesta válida realizaron estructuras como “tren” o “el tren”, obviando la preposición de dichos sintagmas preposicionales. Estarían estos errores, por tanto, muy en la línea de los descritos al hablar del segundo interrogante (vid. VI.2.1.3 y VI.2.1.5).

Además, como es lógico, estas dificultades se hallan dentro, en la mayoría de casos, de los sujetos de menor nivel gramatical.

VI.2.6.4. ÍTEM 49

A tenor de los resultados vistos hasta aquí, y antes de profundizar en los ítems 28 y 29, los cuales ofrecen, como veremos, más complicaciones, consideramos acudir al 49, que, como dijimos, planteaba preguntas sencillas, las cuales el entrevistado, dentro de un ambiente más espontáneo, tenía que contestar eligiendo si usar o no este tipo de elipsis vertical.

De este modo, al organizar el protocolo pensábamos que encontraríamos estructuras del tipo “*Sí, me gusta porque…*” o “*Sí, porque…”*, etcétera. Sin embargo, nuestra sorpresa fue que, más allá de si se omitían sujetos o complementos, muchos informantes respondieron de

un modo muy poco informativo, esto es, en los sujetos de control se dio solamente un 56 % de soluciones en las que se respondieran a las dos preguntas; frente a ello, una persona contestó solamente a la primera y catorce se ciñeron únicamente a la última. No existía una intención no colaborativa, sino que, dentro de sus capacidades, actuaron del modo que creyeron más adecuado. No sería, por tanto, un tipo de elipsis, sino que, acudiendo a la "Escala informativa del lenguaje" que propusimos en el apartado cuarto de esta tesis[427], realizaron, sin darse cuenta, un "uso insuficiente de lenguaje colaborativo" (nivel 1). Como justificamos en su momento, es un concepto cercano al mecanismo que ahora estudiamos, pero que no debe confundirse, ya que, a raíz de la respuesta "Sí", muy común entre los informantes de SC, no podemos reconstruir ninguna información más, ni por el contexto o cotexto, ni por deducciones pragmáticas.

Profundizando en este asunto, encontramos que esta situación no se daba de modo equilibrado en todos los entrevistados, sino que, por el contrario, aparecía fundamentalmente en los alumnos de primer ciclo. En ellos, el 92 % de los niños contestaron únicamente a la segunda pregunta con escuetas afirmaciones del tipo "sí". A partir de 2º ciclo, en cambio, la situación se modificó notablemente, puesto que ya un 80 %, en el ciclo intermedio, y un 83,3 %, entre los mayores, respondió a las dos cuestiones. Esto nos hace pensar que estamos ante un proceso evolutivo: la estructura de la comunicación y la regulación del grado de información exigida o que voluntariamente se puede omitir se va adquiriendo durante esta etapa de Primaria, en concreto, entre los siete y los nueve años, de un modo general. Antes, su tendencia a la elipsis puede llevarse al extremo máximo e incurrir en faltas de este tipo.

Al analizar las respuestas de los sujetos con SD, nos encontramos que treinta de los treinta y seis entrevistados contestaron del mismo modo que los niños más pequeños, es decir, solamente a la segunda cuestión[428]. Frente a ello, se dieron dos NS.NC y solamente cuatro soluciones que cumplieron a los dos requisitos[429], esto es, que tenían consolidado este aprendizaje sobre la carga informativa necesaria en los biconexos, con independencia de la elipsis vertical/no elipsis que usaran en dichas estructuras. Esta información nos habla de un escueto 11 % de las personas con SD de los que, además, uno de ellos lo tenemos catalogado como de bajo nivel gramatical, lo que parece demostrar, como más tarde veremos, que los niveles gramaticales y pragmáticos no siempre van de la mano.

[427] Vid, capítulo cuatro, capítulo cuarto.
[428] Obviamente, es más sencillo que contesten a esta segunda pregunta que solamente a la memoria por cuestión de memoria de trabajo.
[429] Que fueron DOWN A.4, DOWN A.5, DOWN A.7 y DOWN A.9.

Toda esta información, aunque como decimos no son casos de elipsis, creemos que está muy vinculada a este punto del estudio, puesto que arroja luz a una falta de conocimiento sobre la esencia de la conversación pregunta-respuesta y, por supuesto, en el caso del SD se puede además relacionar con sus problemas de memoria a corto plazo, pero, como decimos, no creemos que sea esa la causa principal.

VI.2.6.5. ÍTEM 28 y 29

A diferencia con lo que ocurría en los ítems 26 y 27, en los que el sujeto simplemente tenía que contestar a una pregunta formulada por el investigador a partir de una imagen, en 28 y 29 se plantea una interrogativa que incluye una disyuntiva, esto es, el entrevistado tiene que elegir cuál es la opción correcta de las dos dadas. Contamos, por tanto, con estructuras de elipsis vertical, pero que muestran una mayor dificultad, y esto se observa en los datos recogidos puesto que, frente a esa media de un 91% de elipsis que encontrábamos en el ítem 26 y 27 en los sujetos de control, tanto en 28 como en el 29 vamos a ver un descenso importante.

Además, en ambos casos, aparecerán respuestas incorrectas que no habíamos encontrado en la población con un desarrollado normalizado hasta ahora. De este modo, podemos presentar la siguiente comparativa, elaborada a partir de las respuestas coherentes emitidas[430], entre los cuatro ítems, en la cual, como vemos, la elipsis es la opción siempre más común, pero las respuestas incorrectas aumentan en función de la complejidad de la oración:

ÍTEM	26		27		28		29	
EL(S+V)	85 %	91 %	73,5 %	91 %	79 %	79 %	56 %	62 %
OTRA EL[431]	6 %		17,6 %		0 %		6 %	
EL. INCO	0 %		0 %		12 %		35 %	
NO.EL	9 %		9 %		9 %		3 %	

Tabla 213. Frecuencias porcentuales ítem 26-29 en sujetos de control (en general).

[430] Rechazamos, por tanto, las respuestas nulas del cálculo. En concreto, en el caso de los sujetos de control solamente tenemos una respuesta de estas características en el ítem 28.

[431] En los ítems 26, 27 y 28 se refiere a la elipsis únicamente del sujeto; en el ítem 29 es la elipsis del pronombre de relativo.

Nos parece llamativo, aunque anecdótico, que la tasa de sujetos que emiten la estructura NO.EL se mantiene estable en los tres primeros ítems y se debe a que, en gran medida, son los mismos niños, de 2º y 3º ciclo, los que dan esta respuesta[432]. Esto, obviamente, puede ser una simple elección, sin mayor relieve en el estudio, aunque la frecuencia nos hace dudar del simple azar. También pensamos que podría deberse a esa tendencia, ya formulada en otras ocasiones, de que los alumnos de mayor edad tienen en su cabeza la estructura canónica y tienden a producirla, porque piensan que es lo que queremos escuchar o porque creen que es más correcto.

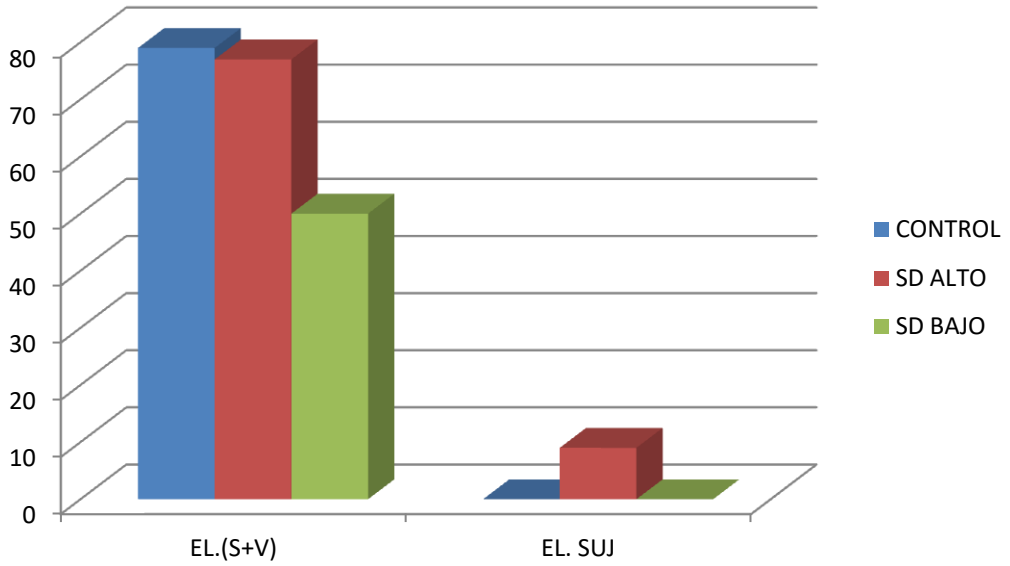
Asimismo, hallamos la elipsis como alternativa más frecuente en los sujetos con SD, aunque con una frecuencia un poco menor, salvo en la última pregunta en la que los errores aumentan de forma exponencial, dando cifras muy poco representativas:

ÍTEM	26		27		28		29	
EL(S+V)	79 %	88 %	74 %	77 %	67 %	72 %	13 %	26 %
OTRA EL[433]	9 %		3 %		6 %		13 %	
EL. INCO	0 %		20 %		28 %		74 %	
NO.EL	12 %		3 %		0 %		0 %	

Tabla 214. Frecuencias porcentuales ítem 26-29 en SD (en general).

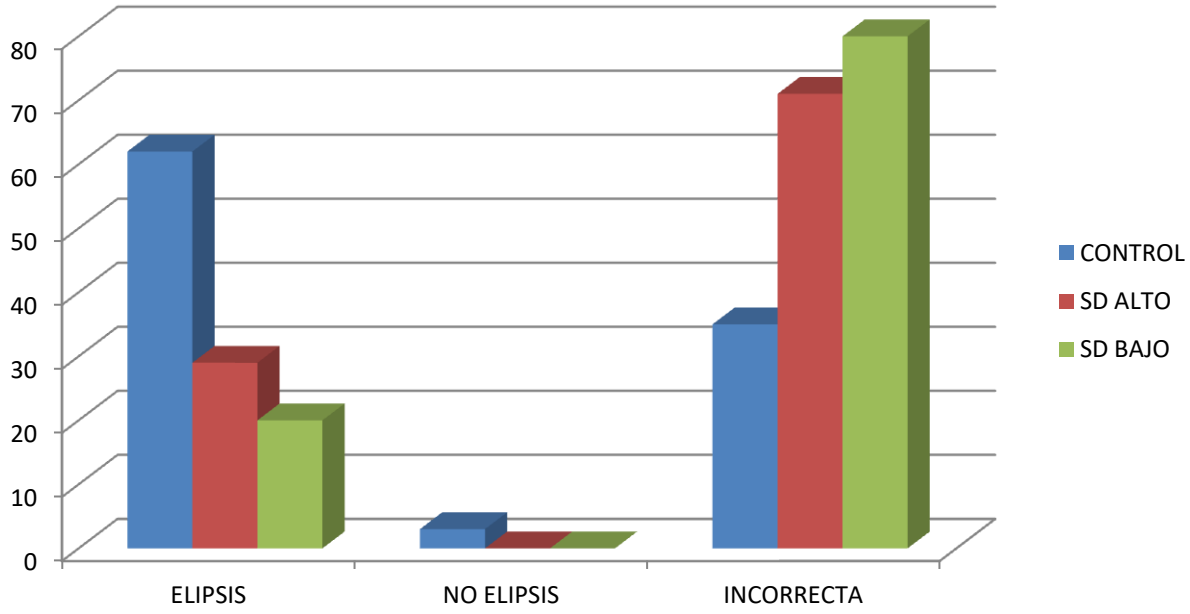
En el caso, en concreto, de 28 las diferencias elípticas no son muy importantes si valoramos las edades de los entrevistados, ya que aparecen doce respuestas de elipsis de sujeto y verbo en mayores y las mismas en menores. Sin embargo, nos parece más representativo si valoramos la comparativa del nivel gramatical. De este modo, nos hallamos ante una elipsis de S+V muy frecuente en SD de alto nivel gramatical (77,3 %), pero inferior en las personas con peores niveles (50 %):

[432] Es el caso de CON 2.14 y CON 2.21, ambo de 2º ciclo, que responden sin elipsis en las dos primeras viñetas; y CON 3.38, que lo hace en las tres. Vemos un NO.EL en el ítem 28 en CON 3.26 y CON 3.28.
[433] En los ítems 26, 27 y 28 se refiere a la elipsis únicamente del sujeto; en el ítem 29 es la elipsis del pronombre de relativo.



Gráfica 38. Comparación resultados elípticos del ítem 28 en función del nivel gramatical de SD.

En cuanto al ítem 29, el cual entraña bastante dificultad y variedad de etiquetas, hemos optado por presentar, en primer lugar, las opciones agrupadas: respuestas elípticas, no elípticas y aquellas con elipsis incorrecta. Omitimos, de este modo, las soluciones incoherentes o no realizadas y observamos la siguiente comparativa:

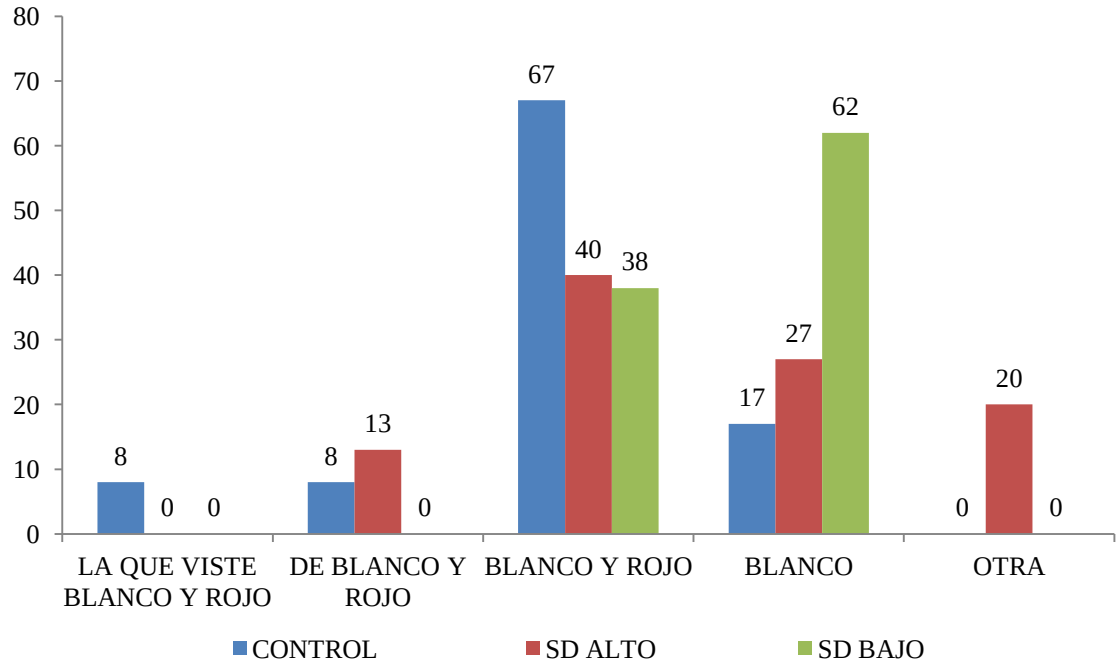


Gráfica 39. Comparación resultados del ítem 29 (sujetos control, SD alto nivel, SD bajo nivel).

Vemos, de este modo, que las respuestas elípticas han descendido en gran medida, pero no porque los entrevistados opten por la no elipsis, sino porque caen en una frecuente

incorrección, tanto los sujetos de control como los que poseen síndrome de Down y, dentro de ellos, especialmente los que tienen un nivel gramatical inferior.

No vamos a detenernos en los tipos de elipsis que se producen, aunque sigue siendo mayoritaria la opción compuesta por la omisión del sujeto y verbo (la cual llegan en los SC a un 56%), pero sí lo vamos a hacer en el análisis de los tipos de incorrecciones constatadas:



Gráfica 40. Comparación errores del ítem 29 (sujetos control, SD alto nivel, SD bajo nivel).

Así, observamos que de todas las respuestas, las más habituales en los tres grupos son "blanco" y "blanco y rojo", esto es, las dos tendencias más económicas. No obstante, en las frecuencias sí que se detectan diferencias, ya que entre los SC y SD de nivel alto la estructura "blanco y rojo" es la predominante (con un 67 % y 40%, respectivamente) y, por el contrario, solamente "blanco" aparece en el 62 % de los casos de SD de bajo nivel.

De este análisis, por tanto, extraemos que, ante una oración que entraña una importante complejidad sintáctica, los sujetos SD con menor capacidad gramatical acuden a la forma más económica, la más sencilla para ellos, pero no, como se pudiera pensar, a repetir simplemente la palabra "rojo", que es la última escuchada[434], u otras soluciones simplistas. Comprenden la pregunta y responden de modo funcionalmente correcto, pero agramatical porque son incapaces de reconstruir toda la estructura. El mismo comportamiento muestran los sujetos con mejores capacidades y los niños de control, aunque estos, en su intento de

[434] Lo cual podría haber guardado un posible vínculo con el llamado *efecto bañera (bathtub effect)*, planteado en el procesamiento lingüístico (Aitchison, 1989; Anssari-Naim y Hernández Sacristán, 2021).

organizar esa oración sintáctica compleja escuchada, producen en la mayoría de casos una estructura un poco más amplia "blanco y rojo", en la que igualmente se han omitido unidades que no pueden ser elididas.

VI.2.6.6. CONCLUSIÓN: RESPUESTA AL NOVENO INTERROGANTE

La primera conclusión que podemos extraer es que, tanto las personas sin síndrome de Down, como las que sí lo tienen, en este tipo de estructuras de elipsis producen de forma mayoritaria mensajes elípticos, eligiendo la posibilidad más económica, esto es, la de elipsis S+V. Dentro de ello, los niños con desarrollo normalizado producen más respuestas elípticas verticales que las personas con SD, quedando descartado que la elipsis sea un mecanismo característico de las personas con esta discapacidad.

En las personas con SD que presentan un nivel gramatical más alto, los resultados son más cercanos a los de las personas de control, esto es, a más nivel más elipsis de S+V correctamente empleadas. En cambio, en las personas SD con menor nivel, los usos elípticos son menos frecuentes.

Las estructuras como los ítems 26 y 27 no ofrecen dificultad alguna para los sujetos de control. No así, para SD. En las más complejas como 28 y 29 sí aparecen errores que, en el caso de SD, aumentan de forma clara.

Estos fallos, como decimos, se diferencian en la frecuencia, pero no demasiado en la forma, sobre todo cuando hablamos del nivel más elevado. Así, las personas de menores habilidades acuden a las estructuras más escuetas, a la repetición de una única palabra de lo que han escuchado, normalmente a la mínima expresión. Sin embargo, no repiten la última palabra (como muchas veces se piensa en el ámbito logopédico) que sería la solución más sencilla. En los sujetos SD con mayor nivel, en cambio, esta solución de usar la mínima expresión no es la más frecuente, como tampoco lo es en personas con desarrollo normalizado. En ambos casos se opta por la estructura tipo "blanco y rojo" que refleja una contestación más completa al presentar los dos rasgos que quieren recuperar. Sin embargo, dicha estructura sigue sin ser gramatical, puesto que se han omitido elementos de la oración que no pueden catalizarse.

En resumen, tratando de contestar a este interrogante, diremos que en este tipo de estructuras, frente a las demás endofóricas, aparece una mayor tasa de ausencias, tanto en sujetos de control como en SD. Quizá la causa esté en que, tantos los niños como los sujetos con esta patología, aceptan que en la conversación la economía es vital, esto es, pensamos que

el hablante entiende que al emitir un mensaje aislado es libre de que este tenga las dimensiones que estime oportunas y, por tanto, suprime o no los elementos con cierta libertad. Sin embargo, dentro de un biconexo de pregunta-respuesta, consideramos que se sobreentiende una necesidad de premura, de urgencia, de rapidez, que lleva a, en un altísimo porcentaje de casos, a mostrar el mensaje con la máxima economía posible. El *principio de cooperación* y la *máxima de cantidad* de Grice, por ende, repercute de forma muy significativa en este tipo de estructuras en las que se responde a un interlocutor, pero no del mismo modo a mensajes que el hablante libremente compone. Obviamente, toda esta necesidad de inmediatez no debe caer en el extremo contrario y dejar en el discurso sin transmitir toda la información exigida (como hemos visto en torno al ítem 49), como hemos visto que sucedía tanto en los niños menores con en la mayoría de personas con SD.

VI.2.7. INTERROGANTE QUINTO

VI.2.7.1. PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

Tras todo lo que hemos visto hasta aquí con respecto a las *elipsis endofóricas*, trataremos de contestar al siguiente interrogante:

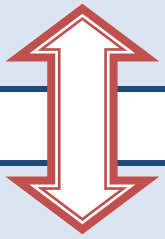
INTERROGANTE 5.	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre los distintos tipos de elipsis endofóricas horizontales (coordinadas, comparativas, estructuras con elementos de polaridad, paralelismos o truncamientos) en los niños con patrones normalizados de desarrollo?**
INTERROGANTE 5. (b)	**¿Existen diferencias (de adquisición o producción) entre los distintos tipos de elipsis endofóricas horizontales en las personas con síndrome de Down?**

Tabla 215. Interrogantes 5 y 5 (b).

Este interrogante, por tanto, hace referencia a todos los ítems de la primera parte de nuestro protocolo que tratan la producción. Dejamos fuera a los comprensivos, a los que aludiremos si en algún momento nos aportan información aclaratoria, así como al 30, que

tiene su propio estudio en el interrogante cuarto (vid. VI.2.9). Trataremos así, de establecer ciertos parecidos o diferencias entre el uso de las oraciones coordinadas, las que emplean elementos de polaridad, las comparativas, las estructuras de forma paralela y el truncamiento:

	ÍTEMS COMPARADOS (SC)				
	COOR.	POLAR.	COMP.	PARAL.	TRUNCA.
INTERROGANTE 5.	1.1, 2.1, 3, 4	5, 6, 7.1, 8, 9, 10, 12.1, 13	15.1, 16, 18.1, 21	22	23, 24



	ÍTEMS COMPARADOS (SD)				
	COOR.	POLAR.	COMP.	PARAL.	TRUNCA.
INTERROGANTE 5. (b)	1.1, 2.1, 3, 4	5, 6, 7.1, 8, 9, 10, 12.1, 13	15.1, 16, 18.1, 21	22	23, 24

Tabla 216. Ítems implicados (números) en el interrogante 5 y 5 (b).

De este modo, las etiquetas empleadas para este fin serán las que siguen:

ETIQUETA	SIGNIFICADO
EL	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis esperada (solamente hay una posibilidad elíptica).
EL (S+V)	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis del sujeto (sujeto tácito) y del verbo (ítem 3).
EL. SUJ	Se presenta un sujeto tácito, pero no se da la omisión del verbo (ítem 3).
EL (V+COM)	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis del verbo y del complemento (ítem 7.1 y 24).
EL.COM (C.V)	Se presenta la ausencia del complemento y un cambio de la forma verbal por un sinónimo (ítem 7.1 y 24).

EL.COM	Se da la ausencia del complemento, pero el verbo se repite de modo redundante (sin variación léxica) (ítem 7.1 y 24).
EL.INCO	La emisión es elíptica en cuanto al verbo, pero el resultado final es agramatical, sin especificar la causa del error (ítem 3, 5, 6, 7.1, 12.1, 13.1 y 24).
EL+NU	El hablante da una elipsis, pero la estructura es incorrecta por el empleo del deíctico (ítem 4).
NO EL.+NU	El encuestado emite una respuesta no elíptica cuya estructura es agramatical por causa de la deixis (ítem 4).
NO.EL	No se produce la elipsis, repitiéndose la forma verbal redundante.
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura.

Tabla 217. Etiquetas implicadas en el interrogante 5 y 5 (b).

Obviamente, dado que ya hemos profundizado en algunos de estos ítems, vamos a tratar simplemente de ofrecer una visión de conjunto. Recordaremos, en primer lugar, muy brevemente, lo comentado respecto a la coordinación, elisión por elementos de polaridad y comparativas; tras ello, analizaremos las estructuras paralelísticas y de truncamiento, que no han sido vistas hasta este momento; y, posteriormente, extraeremos algunas conclusiones.

VI.2.7.2. ESTRUCTURAS COORDINADAS

La elipsis, como vimos en los interrogantes 3 y 6, es, en general, la elección más común en SC con una frecuencia media del 65,3 %. Los errores, por el contrario, no eran muy comunes, salvo en el ítem 4, que en su momento ya explicamos. A medida que las estructuras se complican, la tendencia elíptica aumenta.

En general, en estas estructuras coordinadas, las personas con SD también tienen como mayor tendencia el uso de la elipsis. Sin embargo, esta frecuencia, respecto a los sujetos de control, es un poquito menor: 61,9 %.

A medida que analizamos las personas con bajo nivel gramatical, esta aumenta de forma notable. Los errores en este tipo de estructuras aumentan de modo evidente[435], lo que parece ser un indicio de una mayor complejidad.

[435] 8, 9, 17 y 34, respectivamente.

VI.2.7.3. ESTRUCTURAS DE POLARIDAD

Como vimos en el cuadro del apartado VI.2.4.1, los errores en SC son bastante escasos, pero crecen de forma notable en SD (vid. cuadro del apartado VI.2.4.2). Esto indica que las estructuras van progresivamente mostrando más dificultades para SD.

En cuanto a la tendencia elíptica, observamos una frecuencia media del 61,9 % en SC y el 60, 46 % en SD. Esto es, se mantiene cierto equilibrio con los visto en VI.2.7.1.

VI.2.7.4. ESTRUCTURAS COMPARATIVAS

Expusimos en el interrogante octavo que las oraciones comparativas eran un éxito de producción dentro de los sujetos de control, con escasos errores, y una tendencia del 91,91 %.

Por el contrario, en SD su producción era muy escasa (23,6 %), fruto del desconocimiento de estas estructuras. En cambio, en la comprensión, los resultados eran algo mejores en SD (37,8%)[436], mientras que en SC descendían a un 84 %.

VI.2.7.5. ESTRUCTURAS CON PARALELISMO (ÍTEM 22)

Cuando planteamos esta oración, como expusimos en su momento (vid. capítulo IV), buscábamos que los sujetos emitieran un *"Si tú eres bailarina, yo cantante"* o, en su variante no elíptica, *"Si tú eres bailarina, yo soy cantante".* Sin embargo, no todas las personas evaluadas comprendieron el mecanismo de la misma y fueron abundantes los errores: once en los niños de desarrollo normalizado y veintiocho en los sujetos con SD. Estos fallos (que con gran frecuencia coincidieron con la no respuesta o la emisión del verbo *cantar* en infinitivo o gerundio) supusieron que en el caso de las personas con esta patología la muestra fuera muy poco representativa, solamente habiendo ocho respuestas válidas.

De este modo, analizando los resultados de contestaciones aceptables, encontramos un 30,43 % en los sujetos de control, frente a un 62,5 % en las personas con la trisomía.

El primer resultado, el de los niños con desarrollo normalizado, nos parece comparativamente más bajo que otras estructuras de una aparente dificultad parecida, como las coordinaciones. Sin embargo, consideramos que los pequeños no reconocían la estructura y, por ello, erraron y emitieron menos elipsis de lo que igual sería esperable. Consideramos que, para que un niño sepa cómo emplear la elipsis en una estructura, tiene que previamente conocerla. Por ello, ante una oración que quizá no acababan de tener interiorizada, prefirieron

[436] Algo mejores con respecto a su propia producción.

la no supresión. En cualquier caso, tenemos que tener presente que sería, como pasaba en los ítem 1.1 y 2.1, por ejemplo, un tipo de mensaje en el que libremente se opta por la elipsis o no de los elementos, en este caso, de la forma verbal.

Los datos de los sujetos de síndrome de Down, a tenor de lo que acabamos de justificar, parecen más sorprendentes. Quizá esperaríamos menor tasa de elipsis, ya que la comprensión de dichas estructuras es poco probable que fuera mejor, sobre todo teniendo en cuenta el alto nivel de errores producidos. Sin embargo, en este punto queremos hacer dos reflexiones. En primer lugar, que, como hemos dicho previamente, estos datos pueden, simplemente, ser poco representativos (al ser tan pocos) y, como tal, hay que darles un valor relativo. Y, en segundo lugar, que esas producciones elípticas se dan en personas todas ellas con buen nivel gramatical y, en consecuencia, podrían conocer la estructura.

Nos parece, en cualquier caso, un ítem aislado que poco aporta a nuestro estudio. Pasaremos, por ello, a hablar de las estructuras de truncamiento.

VI.2.7.6. ESTRUCTURAS CON TRUNCAMIENTO

Tres son los ítems con los que pretendíamos trabajar las llamadas *oraciones truncadas*, en las cuales la elipsis engloba a toda una oración, esto es, ítem 23, 24 y 25:

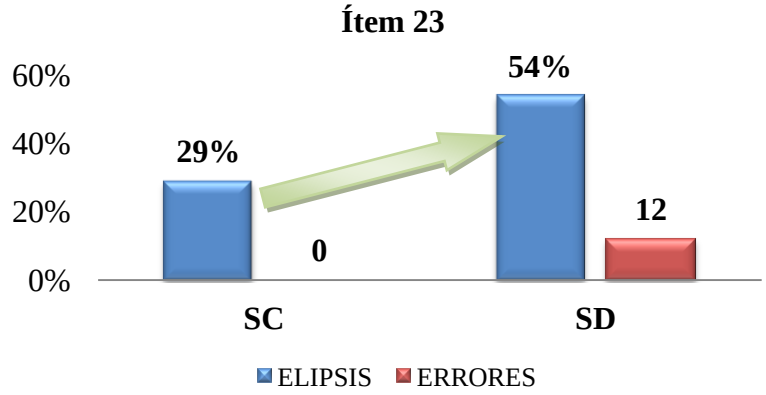
P	**23**	*Silvia quiere pintar, pero no sabe… (qué).*
P	**24**	*Almudena ha perdido la llave, pero… (no sabe dónde).*
C	**25**	*Sin saber cómo, Raúl ganó la carrera.*

Tabla 218. Ítems (oraciones) del interrogante séptimo (vid. cap. IV).

De ellas, como vemos, una analiza la comprensión (25) y queda de alguna manera fuera de este interrogante, aunque creemos interesante reflexionar sobre él para analizar los otros dos. La viñeta 23, por otro lado, ofrece al sujeto entrevistado dos opciones para que elija cuál considera que es la más correcta. Obviamente, la estructura más adecuada es aquella que presenta una elipsis "*Silvia quiere pintar, pero no sabe qué*", puesto que no se produce la repetición del material redundante. Sin embargo, para que sea seleccionada, como sucedía cuando presentamos el tercer interrogante con las estructuras catafóricas, es necesario que la persona identifique esta como gramatical y no considere que las ausencias son un problema.

Por último, en el ítem 24, se les pide que culminen una estructura, valorando si lo hacen o no con elipsis, composición no elíptica pero con cambio de verbo, etc.

Con ello, en el ítem 23, los niños de desarrollo normalizado no emitieron errores y solamente un 29 % de sus respuestas fueron elípticas. Frente a estos datos, los sujetos con SD sí produjeron doce errores y su preferencia fue la estructura con omisiones (en un 54 %). Reflejamos esta situación en la siguiente gráfica, señalando las elipsis en valores porcentuales y los errores en frecuencias absolutas:



Gráfica 41. Comparativa de los valores del ítem 23 (SC/SD).

Como vemos, un 33 % de los encuestados con SD no conocían la estructura y, los demás, tuvieron una preferencia alta hacia la elipsis pero, en cualquier caso, siempre nos puede quedar la duda de si este dato no esté influido por el azar de elegir una respuesta al 50 %. De hecho, como vimos en el interrogante quinto, no es la primera vez que comentamos, en preguntas con alternativas, respuestas de SD que superan con creces a los datos de control, rompiendo la tendencia existente en los demás ítems. Preferimos, por ello, presentar más atención al siguiente ítem.

En 24, como decimos, los evaluados tienen que acabar la estructura sin ayudas. El resultado en SC nos muestra pocos errores (solamente tres) y una tendencia elíptica del 58 %, que mantiene armonía con el comportamiento que vimos en otras elipsis endofóricas horizontales. Sin embargo, sí nos sorprenden los tipos de elipsis que se producen:

ÍTEM 24	F. absoluta
EL(V+COM)	2
EL.COM (CV)	16
EL. INCO	0
NO.EL	13
NC.NU	3

Tabla 219. F. absoluta del ítem 24 (SC).

Frente a lo que hemos estado viendo hasta aquí, donde la preferencia siempre iba dirigida a la mayor ausencia de elementos, en este ítem 24 la omisión del verbo y del complemento es poco común (solamente se da en un 6,4 % de los casos). Por el contrario, "*Almudena ha perdido la llave, pero no sabe dónde está*", esto es, una elipsis del complemento con cambio de la forma verbal se da en un 51,6 %.

Podemos plantearnos cuál es el motivo por el que aquí los niños no optan por la elipsis más completa. La respuesta, en nuestra opinión, es que simplemente demuestran no conocer dicha estructura o, al menos, no estar seguros de ella y lo que hacen es transformarla en otra correcta y válida, que identifican, eliminando, por tanto, la elipsis por truncamiento. Mantienen, eso sí, una simple ausencia del complemento (que ya había aparecido) y sobre la que podríamos dudar incluso de si considerarla o no elipsis.

De este modo, en nuestra opinión, solamente ese escaso 6,4 % entendemos que tiene dominio de esta construcción. Y este porcentaje, que en realidad coincide solamente con dos individuos, se halla en los niños de 2º y 3º ciclo, lo que podría demostrar que es un tipo de estructura muy compleja para alumnos de Primaria. De hecho, el ítem 25 ya enseñaba que un 47 % de los niños con desarrollo normalizado no entendía su significado, y en el 23 ya hemos comentado que solamente un 29 % la eligieron como opción más correcta, lo cual creemos que es signo de que no la conocían. Con todo, pensamos que sería un tema interesante sobre el que profundizar en un futuro.

Ahora bien, veamos qué sucede en los SD. En primer lugar, diremos que hay 26 errores de un total de 36, esto es, como nos pasaba en el ítem 22, nos encontramos con una solución poco representativa que hay que tomar con precaución. Entre las personas que sí respondieron algo correcto encontramos la siguiente distribución:

ÍTEM 24	F. absoluta
EL(V+COM)	1
EL.COM (CV)	3
NO.EL	6

Tabla 220. F. absoluta del ítem 24 (SD).

Como vemos, los dos tipos de elipsis supusieron un 40 % de las respuestas, un porcentaje algo menor que en SC. Dentro de ellas, sí que hubo, igual que en desarrollo normalizado, una clara preferencia por la opción con menor número de ausencias. Esto es, un comportamiento muy similar al de SC. Y una única persona realizó la elipsis realmente de truncamiento.

Estaríamos, por tanto, ante una situación muy similar a la descrita con los niños: una construcción que no conocen (y, de hecho, solamente cinco personas de alto nivel gramatical contestaron correctamente al ítem 25) y, ante ella, muchos intentos fallidos de reconstrucción y solamente diez que dieron con soluciones válidas: una seguía manteniendo la misma estructura y la elipsis de truncamiento [437]; tres cambiaban la construcción ofreciendo simplemente una elipsis de complemento; y seis reprodujeron una oración correcta, pero redundante (y, por ello, estilísticamente, no aceptable).

En cualquier caso creemos que sería el mismo comportamiento, pero en puntos diferentes de esa evolución, es decir, el primer escalafón estaría constituido en su gran mayoría por todas las personas con SD de bajo bagaje morfosintáctico que, ante una estructura que no conocen (y no comprenden al 100 %), hierran[438]. Esto mismo lo podemos ver reflejado en sujetos de control como CON 1.12 o CON 2.18.

En un segundo nivel estarían aquellos que, sin tener plena consciencia de ella, probablemente sin captar del todo su significado, simplificarían o modificarían la estructura para convertirla en una oración reconocible por ellos. Estos sujetos, al contestar al ítem 24, producirán la forma NO.EL o la EL.COM (C.V). Dentro de este rango, obviamente, podríamos hablar de dos grados: los que la entienden, pero no la dominan (o no la tienen interiorizada); y los que no la comprenden nada. Así, los primeros habrían realizado bien, muy posiblemente, el ítem 25, mientras que los segundos no.

Finalmente, solamente los que capten plenamente la estructura creemos que serán capaces de producirla con la elipsis (V+COM).

Observemos, como ejemplo, las respuestas de los sujetos Down que comprendieron el ítem 25:

[437] La que en realidad es la única que podemos contar como elipsis en sí, esto es, un 10 % si contamos solo los valores válidos.
[438] Entrarían aquí tanto las elipsis incorrectas, como las nulas.

PERSONA	ÍTEM 25	ÍTEM 24	PERSONA	ÍTEM 25	ÍTEM 24
DOWN A.1	NO.COMP	NC.NU	**DOWN P.19**	NO.COMP	NC.NU
DOWN A.2	NO.COMP	NC.NU	**DOWN P.20**	NO.COMP	NC.NU
DOWN A.3	NO.COMP	NC.NU	**DOWN P.21**	NO.COMP	NC.NU
DOWN A.4	NO.COMP	NC.NU	**DOWN 2P.22**	NO.COMP	NC.NU
DOWN A.5	NO.COMP	NC.NU	**DOWN 2P.23**	NO.COMP	NC.NU
DOWN A.6	NO.COMP	NO.EL	**DOWN 2P.24**	NO.COMP	NC.NU
DOWN A.7	NO.COMP	NC.NU	**DOWN 2P.25**	NO.COMP	NC.NU
DOWN A.8	NO.COMP	NC.NU	**DOWN 2P.26**	NO.COMP	NO.EL
DOWN A.9	COMP	EL.COM (C.V)	**DOWN 2P.27**	NO.COMP	NC.NU
DOWN A.10	NO.COMP	NC.NU	**DOWN 2P.28**	NO.COMP	NO.EL
DOWN P.11	NO.COMP	NC.NU	**DOWN 2P.29**	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.12	NO.COMP	NC.NU	**DOWN 2P.30**	NO.COMP	NO.EL
DOWN P.13	NC.NU	NC.NU	**DOWN 2P.31**	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.14	NO.COMP	NC.NU	**DOWN D.32**	COMP	EL.COM (C.V)
DOWN P.15	COMP	EL.COM (C.V)	**DOWN D.33**	NO.COMP	NO.EL
DOWN P.16	NO.COMP	NC.NU	**DOWN D.34**	COMP	EL(V+COM)
DOWN P.17	NO.COMP	NC.NU	**DOWN D.35**	NO.COMP	NO.EL
DOWN P.18	NO.COMP	NC.NU	**DOWN D.36**	COMP	NC.NU

Tabla 221. Respuestas de los ítems 24 y 25 de SD[439].

[439] La tabla completa puede consultarse en el anexo X.

En esta tabla hemos marcado de azul los sujetos que comprendieron el ítem 25. Como vemos, tres de ellos podríamos situarlos, sin duda, en el estadio dos, dentro de los que no tienen interiorizada la estructura, aunque ya más o menos la comprenden. En el mismo rango, pero con más dificultades estaría DOWN D.36, la cual intentó realizarla, pero finalmente desistió:

E: *Almudena ha perdido la llave, pero la tiene que recuperar.*

I: *Pero, mira que hay que poner "dónde".*

E: *Ah, bueno, Almudena ha perdido la llave, pero dónde…* (silencio).

I: *Y si pones "no sabe"*

E: *No sé, no sé.*

I: *Que sí, mujer, inténtalo, que ibas bien… "Almudena ha perdido la llave, pero no sabe…"*

E: *No sé, no sé.*

Obviamente, podemos ver que no tenía la estructura de truncamiento interiorizada y que, simplemente, ante el esfuerzo que le estaba suponiendo, decidió decir que no sabía, pero estaba en proceso de adquisición.

Solamente DOWN D.34, de nivel gramatical alto, comprendió el ítem 25 y supo contestar el ítem 24 manteniendo la elipsis por truncamiento. En la misma línea, como vimos, se hallaban los dos niños de desarrollo estandarizado (uno de 2º ciclo y otro de 3ª) que también emitieron correctamente el ítem 24.

En resumen, las estructuras de truncamiento son complejas y no podemos considerar que estén dominadas ni por niños de Primaria, ni por sujetos con SC. Existen, claro es, personas de ambos grupos que sí las reconocen, entienden y saben más o menos emplearlas.

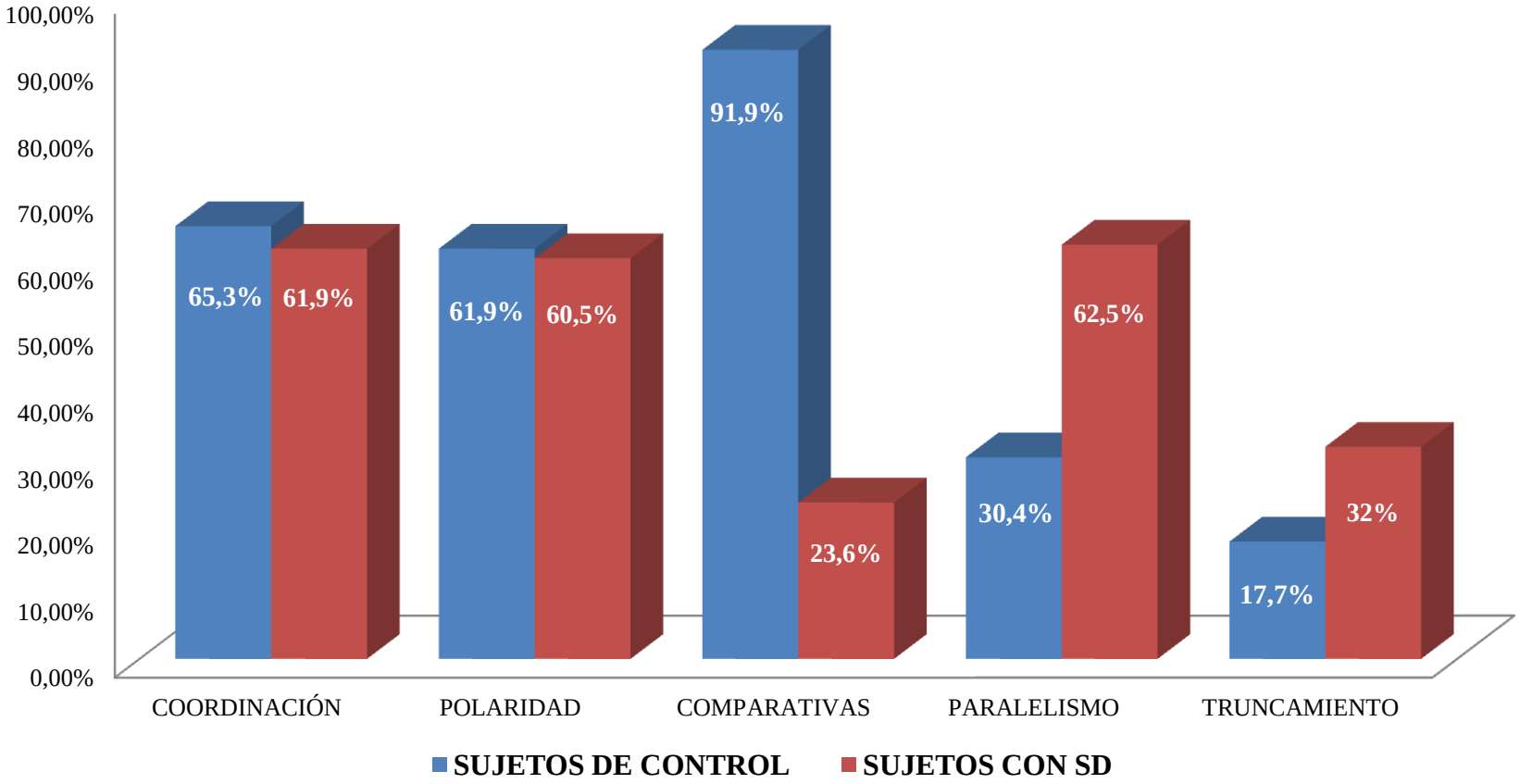
VI.2.7.7. CONCLUSIÓN: RESPUESTA AL INTERROGANTE QUINTO

Con todo lo visto hasta aquí, podemos extraer algunas conclusiones como es el hecho de que la elipsis sea, en general, la tendencia más común en estas producciones tanto en SC, como en SD. Vemos, eso sí, una mayor existencia de errores en esta patología que, en gran medida, están vinculados a fallos en el cálculo del mecanismo (qué se puede omitir y qué no).

Otra observación que queremos hacer es que, a medida que las estructuras se complican, en general, la tendencia natural es a ser más económicos, a buscar lo sencillo. Lo mismo sucede con las personas de peor nivel gramatical, que intentan omitir la mayor información posible y, en consecuencia, cometen muchos errores. Pero cuando la estructura ya es realmente desconocida, la situación cambia. Los niños con desarrollo normalizado tienden a emitirlas sin elipsis o a convertirlas en estructuras que conocen; las personas con SD a veces realizan el mismo intento pero, otras tantas, simplemente se rinden con mayor facilidad y dicen que no saben.

En cuanto a la proporción de uso, podemos mostrar la siguiente tabla ilustradora[440]:

[440] La media del truncamiento, que era la única que estaba sin explicar en esta exposición, surge de la unión de 23 y 24. El caso de SC es, por tanto, la media de 29 % y 6,4 %; mientras que en SC lo es de 54 % y de 10 %, respectivamente.



Gráfica 42. Comparativa de las elipsis en los distintos tipos de elipsis endofóricas horizontales (SC y SD).

VI.2.8. INTERROGANTE DÉCIMO

VI.2.8.1. PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

Analizaremos ahora el décimo interrogante:

INTERROGANTE 10.	**¿Existe conciencia metalingüística en torno al uso de las *preguntas de verificación*[441] en los niños con desarrollo normalizado?**
INTERROGANTE 10. (b)	**¿Existen diferencias en cuanto a la conciencia metalingüística en torno al uso de las *preguntas de verificación* entre personas con síndrome de Down y la población control?**

Tabla 222. Interrogante 10 y 10 (b).

Para contestar este interrogante tendremos que analizar los dos ítems que, como vimos en el capítulo IV, se plantearon para este fin, esto es, el ítem 31 y el 39:

P	**31.**	*A) Ayer jugué en el parque con Nacho.* *B) ¿Con Nacho?*
C	**39**	*A) Nieves se va a casar con Jaime.* *B) ¿Jaime?*

Tabla 223. Ítems (oraciones) del interrogante décimo. (vid. cap. IV).

Valoraremos, de este modo, si hay diferencias de interpretación entre uno y otro, tanto en los sujetos de control, como en síndrome de Down. Utilizaremos, para ello, las etiquetas propuestas[442]:

[441] Según terminología de García Marchena (2015); también denominada *elipsis de clarificación* (Fernández y Ginzburg, 2002). Vid. II.6.5.3.
[442] Vid. V.3.1.

ETIQUETA	SIGNIFICADO
EL.DIC	El interlocutor produce una omisión del verbo *dicendi* (ítem 38) o considera que su interlocutor la ha realizado (ítem 31 y 39).
EL.ECO	El hablante entrevistado piensa que lo que el interlocutor ha omitido es una *pregunta eco*, una muestra de sorpresa ante lo que ha oído (ítem 31 y 39).
EL.QUIÉN	El encuestado considera que la elipsis esconde una interrogativa en la que se pregunta quién es esa persona (ítem 31 y 39).
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura.

Tabla 224. Etiquetas implicadas en el interrogante 10 y 10 (b).

VI.2.8.2. RESPUESTAS DE LOS ÍTEMS 31 Y 39 EN SC

Planteamos en la siguiente tabla las frecuencias absolutas de los sujetos de control:

ÍTEM 31	F. absoluta	ÍTEM 39	F. absoluta
EL.DIC	0	**EL.DIC**	3
EL.ECO	17	**EL.ECO**	13
EL.QUIÉN	1	**EL.QUIÉN**	12
NC.NU	16	**NC.NU**	6

Tabla 225. Frecuencias absolutas ítems 31 y 39 en SC.

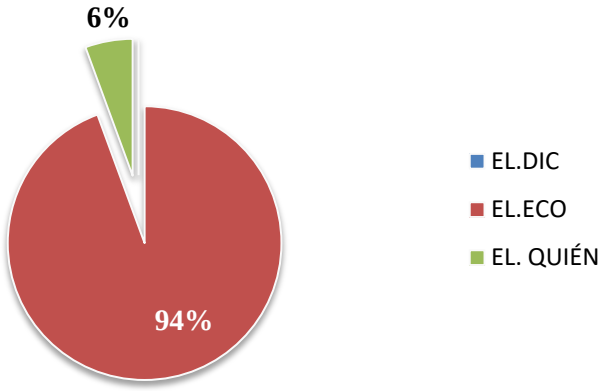
El primer ítem *"¿Con Nacho?*", como dijimos en el capítulo IV (en la presentación de *Prevel*[443]), sería equivalente al ejemplo propuesto por Brucart (2004, p. 182): *"¿Con Adelino?*", cuya interpretación según plantea dicho generativista sería la búsqueda de confirmación de la información transmitida, esto es, como vimos en el apartado teórico:

(29') a) *María se quiere casar con Adelino*.
b) *¿Con qué Adelino quiere casarse María?*

Según esto, deberíamos haber recibido respuestas en las que el interlocutor se planteara quién sería ese Nacho (de todos los que conocería), esto es, *"¿Qué Nacho es el que dices?"*. Sin embargo, nadie nos contestó nada similar. La mayoría de los niños con

[443] Como hemos venido diciendo, nuestro *Protocolo de evaluación de la elipsis.*

desarrollo normalizado entendieron la estructura como muestra de sorpresa (EL. ECO), esto es, como una búsqueda de confirmación de toda la aseveración de la interlocutora (Patri):



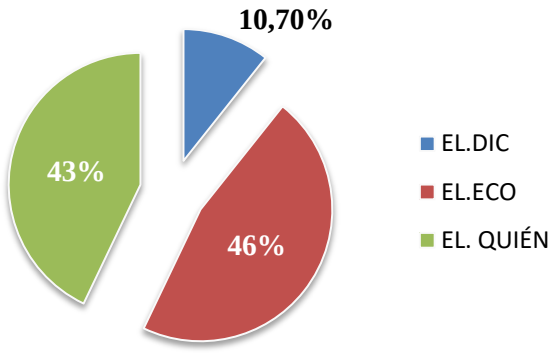
Gráfica 43. Frecuencias porcentuales ítem 31 (SC).

De este modo, podemos considerarla como una pregunta de verificación marcada por la sorpresa. Los datos, en cualquier caso, fueron muy homogéneos para los 18 niños que entendieron la estructura. No obstante, la tasa de error fue muy alta (17 sujetos).

Profundizando en las edades, encontramos que las respuestas NS.NC en los mayores no alcanzaron ni el 25 %, frente al 70 % de los pequeños de 3º y 4º de Primaria. Es decir, sería una respuesta poco común para la mayoría de niños, sobre todo de los dos ciclos más bajos.

En cuanto al ítem 39, según lo expuesto en la teoría (vid. II.6.5.3), Brucart (2004) consideraba que podrían tener más de una interpretación, pero quizá la más común sería el desconocimiento de esa referencia léxica, esto es, EL.QUIÉN. Nosotros, al plantear el ítem, consideramos que podría ser plausible que se comprendiera como un "¿Has dicho Jaime?", esto es, una forma de recuperación del contenido no escuchado y que, por tanto, podría ser una forma de elipsis del *verbo dicendi*.

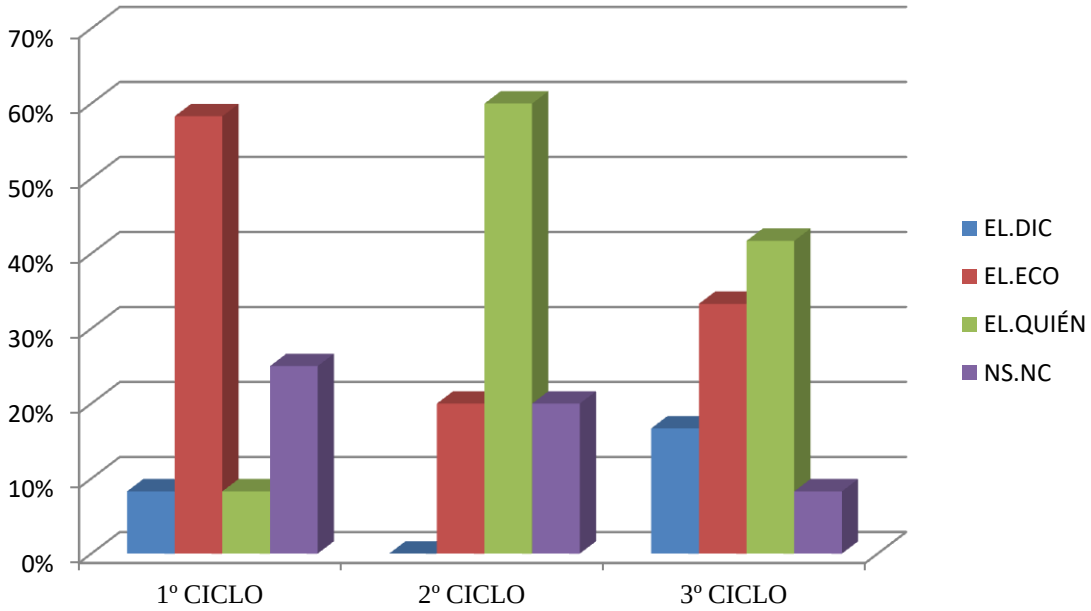
Los datos, como vemos, fueron muy variados. El error descendió a solamente 6, esto es, un 17,65 % del total de preguntas. Eliminados estos resultados no válidos, estas fueron las frecuencias porcentuales:



Gráfica 44. Frecuencias porcentuales ítem 39 (SC).

Como vemos, la respuesta *"¿Has dicho Jaime?"* fue la menos común. La mayoría se decantaron por las otras dos soluciones. De este modo, podemos ver que, para un 46% de los niños, las estructuras 31 y 39 eran similares, no encontrando diferencias en su interpretación.

Por último, por edades, observamos que los errores sí que tuvieron una presencia decreciente, esto es, tres niños de 1º ciclo no entendieron la estructura; solamente dos en el 2º y uno en el 3º. Vemos, de este modo, la evolución de las respuestas en función del ciclo[444]:



Gráfica 45. Frecuencias porcentuales ítem 39 (SC) por ciclos.

Observamos que los errores sí descienden evolutivamente, pero no parece que en las respuestas haya el mismo proceso. Considerar la pregunta como búsqueda de identidad del referente, propuesta que equivaldría con lo planteado por Brucart (2004), es preferido por las

[444] Elaborada con frecuencias absolutas reales, sin eliminar respuestas NS.NC.

personas de 2º ciclo (60 %) y, en menor medida, de 3º (41,7 %); frente a considerar la pregunta 39 equivalente a la 31, que es la solución general de los más pequeños (58,3 %).

VI.2.8.3. RESPUESTAS DE LOS ÍTEMS 31 Y 39 EN SD

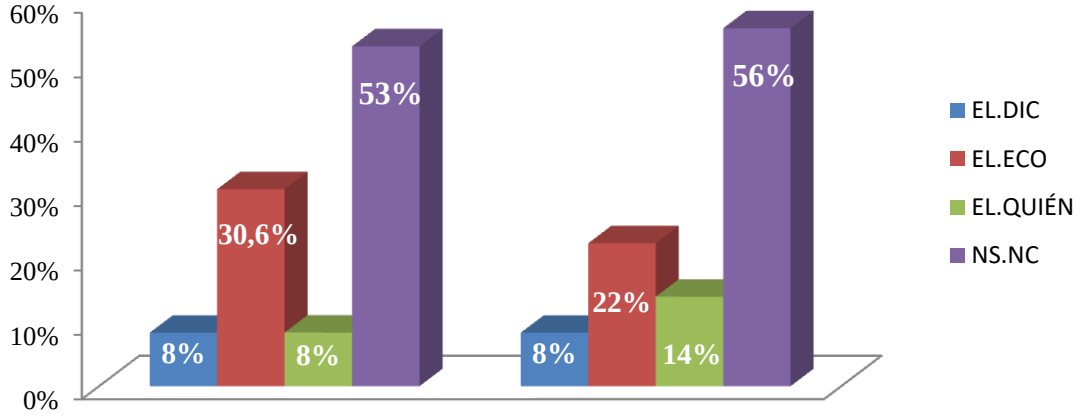
Centrándonos en los sujetos de S D, observamos los siguientes resultados:

ÍTEM 31	F. absoluta	ÍTEM 39	F. absoluta
EL.DIC	3	**EL.DIC**	3
EL.ECO	11	**EL.ECO**	8
EL.QUIÉN	3	**EL.QUIÉN**	5
NC.NU	19	**NC.NU**	20

Tabla 226. Frecuencias porcentuales ítem 39 (SD).

Como vemos, los errores en los sujetos con síndrome de Down son más altos en los dos ítems y se mantienen de un modo bastante constante. Quizá en el primero no llaman tanto la atención, pero sí en el 39[445]. Esto demuestra que la complejidad de las dos estructuras para las personas con esta trisomía se mantiene constante.

En cuanto a la elección de las respuestas, observamos las frecuencias absolutas de todas las preguntas en la siguiente gráfica:



Gráfica 46. Comparativas de frecuencias porcentuales ítem 31 y 39 en SD.

[445] Ya que la relación del ítem 31 es de 16 en SC y 19 en SD, esto es, bastante equilibrado; pero en el ítem 39, vemos gran diferencia entre 6 y 20.

Así, como vemos, existe un gran paralelismo entre las respuestas de ambos ítems. La solución válida más repetida es considerarla como una EL.ECO, esto es, una búsqueda de verificación de un dato emitido por su interlocutor, apoyado en la sorpresa por la misma. Coinciden, por tanto, con la tendencia que veíamos en SC, aunque lo hagan con más variabilidad. Además, esta es la contestación más común en las personas con esta patología con independencia del nivel gramatical[446].

VI.2.8.4. CONCLUSIÓN: RESPUESTA AL INTERROGANTE DÉCIMO

Tanto en los niños de desarrollo normalizado, como en los sujetos con síndrome de Down, ambos ítems presentan dificultades de comprensión (más importantes en estos segundos o en los alumnos de 1º ciclo).

Entre las respuestas válidas emitidas en ambos grupos, tenemos que hacer constar que no se observaban diferencias, entendiendo ambos ítems como una elipsis en la que se reclamaba, con sorpresa, la verificación del dato transmitido por el interlocutor. No hemos podido, de esta forma, corroborar los estudios de los que partíamos (Brucart, 2004).

En cuanto a la pregunta misma que elaborábamos, si tienen o no conciencia metalingüística sobre este tipo de estructuras, podríamos decir que sí en todos aquellos sujetos que fueron capaces de darnos una respuesta válida sobre la diapositiva, esto es, en niños con desarrollo normalizado fueron casi la totalidad[447], y en personas con SD casi el 50 %[448].

VI.2.9. INTERROGANTE CUARTO

VI.2.9.1. PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

En este punto trataremos de contestar al interrogante cuarto:

INTERROGANTE 4.	**¿Existen diferencias en cuanto a la preferencia por sujetos tácitos entre los niños con desarrollo normalizado y las personas con síndrome de Down?**

Tabla 227. Interrogante 4 y 4 (b).

[446] Siete respuestas de EL.ECO en personas de alto nivel de las 22 respuestas (u 11 válidas); cuatro en los sujetos de bajo nivel (de los 14 totales, o seis válidas).
[447] Ya que fueron un 100 % y un 89,3 %, respectivamente.
[448] El 53 y el 56 % de los entrevistados realizaron una respuesta incoherente. El resto podemos considerar que sí tenían cierta conciencia metalingüística en este aspecto.

Para llevar a cabo este estudio tenemos que entender que, la realización sujeto elíptico/ sujeto no elíptico, es una decisión personal que puede estar vinculada a motivos personales, situacionales o intenciones enfáticas (como en su momento vimos). Por ello, no lo vamos a analizar en función de la corrección, no corrección, sino, simplemente, comentaremos su preferencia.

Obviamente, los datos de este interrogante se podrían extraer de cualquier emisión realizada por los sujetos, incluso aunque formara parte de la conversación paralela que se llevaba a cabo durante la entrevista. Sin embargo, por limitaciones obvias de la prueba, nos hemos centrado en algunas preguntas en las que tal aparición o ausencia es especialmente relevante. Nos referimos, en primer lugar, a la diapositiva 50[449], en la cual los entrevistados tenían que realizar una breve narración contando el día de la protagonista (María José). Así, por medio de seis viñetas, los sujetos podían ir explicando lo que esta chica hacía durante veinticuatro horas, por ejemplo, vestirse, ir en bicicleta, trabajar etcétera. De este modo, sería fácil valorar si empleaban o no el sujeto expreso en tal producción oral.

En segundo lugar, hay a lo largo de la prueba, como hemos ido viendo, ciertos ítems en los que los sujetos podían elegir la opción de omisión de sujeto o de sujeto y verbo. Nos referimos a los ítems, 3, 26, 27, 28 y 29. Tendremos en cuenta todos ellos de forma conjunta.

En resumen, este interrogante lo extraeremos de la valoración de:

	ÍTEMS COMPARADOS	
	SC	**SD**
INTERROGANTE 3.	**3, 26, 27, 28 y 29**	**3, 26, 27, 28 y 29**
	Nº de elisiones de 50	**Nº de elisiones de 50**

Tabla 228. Ítems implicados (números) en el interrogante 3 y 3 (b).

Donde los ítems son:

[449] No recogida en las tablas Excel, pero presente en el anexo XII y XIII.

P	**3**	*¿Ana juega al pádel por la mañana o… (a los bolos por la tarde)?*
P	**26.**	*¿Qué come Silvia?*
P	**27.**	*¿Cómo viajan Marita y Luis?*
P	**28.**	*¿Dónde está Asun: en el salón o en la cocina?*
P	**29.**	*¿Quién es la que es cocinera: la que viste de azul o la que viste de blanco y rojo?*

Tabla 229. Ítems (oraciones) del interrogante tercero. (vid. cap. IV).

Así, las etiquetas empleadas en este interrogante serán simplemente:

ETIQUETA	SIGNIFICADO
EL (S+V)	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis del sujeto (sujeto tácito) y del verbo.
EL. SUJ	Se presenta un sujeto tácito, pero no se da la omisión del verbo.

Tabla 230. Etiquetas implicadas en el interrogante 3 y 3(b).

VI.2.9.2. ANÁLISIS DE LOS SUJETOS ELÍPTICOS EN SC

Dicho esto, comentemos los resultados obtenidos en sujetos de control:

SC	EL (S+V)	EL. SUJ	TOTAL
ÍTEM 3	14	9	23/34
ÍTEM 26	29	2	31/34
ÍTEM 27	25	6	31/34
ÍTEM 28	26	-	26/34
ÍTEM 29	19	-	19/34
		TOTAL	**130/170**

Tabla 231. Aparición de la elipsis de sujeto en los ítems 3, 26, 27, 28 y 29 en SC.

De esta tabla extraemos que la frecuencia porcentual de la elipsis del sujeto en las oraciones implicadas dentro de las emisiones de los sujetos de control es de un 76,47 %.

En la siguiente tabla resumimos el empleo del mismo en el ítem 50:

PERSONA	Nº DE ORACIONES[450]	SUJETOS Ø	SUJETOS EXPRESOS
CON 1.1	6	5	1
CON 1.2	4	4	0
CON 1.3	7	7	0
CON 1.4	6	6	0
CON 1.5	6	6	0
CON 1.6	6	6	0
CON 1.7	6	6	0
CON 1.8	5	4	1
CON 1.9	6	6	0
CON 1.10	5	5	0
CON 1.11	6	6	0
CON 1.12	5	5	0
CON 2.13	6	6	0
CON 2.14	4	4	0
CON 2.15	6	6	0
CON 2.16	6	6	0
CON 2.17	6	6	0
CON 2.18	4	4	0
CON 2.19	6	6	0
CON 2.20	6	6	0
CON 2.21	6	6	0
CON 2.22	6	6	0

[450] Nos referimos a oraciones simples, proposiciones o, al menos, sintagmas verbales, esto es, estructuras con una forma verbal conjugada.

CON 3.23	6	6	0
CON 3.24	6	6	0
CON 3.25	6	6	0
CON 3.26	7	7	0
CON 3.27	6	6	0
CON 3.28	6	6	0
CON 3.29	6	5	1
CON 3.30	6	6	0
CON 3.31	6	6	0
CON 3.32	2	2	0
CON 3.33	7	7	0
CON 3.34	6	6	0
		TOTAL	191/194

Tabla 232. Resultados de la omisión de sujeto en el ítem 50 (SC).

De este modo, haciendo una media entre ambos datos, podemos extraer que la frecuencia de elipsis de sujeto en personas control sería de un 87,5 %[451].

VI.2.9.3. ANÁLISIS DE LOS SUJETOS ELÍPTICOS EN SD

Contrastándolo con en los sujetos con síndrome de Down, vemos los siguientes datos:

SC	EL (S+V)	EL. SUJ	TOTAL
ÍTEM 3	14	3	17/36
ÍTEM 26	26	3	29/36
ÍTEM 27	26	1	27/36
ÍTEM 28	24	2	26/36

[451] Esto es, 76,47 % y 98,5 %, respectivamente.

ÍTEM 29	4	-	4/36
		TOTAL	**103/170**

Tabla 233. Elipsis de sujeto en los distintos ítems (SC).

De estos datos extraemos una frecuencia de 60,6 %. Además, en cuanto al ítem 50[452]:

PERSONA	Nº DE ORACIONES[453]	SUJETOS Ø	SUJETOS EXPRESOS
DOWN A.1	10	4	6
DOWN A.2	3	0	3
DOWN A.3	6	2	4
DOWN A.4	5	5	0
DOWN A.5	10	10	0
DOWN A.6	7	7	0
DOWN A.7	7	7	0
DOWN A.8	3	3	0
DOWN A.9	8	6	2
DOWN A.10	11	9	2
DOWN P.11	4	4	0
DOWN P.12	6	6	0
DOWN P.13	4	4	0
DOWN P.14	6	6	0
DOWN P.15	6	6	0
DOWN P.16	8	8	0

[452] Marcamos las etiquetas de los entrevistados en los dos colores que hacen referencia al nivel bajo y alto (verde y amarillo, respectivamente).
[453] Nos referimos a oraciones simples, proposiciones o, al menos, sintagmas verbales, esto es, estructuras con una forma verbal conjugada.

DOWN P.17	7	7	0
DOWN P.18	4	4	0
DOWN P.19	8	8	0
DOWN P.20	5	5	0
DOWN P.21	5	5	0
DOWN 2P.22	6	6	0
DOWN 2P.23	6	6	0
DOWN 2P.24	5	3	2
DOWN 2P.25	6	6	0
DOWN 2P.26	9	7	2
DOWN 2P.27	6	4	2
DOWN 2P.28	7	7	0
DOWN 2P.29	6	6	0
DOWN 2P.30	10	10	0
DOWN 2P.31	6	6	0
DOWN D.32	5	5	0
DOWN D.33	9	8	1
DOWN D.34	8	8	0
DOWN D.35	9	7	2
DOWN D.36	7	6	1
		TOTAL	211/238

Tabla 234. Resultados de la omisión de sujeto en el ítem 50 (SC).

Como podemos ver, la frecuencia porcentual de sujetos expresos en este ítem 50 es de 11,34 % y de omitidos 88,66 %. Datos que, unidos a los de los otros ítems, constituyen una elipsis de sujeto media en SD de 74,63 %.

VI.2.9.4. CONCLUSIÓN: RESPUESTA AL INTERROGANTE CUARTO

De todo lo expuesto en estas líneas se deduce que las personas con SD tienden a producir más sujetos expresos en las oraciones que las personas de control aunque, en ambos casos, se prefieren producciones sin ellos. Asimismo, cuando la capacidad gramatical de los sujetos desciende, también lo hace el empleo de los sujetos tácitos al 72,31 %.

VI.2.10. INTERROGANTE UNDÉCIMO

VI.2.10.1. PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

Comenzaremos ahora el análisis de las llamadas *elipsis exofóricas* y lo haremos, en primer lugar, con el interrogante undécimo:

INTERROGANTE 11.	**¿Existen diferencias en cuanto a la comprensión de elipsis exofóricas inferenciales neutras y no neutras en los sujetos con desarrollo normalizado?**
INTERROGANTE 11. (b)	**¿Existen diferencias en cuanto a la comprensión de elipsis exofóricas inferenciales neutras y no neutras en los sujetos con síndrome de Down, respecto a la población control estudiada?**

Tabla 235. Interrogante 11 y 11(b).

Por tanto, esta pregunta nos hará analizar los siguientes ítems:

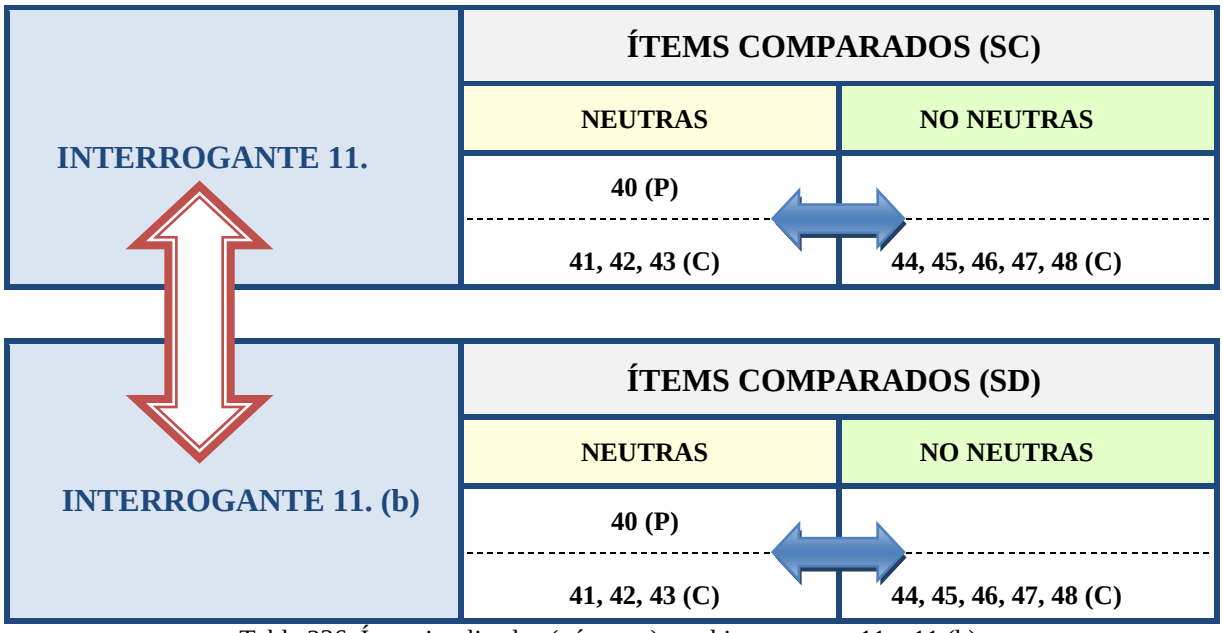


Tabla 236. Ítems implicados (números) en el interrogante 11 y 11 (b).

Recordemos que estos ítems son los siguientes:

P	**40.**	*Prefiero el queso.*
C	**41.**	*¡No tengo ni un euro!*
C	**42.**	*¡Tienes que estudiar!*
C	**43.**	*No voy a perder el tiempo contigo…*
C	**44.**	*¡Hace calor aquí!, ¿no crees?*
C	**45.**	*¿No es hora de irse a la cama?*
C	**46.**	*Mara, que se escapa el gato.*
C	**47.**	*A) ¿Te caen bien mis amigas?* *B) Elena es muy maja.*
C	**48.**	*A) ¿A que es bonita mi casa?* *B) Parece muy grande.*

Tabla 237. Ítems (oraciones) del interrogante úndécimo (vid. cap. IV).

Así, las etiquetas que vamos a emplear para trabajar este interrogante son las siguientes en los ítems comprensivos:

ETIQUETA	SIGNIFICADO
COMP	El hablante comprende la estructura con elipsis dada.
NO.COMP	La respuesta demuestra que no comprende la estructura elíptica o, al menos, no queda claro que así sea.

Tabla 238. Resumen de etiquetas empleadas en el interrogante 11 (comprensivas).

Y estos para los productivos:

ETIQUETA	SIGNIFICADO
EL	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis esperada (solamente hay una posibilidad elíptica).
NO.EL	No se produce la elipsis, repitiéndose la forma verbal redundante.
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura.

Tabla 239. Resumen de etiquetas empleadas en el interrogante 11 (productivas).

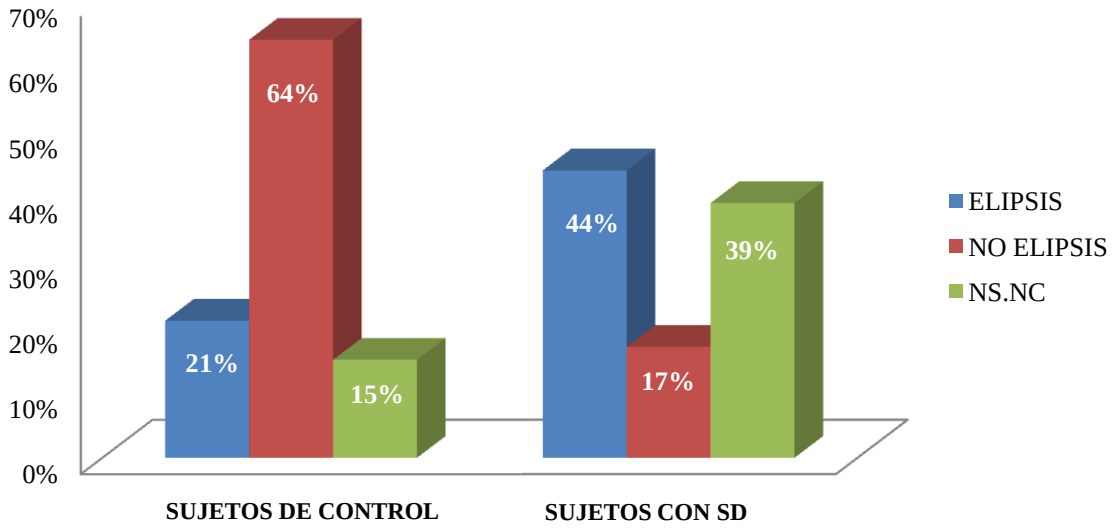
Comenzaremos, de este modo, con en el análisis del ítem productivo.

VI.2.10.2. ÍTEM 40

En este primer ítem de *elipsis exofórica inferencial*, como explicamos en el capítulo IV, presentamos una viñeta de producción en la que los sujetos tienen que completar la respuesta de Ana, rechazando una determinada comida con o sin negativa directa[454]. Es, por tanto, una elipsis opcional, en la que las dos posibles respuestas son correctas (gramatical y estilísticamente) y no existe tampoco una mayor carga de cortesía en el uso de una u otra.

Con todo, la realización de este ítem ofreció los siguientes datos:

[454] Esto es, pueden decir “No, prefiero el de queso” o, simplemente, “Prefiero el de queso”.



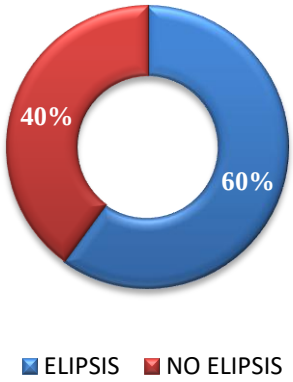
Gráfica 47. Frecuencias porcentuales del ítem 40 (SC/SD).

Como vemos, la no respuesta o respuesta inválida aparece en un total de cinco ocasiones en los sujetos de control, esto es, un 15 %, pero es mucho más frecuente en los sujetos con esta patología, donde se da hasta en catorce ocasiones (39 %). Esto denota que la propia viñeta presentaba mayores dificultades de comprensión para las personas con SD, aunque quizá tampoco era del todo clara para los niños con desarrollo normalizado de cualquier edad[455].

Centrándonos en la tendencia o no a la elipsis, podemos señalar una aparición mucho mayor en las personas con síndrome de Down[456]. Se produjeron, de este modo, dieciséis respuestas elípticas en las personas con esta patología, frente a las solo siete en los sujetos de control. Y esta tendencia era todavía mayor si teníamos en cuenta el nivel gramatical de estas personas con trisomía.

En las siguientes gráficas mostramos la frecuencia porcentual por nivel gramatical de las respuestas válidas, esto es, eliminando todas aquellas en las que no hubo respuesta o era totalmente incoherente:

[455] Ya que esta NS.NC la constatamos en una relación de dos respuestas en 1º ciclo, una en segundo y otras dos en el último.
[456] Hablamos de una proporción del 21% de elipsis en SC, frente al 44% de SD.



Gráfica 48. Proporción EL/NO.EL ítem 40 en SD alto.

Gráfica 49 Proporción EL/NO.EL ítem 40 en SD bajo.

Como vemos, en las personas con escaso nivel que supieron contestar la pregunta, la única posibilidad fue la elipsis. Esta situación encaja perfectamente con lo que habíamos visto hasta aquí en otras estructuras, ya que las personas con escaso bagaje morfosintáctico, tienden a la máxima economía.

Pasaremos ahora a presentar los ítems comprensivos de esta elipsis inferencial.

VI.2.10.3. ÍTEMS INFERENCIALES COMPRENSIVOS EN SC

Los siguientes ítems que vamos a analizar solamente los podemos estudiar en función de su comprensión o no comprensión. Obviamente, una persona con buena competencia comunicativa debería comprenderlos y, por el contrario, la respuesta negativa indicaría una carencia, la cual habría que subsanar. Por ello, para facilitar la exposición de este punto, vamos a valorarlo en términos de 0/1 en función de su no comprensión/comprensión. De este modo, la respuesta en sujetos de control de todos estos ítems es la siguiente:

	NEUTRAS			NO NEUTRAS				
SC	**I.41**	**I.42**	**I.43**	**I.44**	**I.45**	**I.46**	**I.47**	**I.48**
Nº aciertos	27/34	33/34	34/34	2/34	32/34	22/34	4/34	20/34
%	79,4 %	97,1 %	100 %	5,8 %	94,1 %	64,7 %	11,7 %	58,8 %

Tabla 240. Aciertos de las elipsis inferenciales en SC.

De estos datos podemos extraer varias conclusiones. En primer lugar, la comprensión de estos ítems es la tendencia más común en la mayoría de casos. En las *elipsis inferenciales*

neutras, observamos una media muy alta de 92, 16 %. De esto se deduce que son expresiones que no muestran grandes dificultades para los niños con un desarrollo normalizado.

Dentro de ellos, la diapositiva que más dificultades muestra es la 41, mientras que la más sencilla parece ser la viñeta 43. Por otro lado, haciendo una valoración por edades apenas observamos ninguna información significativa, salvo en ese ítem 41, un poco más complicado, en el que detectamos mayor número de respuestas fallidas en los sujetos de menor edad[457].

En cuanto a las elipsis que muestran ciertas intenciones manipulativas y, por tanto, que hemos calificado como no neutras, observamos peores resultados y mayor variabilidad. En primer lugar, hay dos ítems que reflejan serias dificultades de comprensión; nos referimos a la viñeta 44 y 47. Por el contrario, la diapositiva 45 presenta unas frecuencias similares a las que habíamos visto en las inferenciales neutras. En una posición intermedia se encuentran los otros dos ítems que, aunque podemos considerar como aprobados, esto es, con una comprensión media aceptable, están muy lejos de los porcentajes que habíamos visto anteriormente.

Nos detendremos, en primer lugar, en la viñeta 44 en la que aparece una petición indirecta. Como vemos, la frecuencia de comprensión inferencial es muy escasa, quizá porque también lo sería entre adultos de población media. Los únicos evaluados que vieron el doble sentido de la situación fueron dos alumnos de los últimos cursos. Denota esto que este tipo de contenidos se adquiere progresivamente y que, desde luego, no ha encontrado su techo en 6º de Primaria.

El ítem 45, el cual presenta una interrogación marcada por la negación[458], por el contrario, presenta un 94,1 % de acierto, es decir, parece muy sencillo, con independencia de la edad[459]. Creemos que el hecho de que sea un tipo de mensaje muy cotidiano puede haber ayudado a su comprensión.

El ítem 46 requiere del procesamiento de la expresión no literal (modismo) "*escaparse el gato*" y, por su parte, el 47 y 48 poner en marcha una serie de mecanismos inferenciales que se derivan de que la respuesta no coincide con lo que se había preguntado. De los tres, creemos que el primero tiene una base más cultural, mientras que quizá los dos restantes estaban relacionados con la madurez intelectual, es decir, la capacidad de poner en marcha los mecanismos deductivos que acabamos de mencionar (vid. capítulo II). Por ello, no nos

[457] Cuatro respuestas erróneas que suponen un 33 % de las intervenciones.
[458] Recordemos que, como presentaba Escandell (1987, pp. 6-10), no es lo mismo interrogación que pregunta.
[459] De hecho, lo encontramos en el 100 % de los más pequeños.

entraña que el primero de los tres, con un 64,7 % de acierto, presentara resultados bastante equilibrados en las diferentes edades, mientras que en los restantes sí hubiera un cierto avance a medida que los años pasaban. No obstante, los pésimos resultados del ítem 47 nos demuestran que estos procedimientos pragmáticos todavía son problemáticos hasta para niños de 3º ciclo de Primaria, que solamente lo comprendieron en un 35 % de los casos.

La extracción de conclusiones implícitas (Vicente Pérez, 2006), en suma, es bastante más compleja para los niños con desarrollo normalizado de lo que se podía esperar. Esto hace que la media de estas elipsis inferenciales no neutras sea mucho más baja de lo que habíamos visto en las neutras, presentando un 47,02 % frente a aquel 92,16 %[460].

Con todo, pasaremos ahora a cotejar esta comprensión con la de las personas con SD.

VI.2.10.4. ÍTEM INFERENCIALES COMPRENSIVOS EN SD

En las personas con trisomía 21, encontramos las siguientes cifras:

	NEUTRAS			NO NEUTRAS				
SD	**I.41**	**I.42**	**I.43**	**I.44**	**I.45**	**I.46**	**I.47**	**I.48**
Nº aciertos	25/36	27/36	21/36	2/36	23/36	5/36	8/36	7/36
%	69,4 %	75 %	58,3 %	5,5 %	63,9 %	13,9 %	22,2 %	19,4 %

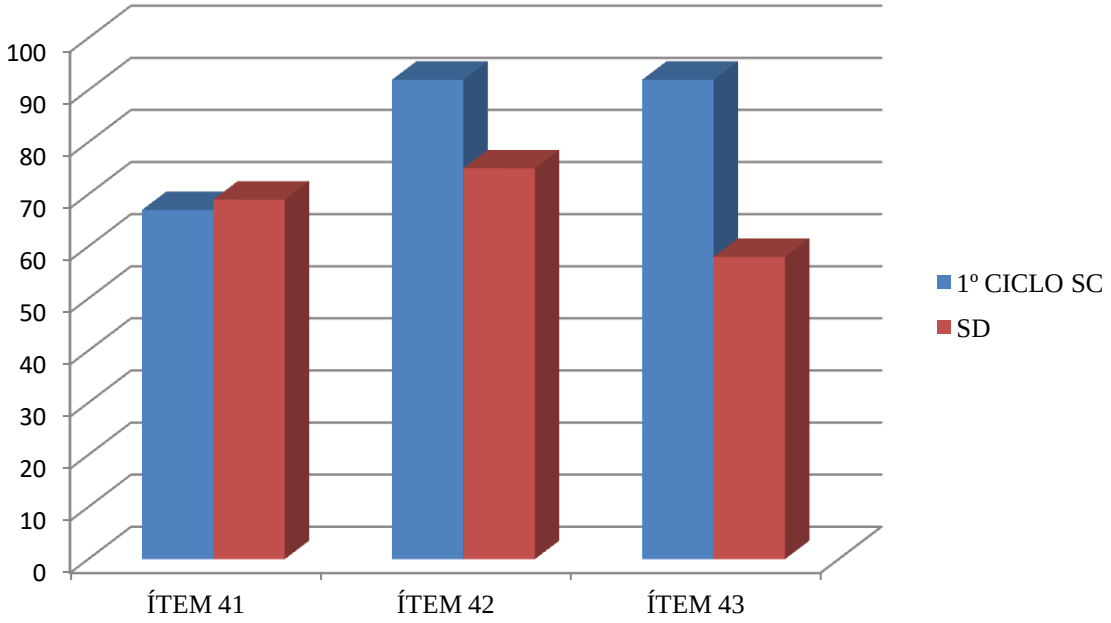
Tabla 241. Aciertos de las elipsis inferenciales en SD.

A partir de estas cifras podemos extraer interesantes conclusiones. En primer lugar, en cuanto a las elipsis inferenciales neutras, observamos que la media es de 67,57 %, es decir, bastante más baja que el 92,16 % de los niños de control. Todos los ítems muestran así un claro descenso, pero quizá el más representativo es el 43 que, frente al 100 % de SC ofrece un escaso 58,3 %.

Si atendemos al nivel gramatical, vemos como interesante que entre las personas de menores capacidades, parece que los resultados van, progresivamente, empeorando: 71 %, 64 % y 50 %, respectivamente. No ocurre igual en las personas de mayor nivel, donde las respuestas son irregulares.

[460] Y esto seguiría siendo así aunque anuláramos los dos valores más bajos: 72,53 %.

En cualquier caso, la comprensión de estas estructuras está en los sujetos con esta patología muy por debajo de los niños con desarrollo normalizado, incluso, salvo en el ítem 41, de los más pequeños:



Gráfica 50. Comparativa ítems de elipsis inferencial neutra entre SD y SC de 1º ciclo.

Así, este dato tan negativo demuestra unas habilidades pragmáticas muy inferiores a las gramaticales vistas hasta aquí. Somos partidarios de hacer una lectura esperanzadora de estas cifras y, por ello, nos inclinamos a pensar que no tiene que ser un techo o una dificultad en sí de estas personas, sino una necesidad de mayor trabajo en este nivel. De hecho, un total de doce personas acertaron la respuesta de los tres ítems[461] y, curiosamente, cuatro de ellas no estaban en nuestro grupo de alto nivel. Veamos esto representado en la siguiente tabla:

PERSONA	ÍTEM 41	ÍTEM 42	ÍTEM 43	OBSERVACIONES
DOWN A.1	NO.COMP	COMP	NO.COMP	
DOWN A.2	COMP	NO.COMP	NO.COMP	
DOWN A.3	COMP	COMP	COMP	**ALTO / MAYOR**
DOWN A.4	COMP	COMP	COMP	**BAJO / MAYOR**

[461] Lo que supondría que un 33,3 % habría tenido el máximo acierto posible.

DOWN A.5	COMP	COMP	NO.COMP	
DOWN A.6	COMP	NO.COMP	COMP	
DOWN A.7	COMP	COMP	COMP	**ALTO / MENOR**
DOWN A.8	COMP	COMP	NO.COMP	
DOWN A.9	NO.COMP	COMP	COMP	
DOWN A.10	COMP	COMP	COMP	**ALTO / MENOR**
DOWN P.11	COMP	COMP	NO.COMP	
DOWN P.12	COMP	COMP	COMP	**BAJO / MENOR**
DOWN P.13	COMP	NO.COMP	NO.COMP	
DOWN P.14	COMP	COMP	COMP	**ALTO / MAYOR**
DOWN P.15	COMP	COMP	COMP	**ALTO / MENOR**
DOWN P.16	COMP	NO.COMP	COMP	
DOWN P.17	COMP	COMP	COMP	**BAJO / MAYOR**
DOWN P.18	COMP	COMP	COMP	**BAJO / MAYOR**
DOWN P.19	NO.COMP	COMP	NO.COMP	
DOWN P.20	COMP	NO.COMP	COMP	
DOWN P.21	COMP	NO.COMP	COMP	
DOWN 2P.22	NO.COMP	COMP	COMP	
DOWN 2P.23	NO.COMP	COMP	COMP	
DOWN 2P.24	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	
DOWN 2P.25	NO.COMP	COMP	NO.COMP	
DOWN 2P.26	COMP	COMP	NO.COMP	
DOWN 2P.27	COMP	NO.COMP	NO.COMP	

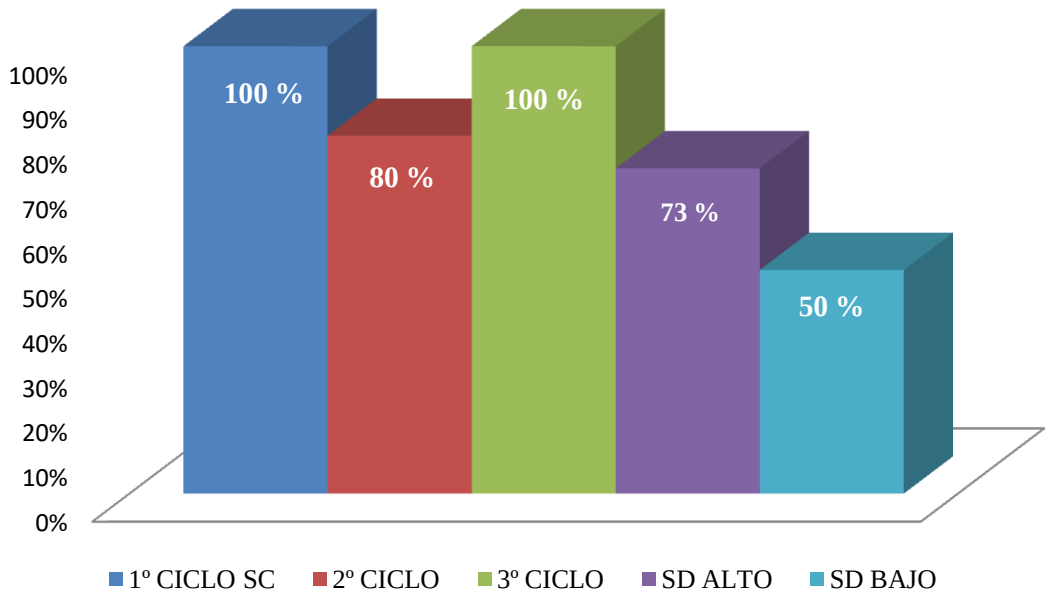
DOWN 2P.28	COMP	NO.COMP	NO.COMP	
DOWN 2P.29	COMP	COMP	NO.COMP	
DOWN 2P.30	NO.COMP	COMP	COMP	
DOWN 2P.31	NO.COMP	COMP	NO.COMP	
DOWN D.32	COMP	COMP	COMP	**ALTO / MENOR**
DOWN D.33	NO.COMP	COMP	COMP	
DOWN D.34	COMP	COMP	COMP	**ALTO / MENOR**
DOWN D.35	NO.COMP	COMP	NO.COMP	
DOWN D.36	COMP	COMP	COMP	**ALTO / MENOR**

Tabla 242. Respuestas ítems 41, 42 y 43 en SD.

Quizá esto indique que los niveles gramaticales y pragmáticos en torno a la elipsis no siempre van a ir de la mano, o que hay sujetos con niveles compresivos muy superiores a los productivos. En cualquier caso, las respuestas son peores, como decíamos a las de los niños con desarrollo normalizado, pero existen sujetos que demuestran que son estructuras perfectamente trabajables y conseguibles.

En cuanto al otro tipo de elipsis inferencial, esto es, las no neutras, constatamos una media de comprensión del 24,42 %. Como vemos, estos sí son resultados muy bajos, que suponen una tasa de acierto que es poco más de la mitad de la de los niños con desarrollo normalizado (47,2 %).

El ítem 45 sigue siendo el que mejores resultados cosecha, aunque estos solamente sean de un 63,9 %. Su comprensión, por tanto, en ambos niveles, está muy por debajo de la de los niños, con independencia de la edad:



Gráfica 51. Frecuencias porcentuales del ítem 45 en SD y SC en función de ciclos y niveles.

Los resultados de los demás ítems son claramente mucho peores, y, si lo consideramos en términos de examen, ninguno estaría aprobado.

La diapositiva 44 es, quizá, la que menos nos preocupa, puesto que, como vimos, en los niños con desarrollo normalizado se trataba de una estructura compleja, e incluso los alumnos de los últimos cursos solían errar. Los resultados en este ítem, por tanto, son bastante similares a los que se dieron en sujetos de control, ya que solamente dos personas contestaron correctamente[462]: uno de nivel bajo y otro, alto[463].

Las respuestas a la viñeta 46 sí que nos llaman más la atención porque, como recordaremos, en los niños con desarrollo normalizado no era un ítem excesivamente complicado; sin embargo, la mayoría de los sujetos con síndrome de Down no entendieron el modismo, quedándose en el significado literal, sin ser capaces de salir del absurdo. Su comprensión se dio solamente en cinco personas[464], de las cuales una de ellas pertenecía al nivel gramatical bajo.

Los dos últimos ítems, esto es, 47 y 48 presentaron unos resultados bastante similares, poco superiores a 46, y muy alejados de los resultados de los SC.

[462] DOWN A.4 y DOWN A.5.
[463] Lo que avalaría las reflexiones anteriores, esto es, el nivel gramatical productivo no tiene que coincidir con su capacidad comprensiva, y más de una estructura de naturaleza pragmática como esta.
[464] DOWN A.4, DOWN A.5, DOWN A.7, DOWN A.9 y DOWN D.34.

Con todo, vemos que los resultados de este tipo de elipsis no neutras son bastante más bajos que en sujetos de control. Podemos destacar en conjunto tres personas que respondieron con gran acierto a esta parte del protocolo[465], siendo curiosamente uno de bajo nivel gramatical; frente a bastantes que tuvieron uno o ningún acierto en estos ítems, a pesar de, en algunos casos, haber tenido buen desarrollo de los ítems anteriores de la prueba.

Para ilustrar toda esta información presentamos a continuación el fragmento de la tabla de respuestas en el que recogemos las soluciones que cada sujeto de SD dio a los ítems 41 al 48. Como se puede observar, hemos marcado la diferencia entre elipsis inferenciales neutras y no neutras. Ambos hemistiquios han sido coloreados de rojo, ámbar o verde, en función del grado de error hallado. Esto es, hemos marcado de rojo cuando se había dado una o ninguna respuesta correcta; ámbar cuando eran dos los aciertos; y verde, en los escasos casos que se daban tres o más soluciones adecuadas en ese bloque.

Como vemos, hay muchos más apartados verdes entre las elipsis inferenciales neutras que entre las que no lo eran[466]. De este modo, no siempre coinciden los resultados, esto es, no todos los sujetos que entendieron las neutras hicieron lo propio con las no neutras; por el contrario, los tres sujetos que mejor respondieron a las no neutras, no habían tenido ningún problema con las otras.

[465] DOWN A.3, DOWN A.4 y DOWN A.7.
[466] De hecho, se daba una proporción de 9 a 3, lo cual indica, sin lugar a duda, que las primeras eran más sencillas que las segundas.

PERSONA	ÍTEM 41	ÍTEM 42	ÍTEM 43	ÍTEM 44	ÍTEM 45	ÍTEM 46	ÍTEM 47	ÍTEM 48
DOWN A.1	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN A.2	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.3	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN A.4	COMP	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP	COMP
DOWN A.5	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP	COMP	COMP	NO.COMP
DOWN A.6	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.7	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	COMP	COMP
DOWN A.8	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.9	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.10	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.11	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.12	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.13	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.14	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP

DOWN P.15	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP
DOWN P.16	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP
DOWN P.17	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.18	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.19	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.20	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.21	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.22	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.23	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.24	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.25	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP
DOWN 2P.26	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.27	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.28	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP

DOWN 2P.29	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.30	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.31	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D.32	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP
DOWN D.33	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D.34	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D.35	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D.36	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP

Tabla 243. Respuestas de los ítems de elipsis inferencial en SD[467].

[467] En el anexo 10 recogemos esta tabla completa.

VI.2.10.5. CONCLUSIÓN: RESPUESTA AL INTERROGANTE UNDÉCIMO

Con todo lo expuesto hasta aquí creemos que ha quedado claramente justificada la existencia de una diferencia importante en cuanto a la comprensión de la estructuras con elipsis inferencial neutra y no neutra, tanto en los sujetos de control, como en las personas con síndrome de Down. Obviamente, los peores resultados se obtienen en aquellas oraciones en las que la elipsis se emplea para esconder ciertos fines (peticiones, órdenes, etc.) que podrían resultar más descorteses en su versión no elíptica.

Por otro lado, en cuanto a la pregunta 11 (b), también hemos demostrado que existen grandes diferencias entre el comportamiento de los niños con desarrollo normalizado y los adultos con Down encuestados. Sin embargo, existen algunos sujetos que sí realizaron muy bien esta parte del protocolo, lo cual nos demuestra que no es un umbral que no se pueda superar por estas personas. Por el contrario, consideramos que son aspectos a tener en cuenta en la intervención logopédica futura.

VI.2.11. INTERROGANTE DUODÉCIMO

VI.2.11.1.- PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

Siguiendo con las *elipsis exofóricas*, llevaremos a cabo un análisis de estas en conjunto. Así lo planteábamos en la duodécima pregunta:

INTERROGANTE 12.	**¿Existen diferencias observables en los sujetos de control entre los distintos tipos de elipsis exofóricas (situacionales, estructurales e inferenciales?**
INTERROGANTE 12. (b)	**En el caso de los sujetos con síndrome de Down, ¿encontramos un desarrollo paralelo, con respecto a la población de control, en las llamadas *elipsis exofóricas* (situacionales, estructurales e inferenciales?**

Tabla 244. Interrogante 12 y 12 (b).

Para hacer esta comparación, obviamente tendremos muy presentes los datos que acabamos de extraer en el ítem anterior y los cotejaremos con los resultados de los ítems situacionales y estructurales, esto es:

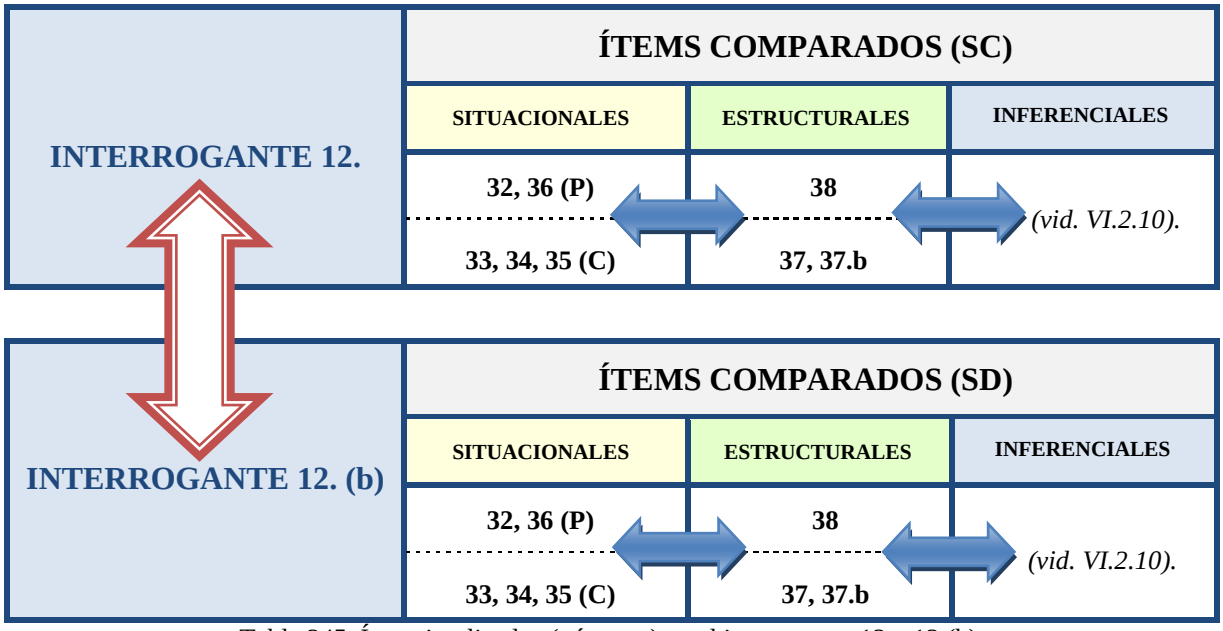


Tabla 245. Ítems implicados (números) en el interrogante 12 y 12 (b).

Tampoco, como vemos, introducimos el ítem 39, ya analizado en el interrogante 10, aunque haremos referencia a él cuando sea necesario. En resumen, los ítems nuevos afectados serán los que siguen (unidos a los del interrogante anterior):

P	**32.**	*¡Socorro!*
C	**33.**	*Pedir socorro (fuego).*
P	**34.**	*Aquí.*
C	**35.**	*¿Un boli?*
P	**36.**	*¿Mis llaves?*
C	**37.**	*¡La sopa está que arde!*
C	**37.BIS**	*¡Jorge está que muerde!*
P	**38.**	*Que te cases conmigo.*

Tabla 246. Ítems (oraciones) del interrogante 12 y 12 (b) (vid. cap. IV).

Somos plenamente conscientes de que esta comparativa será más cualitativa que cuantitativa, ya que comparamos ítems muy dispares.

Para todo ello, emplearemos las siguientes etiquetas:

ETIQUETA	SIGNIFICADO
COMP	El hablante comprende la estructura con elipsis dada.
NO.COMP	La respuesta demuestra que no comprende la estructura elíptica o, al menos, no queda claro que así sea.

Tabla 247. Etiquetas implicadas en el interrogante 12 y 12 (b) a nivel comprensivo.

Y, para la parte productiva:

ETIQUETA	SIGNIFICADO
EL	El hablante al emitir la estructura realiza la elipsis esperada (solamente hay una posibilidad elíptica).
EL.DIC	El interlocutor produce una omisión del verbo *dicendi* (ítem 38).
OTR.EL	El hablante entrevistado produce un mensaje elíptico, no derivado de la omisión de un verbo *dicendi* (ítem 38).
NO.EL	No se produce la elipsis, repitiéndose la forma verbal redundante.
NC.NU	El sujeto no entiende la tarea, no responde, verbaliza una respuesta que no tiene nada que ver, varía notablemente la oración o, al menos, altera en ella la estructura.

Tabla 248. Etiquetas implicadas en el interrogante 12 y 12 (b) a nivel productivo.

Para llevar a cabo este estudio comenzaremos por el análisis de los ítems comprensivos, los cuales nos permitirán valorar si los sujetos evaluados conocen dichas estructuras y, por tanto, las entienden. Después reflexionaremos sobre la producción de los mismos, ya que, al ser estructuras voluntarias, el emisor puede optar por decir o no esa expresión sin que eso suponga necesariamente que la conoce o que no la usa en su vida cotidiana. Por ello, creemos que las conclusiones que podamos extraer de estos segundos serán mucho más interpretativas y menos fiables que aquellas.

VI.2.11.2. COMPRENSIÓN DE LOS ÍTEMS SITUACIONALES

Como planteamos en el apartado anterior, podemos entender los ítems comprensivos desde la perspectiva de corrección/ no corrección y, por tanto, valorarlos con 1/0, lo cual dotará a la exposición de una mayor claridad. Así, resumimos en la siguiente tabla los resultados obtenidos tanto en los sujetos de control, como en los portadores de la trisomía 21:

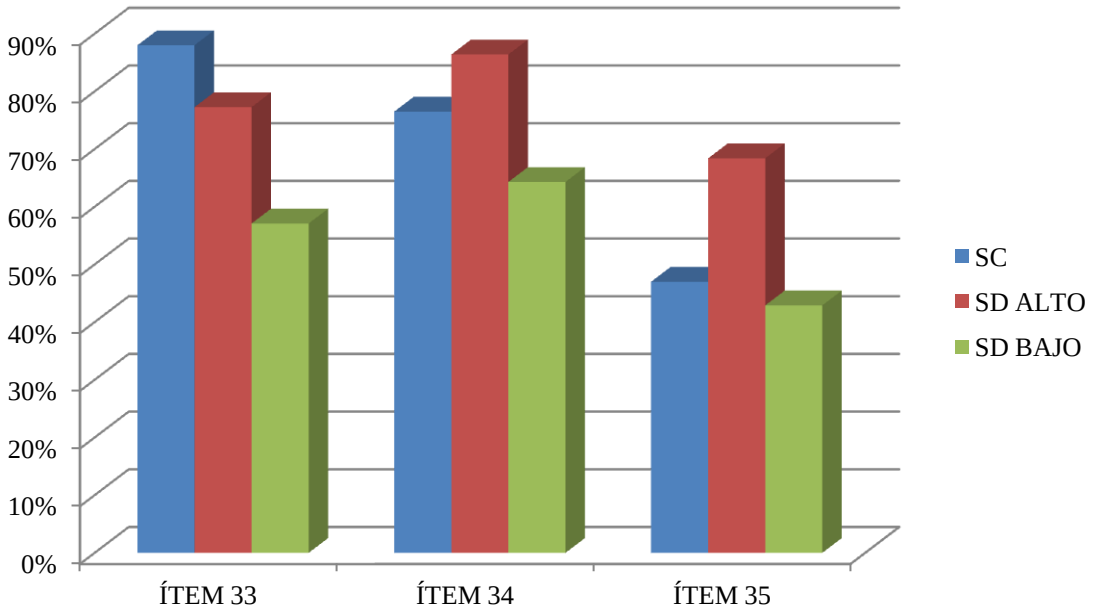
SC	I.33	I.34	I.35	SD	I.33	I.34	I.35
Nº aciertos	30/34	26/34	16/34	**Nº aciertos**	25/36	28/36	19/36
%	88 %	76,5 %	47 %	**%**	69,4 %	77,8 %	52,8 %

Tabla 249. Comprensión en los ítems situacionales en SC y SD.

De este modo, como vemos, la comprensión de estos ítems situacionales en los sujetos de control alcanza una media del 70,5 %, mientras que en las personas con síndrome de Down esta es de 66,7 %. Existe, por tanto, una diferencia pequeña entre ambos valores; pero, quizá, lo más llamativo es que, tanto en el ítem 34 como en el ítem 35, la comprensión de las personas con esta patología es algo superior a la de los niños de control[468].

Atendiendo en estos ítems a la variedad, no observamos datos significativos en cuanto a la edad en los sujetos de control. En cambio, resulta más interesante analizar los diferentes niveles gramaticales de las personas con síndrome de Down. Así, por ejemplo, en el ítem 33, encontramos una frecuencia porcentual del 77,27% en las personas de alto bagaje morfosintáctico, frente a un 57,14 % para los que poseen un nivel inferior. De la misma manera, en el ítem 34 hablamos de una relación del 86,36 %, frente al 64,28 %; y, por último, en el ítem 35, las frecuencias, en general, más bajas, alcanzan un 68,42 % en las personas de mayores capacidades y un 42,85 %, en las de menores. Podemos ver todo esto sintetizado en la siguiente gráfica:

[468] Como vemos, 77,8 % en el ítem 34, frente a 76,5 %; 52,8 % en el 35, contra 47 %.



Gráfica 52. Relación frecuencias porcentuales ítems situacionales SC y SD por niveles.

Como observamos, los resultados comprensivos de los sujetos con altas capacidades gramaticales superan en el ítem 34 y 35 a los sujetos de control y se quedan muy próximos en el ítem 33. Sin embargo, las personas con bajo nivel siempre presentan datos inferiores aunque, por ejemplo, en el ítem 35 constatemos unas cifras excesivamente bajas, en relación a otras comparativas que hemos ido exponiendo a lo largo de este protocolo.

Pasaremos ahora a describir cómo es la comprensión en los ítems con elipsis estructural.

VI.2.11.3 COMPRENSIÓN DE LOS ÍTEMS ESTRUCTURALES

De la misma manera que hemos hecho en el apartado anterior, pasaremos a analizar la comprensión de los ítems estructurales que, en este caso, corresponden con el 37 y 37.b, ya que, como dijimos en su momento, el 39 ya había sido analizado en el décimo interrogante. Además, creemos que la viñeta 39, tal y como la planteamos, no era en sí misma una actividad de comprensión, sino más bien de conciencia metalingüística.

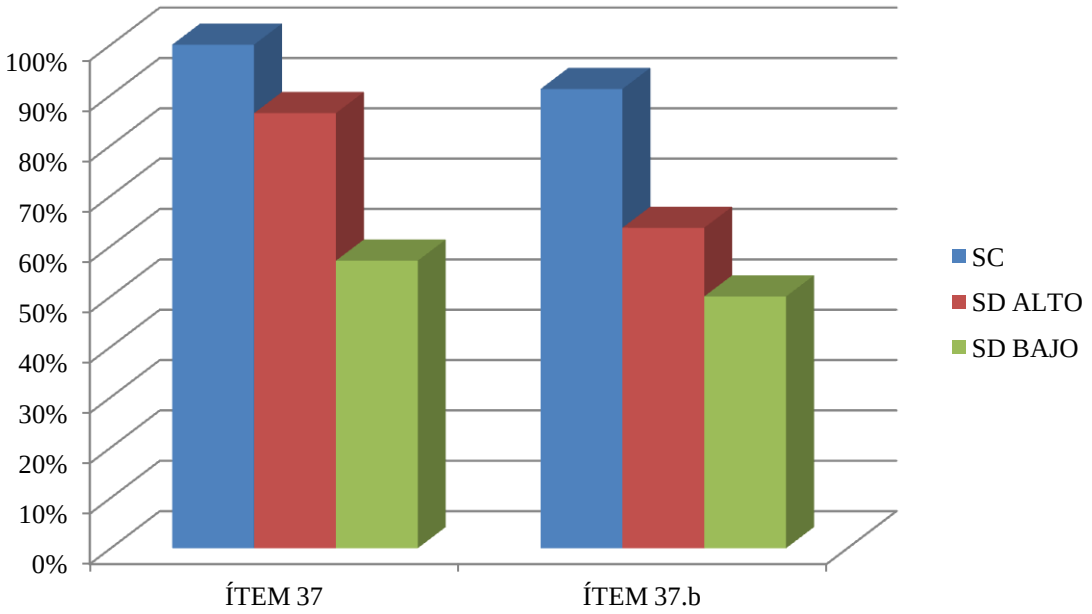
SC	I.37	I.37 (b)	SD	I.37	I.37 (b)
Nº aciertos	34/34	31/34	**Nº aciertos**	27/36	21/36
%	100 %	91,2 %	**%**	75 %	58,33 %

Tabla 250. Comprensión en los ítems estructurales en SC y SD.

Como vemos, las frecuencias porcentuales comprensivas de estos ítems en sujetos de control son muy altas, lo que indica que son estructuras bastante sencillas para los niños (de cualquier edad) dentro de esta etapa de Primaria.

En cuanto a las personas con esta patología de estudio, observamos que los resultados son significativamente más bajos, aunque también tienen una comprensión que estaría dentro de lo que podríamos entender como aprobado. De hecho, muestran más dificultades con el 37.b, porque, en nuestra opinión, esos sujetos que erraron presentaban un problema asociado para la comprensión de las emociones. De este modo, su respuesta incorrecta habitual era "*contento*", es decir, entendían que existía un adjetivo que tenían que catalizar en dicha oración, pero se perdían en el significado de la estructura.

Valorando los niveles gramaticales en síndrome de Down, nos encontramos con la siguiente distribución:



Gráfica 53. Relación frecuencias porcentuales ítems estructurales SC y SD por niveles.

Como vemos, el ítem 37 alcanza el 86,36 % entre las personas de mayores capacidades, y un 57,1 %, entre las de peores. Es decir que, aunque en estos sujetos de mayor bagaje todavía hay una diferencia con respecto a los niños de control, sí que vemos una importante mejoría respecto a la media. Nuestra distribución de niveles gramaticales, por tanto, sí que parece determinar el grado de comprensión de estas estructuras. En el ítem 37.b estas diferencias son menos notables, pero siguen existiendo, puesto que todavía encontramos

una proporción del 63,63 %, respecto a un 50 % de las personas que muestran más dificultades.

Con todo, hablaríamos de una media de comprensión de estas elipsis estructurales que alcanzaría el 95,6 % en las personas de control, frente a un 66,7 % en las de trisomía 21. Obviamente, consideramos que sería interesante profundizar en este aspecto, presentando quizá más ítems para poder valorarlo con mayor rigor.

VI.2.11.4. PRODUCCIÓN EN LOS ÍTEMS SITUACIONALES

Pasaremos ahora analizar los resultados obtenidos en los sujetos de control en las dos diapositivas en las que se presentaban elipsis exofóricas situacionales, esto es, el ítem 32 y el 36. Como hemos visto, estas personas sí que comprendían estas estructuras, así que lo esperable sería que las produjeran. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que solamente se mostraban dos diapositivas de esta naturaleza en todo el protocolo (por limitaciones temporales evidentes), que se llevaban a cabo en un entorno evaluador, en el que probablemente los alumnos estaban condicionados a dar su mejor versión expresiva; y, en definitiva, que estos eran enunciados tan válidos como podría serlo la opción no elíptica, esto es, su uso o no uso no responde a una obligación, ni a cuestiones estilísticas, sino simplemente a una decisión libre de búsqueda de la economía[469].

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, no nos sorprende que el ítem 32 presente un 76 % de estructuras elípticas, con solo un error, y sin diferencias destacables en función de la edad; pero, por el contrario, en el 36 se constate una frecuencia porcentual del 24 %, es decir, únicamente ocho personas eligieron la expresión elíptica, frente 26 que no lo hicieron. La tendencia de esta segunda viñeta podría llamarnos especialmente la atención, puesto que parece romper con esa directriz que llevamos viendo a lo largo de toda la prueba: los niños con desarrollo normalizado continuamente mostraban su preferencia hacia las estructuras más sencillas y, en cambio, en esta, se decantaban por la que era más compleja, sabiendo, como hemos visto, que comprendían perfectamente las mismas.

Este dato, además, choca con la preferencia que vamos a describir en SD, así que nos lleva a hacer dos pequeñas reflexiones. La primera es que, si nos fijamos en las respuestas en estas estructuras de elipsis situacional de los sujetos de control desde una perspectiva global, observaremos que solamente tres sujetos que emitieron NO.EL en esta viñeta 36 habían fallado en la comprensión de, al menos, dos diapositivas entre la 33 y la 35 e, incluso en estos

[469] Esto es, serían niveles 5 o 9, respectivamente, de nuestras "Escala informativa del lenguaje" (Vid. IV.5.2).

casos, habían realizado como elipsis la 32. Esto es, no es un problema de dificultad, sino una decisión personal de uso.

Asimismo, refiriéndonos en concreto al 32, pues era el ítem más espontáneo, las respuestas que hemos catalogado de NO.EL (por no ajustarse al estricto fragmento que esperábamos del tipo "Socorro" o "Ayuda") serían las que siguen:

CONTROL 1.2	*"Que le rescaten".*
CONTROL 2.13	*"Que le ayuden".*
CONTROL 2.18	*"Que necesita ayuda".*
CONTROL 2.22	*"Que le ayuden".*
CONTROL 3.25	*"Que si le podemos ayudar, que está atrapado".*
CONTROL 3.26	*"Que necesita ayuda".*
CONTROL 3.29	*"Va a gritar pidiendo ayuda".*
CONTROL 3.32	*"Está pidiendo ayuda".*

Tabla 251. Respuesta NO.EL en el ítem 32 (SC).

Como vemos, estas ocho respuestas, se ajusten o no al tipo de estructura elíptica que buscábamos, son todas ellas, en mayor o menor medida, enunciados con omisiones: las seis primeras las podríamos catalogar de elipsis de *verbo dicendi*; mientras que las dos últimas, más completas, muestran una evidente ausencia de sujeto. Es decir, no podemos considerarlas como no elípticas, sino que no se produce aquella elipsis que buscábamos.

En conclusión, consideramos que, simplemente, los alumnos contestaron aquello que creían que era más correcto y con bastante probabilidad no lo que hubieran dicho en su habla cotidiana. Por ello, concluimos que poco aporta aquí hablar de valores del uso de esta elipsis. Sería más interesante, por el contrario, profundizar en esta investigación añadiendo información propia de lenguaje espontáneo a este estudio.

En lo referente a las respuestas emitidas por las personas con esta patología, detectamos una mayor tasa de error (quince NS.NC[470] y dieciocho en la viñeta de 36), lo cual indica que ambas ofrecían ciertas dificultades para estos sujetos.

[470] En los sujetos de nivel alto el error constituía un 27 % de las respuestas emitidas, pero en las de bajo, un 64,3 %.

Respecto a sus tendencias, encontramos una proporción del 86 % en el primer caso y del 61 % en el segundo. Esto, en resumen, nos muestra una predilección hacia este tipo de omisiones situacionales mucho más marcada[471], sobre todo en ese segundo ítem, en SD y, todavía más en las personas con bajo nivel gramatical, donde detectamos hasta un 66 % de respuestas elípticas entre sus soluciones válidas[472].

Además, del mismo modo que en SC, entre las NO.EL también encontrábamos otras estructuras que podían ser consideradas como elipsis de otros tipos, por ejemplo, "*Que me ayuden*" (DOWN A.36) o "*Que me rescaten*" (DOWN D.35).

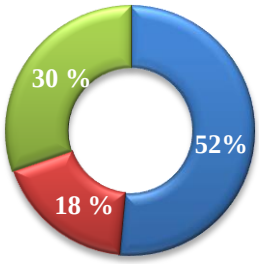
No obstante tendremos en cuenta estos dos ítems (32 y 36) desde una perspectiva cualitativa, valorando las mayores dificultades en SD (a juzgar por la tasa de NS.NC) y entendiendo que, ante una respuesta libre, sí parece haber una mayor frecuencia en las personas con SD y, sobre todo, en las de peores niveles, lo cual podría estar explicado por una menor preocupación por lo que, al juicio de los evaluados, sería la corrección.

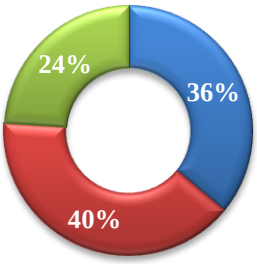
VI.2.11.5. PRODUCCIÓN EN LOS ÍTEMS ESTRUCTURALES

En lo que se refiere al ítem 38, única diapositiva que tenemos en modalidad productiva dentro de las elipsis estructurales, encontramos, en los niños con desarrollo normalizado, un solo error y una proporción del 51,5 % de uso de elipsis del *verbo dicendi*[473], un 30,3 % de otro empleo de omisiones[474] y un 18,2 % de NO.EL. Estos datos, muy en la línea de lo que comentamos en el apartado anterior, son menos elípticos a medida que la edad del niño aumenta y, en los alumnos de sexto, un 42 % de las respuestas son del tipo "*El chico le está pidiendo que se case con él*" (CON 2.23), Encontramos, por tanto, una preocupación por realizar estructuras muy completas y muy correctas que choca con el 0 % de estructuras NO.EL en 1º ciclo. En cualquier caso, como ya comentamos, sería interesante valorar si esta tendencia es real y se materializaría en el habla o solamente fruto de una mayor competencia y preocupación por hacer "bien" la prueba.

[471] Puesto que al final suponen un 73,5 %, frente al 50% de media en SC.
[472] Recordemos que en esta diapositiva no es una cuestión de economía lingüística, de evitar decir palabras ante una dificultad comunicativa evidente, sino que tenían que marcar una opción, esto es, el mismo esfuerzo les supondría una que otra. Así, si las personas con menores habilidades se decantaban más por la opción con mayores omisiones habrá que buscar las razones en otros puntos, como puede ser el hecho de que, realmente, a ellos les pareciera la estructura perfecta y, por el contrario, las demás personas con mayor bagaje morfosintáctico dudaran más sobre qué enunciado sería más correcto, mostrando una contestación menos natural.
[473] Del tipo "*Que se case con él*" (ejemplo tomado de CON 1.3).
[474] Por ejemplo, "Matrimonio" (muestra de CON 2.22).

En el caso de SD, sí encontramos una mayor tasa de error (once fallos en total) que, como es lógico, aumenta en personas con peor nivel gramatical[475]. Descontando estas, observamos una proporción de 40 % de respuestas no elípticas, frente a un 60 % que sí lo son:





ELIPSIS DICENDI NO ELIPSIS
OTRA ELIPSIS

Gráfica 54. Proporción EL/NO.EL ítem 38 en SC

ELIPSIS DICENDI NO ELIPSIS
OTRA ELIPSIS

Gráfica 55. Proporción EL/NO.EL ítem 38 en SD

Por tanto, si consideramos la elipsis de un modo general, hablaremos de casi un 82 % en niños con desarrollo normalizado, frente a un 60 % en sujetos con esta trisomía. Creemos que este es un dato muy ilustrativo. Aunque, si realmente solamente tenemos en cuenta las cifras que nos interesan en este interrogante, esto es, para el estudio de la elipsis estructural, las respuestas que muestran este tipo de omisiones serán solamente las de verbo *dicendi*, es decir, un 52 % en sujetos de control, frente a un 36 % en las personas con SD.

VI.2.11.6. CONCLUSIÓN: RESPUESTA AL INTERROGANTE DUODÉCIMO

Con todo lo expuesto hasta aquí, podemos concluir haciendo una pequeña comparativa entre los tipos de elipsis exofóricas.

ELIPSIS EXOFÓRICA SITUACIONAL	ELIPSIS EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	ELIPSIS EXOFÓRICA INFERENCIAL NEUTRA	ELIPSIS EXOFÓRICA INFERENCIAL NO NEUTRA	MEDIA
70,5 %	95,6 %	92,16 %	47,02 %	76,32 %

Tabla 252. Porcentajes media de los ítems exofóricos (comprensión) en SC.

[475] Un 50 % de NS.NC en los sujetos de bajas habilidades, frente a un 18,2 % en las de altas.

Así, las frecuencias porcentuales de las elipsis exofóricas en el desarrollo normalizado han estado comprendidas entre el 95,6 % de las exofóricas estructurales y el 47,02 % de las exofóricas inferenciales no neutras, mostrándose una gran variabilidad entre los resultados. Queda patente que las exofóricas inferenciales no neutras son las más complejas en esta población y que todavía se encuentran en una fase muy primitiva de su adquisición. Sería interesante estudiar en profundidad las estructuras de elipsis situacional para conocer las causas de unos valores tan bajos, ya que creemos que, frente a lo que ocurre con las inferenciales no neutras, estas son oraciones sencillas y, sin embargo, han presentando unos resultados muy modestos. En conjunto, la media de todas ellas alcanza un interesante 76,32 %.

Una vez respondida a la pregunta 12, pasaremos a contrastar esta situación con el desarrollo en las personas con síndrome de Down y lo haremos mostrando la misma tabla:

ELIPSIS EXOFÓRICA SITUACIONAL	ELIPSIS EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	ELIPSIS EXOFÓRICA INFERENCIAL NEUTRA	ELIPSIS EXOFÓRICA INFERENCIAL NO NEUTRA	MEDIA
66,7 %	66,7 %	67,57 %	24,42 %	56,35 %

Tabla 253. Porcentajes media de los ítems exofóricos (comprensión) en SD.

En estos, como podemos observar, los datos entre las elipsis exofóricas situacionales, estructurales e inferenciales neutras son bastante homogéneos, es decir, la comprensión parece muy similar en todos los casos y solamente destaca el bajo nivel de las exofóricas inferenciales no neutras que, como vimos en los niños con desarrollo normalizado, son las que más tardíamente se adquieren y mayores complicaciones dan. Por ello, no nos preocupa en exceso el hecho de que estas últimas se encuentren por debajo de la media; pero sí lo hace que lo hagan con unas cifras tan bajas. En cualquier caso, como ya comentamos, hay motivos para creer que su trabajo logopédico produciría importantes mejorías.

La media global de todas estas elipsis es, por tanto, de 56,35 %, es decir, cerca de un 20 % más baja que en los sujetos de control. Esto nos hace pensar que, si bien no hay una desviación importante, sí hay unas diferencias importantes a nivel cuantitativo.

Los pocos ítems exofóricos que reflejaban la producción han ofrecido ciertas dudas sobre sus resultados, sobre todo en los sujetos de control, ya que, en algunos casos, nos han hecho dudar si los alumnos contestaban lo que realmente usarían o lo que consideraban que

debían decirnos. En cualquier caso, tendremos que hablar de mayores dificultades en los sujetos con SD, ya que producen gran cantidad de respuestas NS.NC.

Respecto a la elipsis en sí, hemos demostrado que, en general, está muy presente en todas sus producciones puesto que, aunque en ocasiones no encajaran las respuestas con el tipo de elipsis que buscábamos, su resultado era igualmente elíptico. Las elipsis estructurales con *verbo dicendi*, por ejemplo, están totalmente interiorizadas en ambos grupos.

En el caso de la elipsis inferencial neutra, esto es, en la viñeta 40, en donde valorábamos si presentaban la respuesta de la interrogativa total de un modo implícito o explícito, observamos que la tendencia en SD es la estructura elíptica y que, cuanto menor es el nivel gramatical, esta situación en más frecuente. Los niños, por el contrario, preferían una respuesta explícita, con independencia de la edad.

VI.2.12. INTERROGANTE PRIMERO

VI.2.12.1 PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

Vistas las elipsis exofóricas y endofóricas, podremos responder a la primera pregunta:

INTERROGANTE 1.	**¿Existen diferencias en cuanto a la adquisición o el desarrollo entre las llamadas *elipsis endofóricas* y *exofóricas* en niños con desarrollo normalizado?**
INTERROGANTE 1. (b)	**¿Existen diferencias en cuanto a la adquisición o el desarrollo entre las llamadas *elipsis endofóricas* y *exofóricas* en sujetos con síndrome de Down, respecto a los datos obtenidos en el interrogante 1?**

Tabla 254. Interrogantes 1 y 1 (b).

Obviamente, desarrollaremos este punto sin repetir toda la información que figura en los apartados previos. Iremos, por tanto, directamente a la respuesta de esta pregunta.

VI.2.12.2. CONCLUSIÓN: RESPUESTA AL INTERROGANTE PRIMERO

Con todo lo expuesto hasta aquí, podemos llevar a cabo este cotejo en función de datos cuantitativos. Así, en primer lugar, mostraremos una comparativa entre las frecuencias porcentuales de las elipsis endofóricas y exofóricas desde una modalidad productiva en los sujetos de control y, seguidamente, en las personas con la patología de estudio:

PRODUCCIÓN	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL COORD.	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL POLARIDAD	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL COMPRAR.	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL PARALELISMO	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL TRUNCAM.	ELIPSIS ENDOFÓRICA VERTICAL	MEDIA
%	65,3 %	61,9 %	91,9 %	30,43 %	17,7 %	80,75 %	58 %

Tabla 255. Porcentajes media de los ítems endofóricos (producción) SC.

PRODUCCIÓN	ELIPSIS EXOFÓRICA SITUACIONAL	ELIPSIS EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	ELIPSIS EXFÓRICA INFERENCIAL	MEDIA
%	50 %	52 %	21 %	41 %

Tabla 256. Porcentajes media de los ítems exofóricos (producción) SC.

PRODUCCIÓN	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL COORD.	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL POLARIDAD	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL COMPRAR.	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL PARALELISMO	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL TRUNCAM.	ELIPSIS ENDOFÓRICA VERTICAL	MEDIA
%	61,9 %	60,5 %	23,6 %	62,5 %	32 %	65,75 %	51 %

Tabla 257. Porcentajes media de los ítems endofóricos (producción) SD.

PRODUCCIÓN	ELIPSIS EXOFÓRICA SITUACIONAL	ELIPSIS EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	ELIPSIS EXFÓRICA INFERENCIAL	MEDIA
%	73,5 %	36 %	44 %	51,2 %

Tabla 258. Porcentajes media de los ítems exofóricos (producción) SD.

Como hemos podido ver en estas tablas, los sujetos de control presentan una media de elipsis endofórica de 58 %, frente al 41 % de la exofórica. Por tanto, podemos hablar de mejores registros de la primera. No obstante, tenemos que tener en cuenta que los ítems de la elipsis exofórica se han centrado más en la comprensión y, por tanto, la producción ha tenido poco peso en la prueba (tan solo cuatro ítems). Asimismo, como dijimos, había viñetas que habían arrojado ciertas dudas al estudio, como era el caso de las estructuras de truncamiento o las exofóricas situacionales. Con todo, los datos tenemos que tomarlos con cierta cautela. Podemos decir con que la tendencia a la elipsis endofóricas a nivel productivo parece ser más frecuentes en los sujetos de control que las exofóricas, pero que sería interesante profundizar en esta línea de estudio (interrogante 1).

En cuanto a los sujetos con la patología de estudio en la que se centra esta tesis, hemos visto que aparecen dos frecuencias porcentuales medias muy próximas. Podríamos, por tanto, señalar que las personas con SD, a la luz de los resultados de esta prueba, acuden a la elipsis con la misma frecuencia en los dos casos. Son, en suma, valores un poco inferiores a SC en la elipsis endofórica, pero un poco superiores en la exofórica. En cualquier caso, no destacamos variaciones importantes en cuanto a la tendencia elíptica.

Sí nos parece más importante el hecho de que produzcan muchos más errores y estructuras NS.NC, que en ocasiones pueden dejar la muestra de respuestas válidas en escasa. Sin embargo, es importante señalar que estas se dan por igual en endofóricas y exofóricas. A lo largo de las páginas anteriores analizamos los principales errores que comenten en dichos enunciados, lo cual creemos tiene una gran importancia para el trabajo logopédico futuro.

En cualquier caso, dejando a un lado los números, a nivel productivo, las estructuras que más complicaciones han mostrado en la prueba a nuestros sujetos de SD han sido las comparativas que, como vimos, no controlaban y las estructuras de truncamiento, estas últimas igual que sucedía en los sujetos de control.

Pasaremos ahora a cotejar los datos relativos a las elipsis endofóricas y exofóricas en su modalidad comprensiva y lo haremos, igualmente, a partir de las siguientes tablas de frecuencias porcentuales:

COMPRENSIÓN	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL COORD.	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL POLARIDAD	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL COMPAR.	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL TRUNCAM.	MEDIA
%	**100 %**	**69,7 %**	**84 %**	**53 %**	**76,7 %**

Tabla 259. Porcentajes media de los ítems endofóricos (comprensión) SC.

COMPRENSIÓN	ELIPSIS EXOFÓRICA SITUACIONAL	ELIPSIS EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	ELIPSIS EXOFÓRICA INFERENCIAL NEUTRA	ELIPSIS EXOFÓRICA INFERENCIAL NO NEUTRA	MEDIA
%	**70,5 %**	**95,6 %**	**92,16 %**	**47,02 %**	**76,3 %**

Tabla 260. Porcentajes media de los ítems exofóricos (comprensión) SC.

COMPRENSIÓN	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL COORD.	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL POLARIDAD	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL COMPAR.	ELIPSIS ENDOFÓRICA HORIZONTAL TRUNCAM.	MEDIA
%	**87,5 %**	**47 %**	**37,8 %**	**14 %**	**46,6 %**

Tabla 261. Porcentajes media de los ítems endofóricos (comprensión) SD.

COMPRENSIÓN	ELIPSIS EXOFÓRICA SITUACIONAL	ELIPSIS EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	ELIPSIS EXOFÓRICA INFERENCIAL NEUTRA	ELIPSIS EXOFÓRICA INFERENCIAL NO NEUTRA	MEDIA
%	66,7 %	66,7 %	67,6 %	**24,4 %**	**56,4 %**

Tabla 262. Porcentajes media de los ítems exofóricos (comprensión) SD.

De estos datos extraemos que la comprensión entre estructuras endofóricas y exofóricas de los sujetos de control es bastante similar, presentando un 76,7 % en la primera y un 76, 32 % en la segunda. Obviamente, dentro de ellas, existe mucha diferencia entre, por ejemplo, las endofóricas coordinadas, en las que se constató un 100 % de catálisis, y las elipsis inferenciales no neutras en las que, como vimos, la comprensión no llegaba al 50 %, pero eso ya formaba parte de otros interrogantes anteriormente analizados.

Finalmente, en las personas con síndrome de Down, hemos podido comprobar una ligera mejor comprensión de las elipsis exofóricas respecto a las endofóricas (56,4 %, frente a 46,6 %). Obviamente, en este punto, son decisivos los problemas que estos adultos mostraron con las estructuras coordinadas, de truncamiento y las inferenciales no neutras, como ya vimos.

VI.2.13. INTERROGANTE DÉCIMOTERCERO

VI.2.13.1. PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

Analizados todos los tipos de elipsis propuestos, trataremos de, a modo de cierre, llevar a cabo una comparativa general sobre la producción y comprensión de este mecanismo y, de este modo, responderemos a la cuestión decimotercera:

INTERROGANTE 13.	**¿Existen diferencias entre la comprensión y la producción de este fenómeno en los sujetos con desarrollo normalizado?**
INTERROGANTE 13. (b)	**¿Existen diferencias entre la comprensión y la producción de este fenómeno en los sujetos analizados con síndrome de Down?**

Tabla 263. Interrogantes 13 y 13 (b).

Igual que sucedía con el interrogante anterior, no vamos a repetir todos los aspectos ya tratados a lo largo de este capítulo. Solamente, para cerrar esta última pregunta, nos parece interesante hacer una pequeña comparativa entre la capacidad productiva y comprensiva de los niños con desarrollo normalizado que hemos estudiado y los sujetos con síndrome de Down que se prestaron a resolver nuestra prueba.

VI.2.13.2. PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

Así, y a partir de los datos volcados en las tablas en el apartado anterior, podemos calcular estas medias. Presentemos, en primer lugar, la productiva:

SC		SD	
PRODUCCIÓN			
ENDOFÓRICAS	EXOFÓRICAS	ENDOFÓRICAS	EXOFÓRICAS
58 %	41 %	51 %	51,2 %
49,5 %		**51,1 %**	

Tabla 264. Frecuencia media de la producción.

Y, en segundo, la comprensiva:

SC		SD	
COMPRENSIÓN			
ENDOFÓRICAS	EXOFÓRICAS	ENDOFÓRICAS	EXOFÓRICAS
76,7 %	76,3 %	46,6 %	56,4 %
76,5 %		**51,5 %**	

Tabla 265. Frecuencia media de la comprensión.

En resumen, y como respuesta al interrogante 13 y 13 (b), diremos que los resultados son mejores, tanto en sujetos de control, como en SD, en las pruebas comprensivas. Es cierto, eso sí, que las diferencias son más amplias en los niños con desarrollo normalizado y que, por el contrario, apenas hay una décimas de diferencia en los datos de las personas con trisomía 21.

Concretando un poco más, ya expusimos que el truncamiento, las estructuras paralelísticas o las viñetas que planteaban elipsis inferenciales fueron las que, a nivel productivo, dieron peores resultados en SC. Por el contrario, en la comprensión, además de las estructuras inferenciales no neutras, sobre las que ya hemos hablado bastante, y del ítem

25, que presentaba el truncamiento, nos gustaría referirnos al ítem 14, el cual solamente cosechó un 12 % de respuestas correctas.

Dadas las condiciones de legitimidad anteriormente (vid. II.6.5.3), la única posibilidad para que esta estructura pueda mantener la elipsis sería "*A Felipe le gusta cantar, pero a su madre no (le gusta cantar)*", ya que identificar la misma con "*A Felipe le gusta cantar, pero a su madre no (le gusta que cante)"* supondría una ruptura total con el obligatorio paralelismo sintáctico. Sin embargo, su comprensión, como decimos, no se logró en más de un 12 % los niños, con independencia de la edad, y, curiosamente, solamente en un 28 % de las personas con SD. No obstante, queremos recordar que, como hemos venido diciendo, en la mayoría de preguntas en las que existían opciones, mejoraban de modo notable las respuestas en estas personas, quizá porque se dejaban llevar más por el azar, en lugar de meditar más la respuesta.

En el síndrome de Down, en concreto, además de esa dispositiva 14, los fallos más importantes se dieron en las estructuras comparativas, tanto en comprensión como en producción, y en las inferenciales no neutras, que ya señalamos.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

1. CONCLUSIONES GENERALES
2. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS
3. CONCLUSIONES RESPECTO A LAS HIPÓTESIS DE PARTIDA
4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

CAPÍTULO VII
CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

VII. 1. CONCLUSIONES GENERALES

La aparición en la comunicación de vacíos, esto es, información transmitida subrepticiamente que no aparece de forma explícita en la oración, ha despertado el interés, como hemos visto, de retóricos y gramáticos de todos los tiempos. En todo este tratamiento, la elipsis ha recibido definiciones, caracterizaciones y terminologías muy diferentes. Nosotros, en cualquier caso, nos hemos decantado con el término más generalizado (el de *elipsis*) y lo hemos planteado desde una perspectiva amplia, es decir, nos hemos referido a un fenómeno gramatical que trasciende los límites de la oración.

De este modo, nuestro objetivo general fue el estudio de la elipsis en el síndrome de Down[476] la que, como sabemos, es la causa genética más común en la discapacidad intelectual (vid. capítulo III). Partíamos, para ello, de una aseveración realizada por Perera y Rondal (2012), según la cual estas personas mostraban dificultades en el uso de este mecanismo que dificultaba su comprensión. Queríamos, de este modo, conocer cuáles eran esas dificultades y en qué tipo de elipsis se daban, siempre planteándolo desde una perspectiva logopédica y educadora, esto es, conocer las complicaciones que muestran en esta línea podría ayudar a encauzar futuras intervenciones y, con ello, mejorar su habilidad comunicativa que, como hemos visto, es, en general, una de las destrezas con mayor afectación (vid. III.5).

Para poder comprobar la veracidad de esta hipótesis necesitábamos de un protocolo de análisis que permitiera valorar el uso productivo y el grado de comprensión de estructuras elípticas. Ante la ausencia de pruebas de estas características, realizamos la nuestra, a la que dimos por nombre *Prevel* (*Protocolo de Evaluación de la elipsis*)[477].

Obviamente, una prueba de esta naturaleza nació tras años de estudio e investigación sobre un fenómeno tremendamente interesante. La síntesis de dichas exploraciones está recogida en el capítulo II de esta tesis (cumpliendo con el objetivo específico primero de esta

[476] Sobre el cual planteábamos nuestra hipótesis general: "A.- Las personas con síndrome de Down emplean la elipsis con dificultad respecto a los sujetos de desarrollo típico" (vid. I.2.1).
[477] Objetivo quinto de esta investigación (vid. I.3).

tesis[478]). Así, como ha podido verse, después de una definición del fenómeno, planteamos su estudio en la Retórica, disciplina que ha profundizado en su análisis junto a su inseparable *zeugma.* Ambos estudios, creemos, han sumado en la comprensión de este mecanismo y, así, consideramos que es interesante la fusión de ambos, puesto que, en realidad, indagan en el mismo recurso aunque en textos con finalidades diferentes. Y, de hecho, las orientaciones retóricas más actuales, como la Retórica Cultural, se basan plenamente en las doctrinas pragmáticas.

Tras dicho repaso por esta disciplina, analizamos la elipsis desde la Lingüística, por un lado, delimitando el papel que ocupa en cada en cada uno de los componentes del lenguaje; y, por otro, realizando un estudio progresivo de las diversas visiones gramaticales, desde Nebrija hasta nuestros días, que sobre este fenómeno se han dado.

Profundizar en todos estos aspectos que, como decimos, están recogidos en el capítulo II de esta tesis, nos sirvió para tener una información más amplia del fenómeno y, con ello, poder organizar nuestra propia clasificación de la elipsis (capítulo IV). De este modo, por tanto, cumplimos con el tercer objetivo que nos habíamos marcado en los Preliminares de este trabajo (vid. I.3).

Asimismo, todos estos avances nos llevaron a la necesidad de distinguir procesos cercanos, pero muy diferentes, que se podían encontrar en torno a la comunicación. Creemos, firmemente, que debemos tener claros los límites de la elipsis y no confundirlo, de este modo, con truncamientos o con discursos no colaborativos, por ejemplo. De igual manera, consideramos importante delimitar entre el uso que puede darse de este mecanismo en situaciones de empleo obligatorio, frente a otras en la que es una decisión voluntaria y personal, otras condicionadas por causas estéticas o, incluso, recomendable por cuestiones sociales o de cortesía. En este afán por establecer estas lindes, surgió nuestra "Escala informativa del lenguaje" (vid. IV.5.2), que respondía, por tanto, al cuarto objetivo específico de nuestra tesis (vid. I.3).

Volviendo al protocolo, diremos que, como hemos visto, la versión piloto de *Prevel* estaba compuesto, en un principio, por sesenta diapositivas, vistosas y coloridas, organizadas en dos tipos de elipsis, esto es, endofóricas y exofóricas. Las primeras, a su vez, se distribuían en los cinco tipos de horizontales (estructuras de coordinación, con elementos de polaridad, comparativas, otros paralelismos y truncamiento) y las llamadas verticales. Las exofóricas,

[478] Vid. I.3.

por otro lado, se subdividían en situacionales, estructurales e inferenciales, siendo estas últimas neutras y no neutras.

Tras unos ensayos iniciales, optamos por realizar ciertas modificaciones en la versión definitiva de *Prevel*, que puede consultarse en el anexo IV. Estas variaciones redujeron el número de viñetas a cincuenta y una (cincuenta más una denominada 37.bis). Todo este trabajo (desarrollado en el capítulo IV de esta tesis) nos permitió cumplir con el que habíamos propuesto como quinto objetivo de nuestra investigación (vid. I.3).

Una vez concluida toda esta labor, y aprobada nuestra investigación por el Comité de Ética de la Investigación del Área de Salud (Este) de Valladolid, procedimos a la búsqueda de centros que trabajaran con personas que tuvieran síndrome de Down. De este modo, en primer lugar, viajamos a la Región de Murcia para pasar esta evaluación a once voluntarios del CDA San Pedro del Pinatar, centro dependiente de la organización Aidemar. Tras ello, acudimos en Valladolid a la Escuela de Danza (EDVA) y a dos centros pertenecientes a la Fundación Personas, esto es, CPrEE El Pino de Obregón y Centro de Día Dos Pinos. Con la ayuda inestimable de todos estos profesionales y usuarios, conseguimos la muestra de treinta y seis personas con dicha discapacidad, tras realizar los oportunos descartes siguiendo los criterios de exclusión (vid. V.2.2).

Como hemos expuesto, esta importante muestra se cotejó con un grupo de sujetos de control de diferentes edades escolares, como puede verse en el capítulo V (vid. V.2.3.1).

Posteriormente, se llevó a cabo el análisis de los resultados obtenidos en dichas evaluaciones (vid. capítulo VI), organizado en función de los trece interrogantes que planteamos en el capítulo IV de este trabajo, y con los que buscábamos, como decimos, conocer con detalle el funcionamiento del mecanismo de la elipsis en los sujetos de control y en nuestros voluntarios con Síndrome de Down.

VII. 2. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS

De este análisis extrajimos algunas conclusiones más concretas que ahora pasamos a sintetizar:

1) Los sujetos de control tienden al uso de la elipsis como mecanismo de economía lingüística de una forma generalizada, cometiendo, en general, escasos errores y sin ofrecer, normalmente, muchas diferencias en función de la edad. Partiendo de esto, se observó una mayor tendencia a la elipsis en la producción de estructuras endofóricas, pero bastante equilibrio en cuanto a la comprensión de unas y otras (interrogante 1).

Las personas con SD, por su parte, también suelen, en general, elegir el uso elíptico, aunque esta tendencia habitualmente es un poco menor respecto a los sujetos de control. Además, en ellos, vemos importantes diferencias en función de los que, a nuestro entender, pueden ser sus distintos niveles gramaticales puesto que, en la mayoría de casos, cuanto menor es la capacidad de la persona, más frecuente es el uso de la elipsis.

En cualquier caso, las personas con esta patología, en una comparación conjunta, demuestran presentar comportamientos muy similares en cuanto a la producción de elipsis endofóricas y exofóricas, pero ofrecen mejores resultados en estas últimas a nivel comprensivo (interrogante 1.b).

2) Respecto a si es mejor la producción o la comprensión de este fenómeno, comentaremos que, como más o menos podíamos esperar, la segunda es algo mejor que la producción en los sujetos con SD. Esta relación entre destrezas se decanta mucho más en el grupo de control (interrogante 13 y 13.b).

3) Las estructuras elípticas están dispuestas en *Prevel* según lo que, a nuestro entender, podría ser un orden ascendente de complejidad (vid. capítulo IV). Por eso, en el apartado de las elipsis endofóricas, comenzamos por las que *a priori* considerábamos que eran las estructuras más sencillas, esto es, las coordinadas y, dentro de ellas, ofrecíamos variantes con flexión y con distintos nexos, para valorar si estos aspectos convertían a las estructuras en más difíciles u ofrecían diferencias en cuanto a su tendencia elíptica / no elíptica.

De este modo, respecto a si la flexión verbal afectaba a la omisión o no de dicho verbo, encontramos que en los sujetos de control no era así (interrogante 2). Sin embargo, en las personas con esta trisomía los resultados no eran tan rotundos. Creemos que podría tener repercusiones en ocasiones, pero que este dato debería ser contrastado en el futuro (interrogante 2. b).

Sobre los nexos, por el contrario, detectamos una mayor dificultad en una viñeta como era la tercera, que ofrecía un enunciado con nexo disyuntivo, y esto ocurría en los dos grupos de población. La complejidad, como decimos, quedaba patente por el aumento de fallos registrados y, tal obstáculo, hacía que las personas que lograban dar una respuesta válida la hicieran mayoritariamente elíptica, esto es, a mayor complicación, más errores y más uso de dicho mecanismo (interrogante 6 y 6.b).

4) Tras el análisis de las construcciones coordinadas, nos adentramos en los enunciados con elementos de polaridad (interrogante 7 y 7. b). En ellos, como observamos en su momento, mientras la tasa de error seguía siendo para los niños de control bastante baja (no superior al 10%, salvo excepciones puntuales), en síndrome de Down podía oscilar entre el 25 y el 81%.

A partir de los errores detectados podíamos estructurar el orden de complejidad que presentarían estas estructuras:

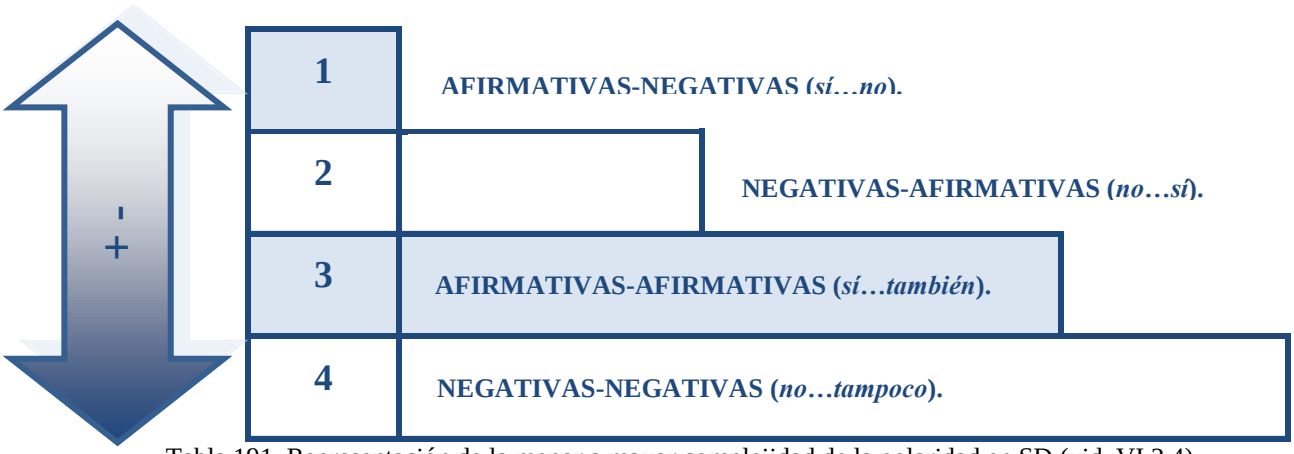


Tabla 191. Representación de la menor a mayor complejidad de la polaridad en SD (vid. VI.2.4).

De este modo, entre las personas con SD de bajo bagaje gramatical solamente encontramos "también" o "tampoco" con una frecuencia de entre el 0 y el 10%. En cambio, en los de alto nivel encontrábamos el empleo correcto de "también" en más de un 65% de los casos, dato altamente esperanzador. La conclusión de este punto, por tanto, es la necesidad de trabajar más este tipo de estructuras con las personas con esta patología.

En torno a estos enunciados, planteamos asimismo el tercer interrogante, esto es, si la elipsis se veía afectada por la posición que ocupara el elemento elidido, esto es, la oposición anáfora/catáfora. En este punto tenemos la creencia de que las catáforas suponen más esfuerzo tanto para los niños con desarrollo normalizado, como para los adultos con SD evaluados, a

tenor de los resultados de la comparación de los ítems 8 y 9. Sin embargo, parte de los datos de *Prevel* no son del todo concluyentes y sería interesante seguir investigando en esta línea.

Esta supuesta mayor dificultad, derivada probablemente de la necesidad de mantener durante más tiempo en espera el análisis sintáctico de la misma durante el procesamiento mental y, por tanto, del mayor derroche de memoria de trabajo, produciría que aumentaran los errores en ambos grupos de población, aunque, obviamente, más en SD, pero también que se acudiera más a una estructura no elíptica. Esta tendencia de, ante una oración desconocida, acudir a la forma completa, obviamente, más reconocible, la hemos atestiguado en otros momentos, como, por ejemplo, en las estructuras que ofrecen paralelismo (ítems 22), tanto en personas con SD de altas habilidades gramaticales como en niños de cualquier edad, pero no en los individuos de menores capacidades que, simplemente, erraban su respuesta o decían que "no sabían", sin intentar convertirla en una construcción más elemental.

5) Las estructuras comparativas (interrogante 7 y 7.b), frente a las anteriores, presentan un uso de la elipsis obligatorio en algunos elementos de la oración[479]. Nos referimos, por tanto, a un nivel séptimo dentro de la "Escala informativa del lenguaje" que propusimos en el capítulo IV (vid. IV.5.2).

Pues bien, en este tipo de enunciados las diferencias entre el grupo de control y el de estudio se separan notablemente. Los primeros no presentan ningún problema en la producción de ellas, empleando la elipsis de modo correcto. Por otro lado, su nivel de comprensión es ligeramente inferior, pero sigue siendo muy bueno.

En las personas con esta patología, por el contrario, los resultados son bastante malos, en ambas destrezas, pero todavía peores en la producción. El problema no es la elipsis en sí, sino la falta de conocimiento de la estructura, que les lleva a no emplearla correctamente.

Sin embargo, hay datos que nos mueven al optimismo. Primero, porque, como vimos en el VI.2.5, los resultados productivos de todas las oraciones comparativas no eran iguales, ya que las estructuras que se formaban a partir del cotejo de objetos lograban mejores resultados que los que planteaban la relación de una cualidad física en una misma persona (digamos, en dos momentos) o entre dos personas. La explicación que damos a este hecho es que, posiblemente, las primeras, mucho más cotidianas, hayan sido más trabajadas a lo largo de su vida académica. Si fuera esta la causa, estaríamos ante una carencia, ante la necesidad de trabajar más esas estructuras en la escuela, pero no ante un techo o un problema de incapacidad. Obviamente, no pretendemos transmitir la idea de que, si se potenciaran más,

[479] No sería gramatical, por tanto, "**Montse tiene más manzanas que Yolanda tiene manzanas*".

serían fácilmente adquiridas por todas las personas con síndrome de Down, puesto que, con bastante seguridad, por mucho trabajo que se haga de ellas, quizá algunos individuos no las llegarán a producir nunca con corrección.

Segundo, otro aspecto que consideramos esperanzador es que entre los resultados de *Prevel*, encontramos dos personas, las cuales habíamos catalogado como de escaso nivel gramatical[480], a juzgar por sus estructuras oracionales de tres elementos o menos, por la ausencia de palabras enlace y de conjugación verbal, empleando estos como formas estáticas e improductivas (en infinitivo o gerundio), etc., que realizaron varios ítems comparativos con total corrección, frente a lo que se podía esperar. Esto, en nuestra opinión, denota que son estructuras que cualquier sujeto con SD puede llegar a producir, es decir, que no están limitadas a personas con mayores habilidades morfosintácticas. Quizá estos sujetos entrenaron en algún momento de su vida (en la escuela, en los apoyos o en su casa con su familia) estructuras como estas y, por ello, las conocen mejor que otros que, aparentemente, tienen un bagaje gramatical mejor. Pensamos, pues, que esto avala nuestra teoría de que han de ser más trabajadas.

Asimismo, cuando analizábamos los datos de estos ítems teniendo en cuenta la edad de los sujetos, encontrábamos otra conclusión muy interesante: en el grupo de menor edad, los resultados de estas cuestiones eran notablemente mejores, llegando, por ejemplo, a casi un 53 % en la dispositiva 15. Este hecho, que a lo mejor parece no guardar relación con el estudio, creemos podría estar vinculado al cambio en el sistema educativo que se llevó a cabo hace unas décadas y que permitió que algunas de estas personas de menor edad, entonces niños, comenzaran una formación integrada en las aulas ordinarias, frente a la educación segregada que recibieron muy probablemente los entrevistados de mayor edad. Así, presuponemos, que quizá desde las aulas ordinarias, igual que se trabaja en el currículo ordinario de Primaria, se prestara más atención a este tipo de estructuras lingüísticas y, por ello, estos sujetos menores habrían respondido mejor a estas comparativas con independencia de sus habilidades gramaticales.

Además, si estas estructuras supusieran limitaciones insalvables, puesto que su discapacidad intelectual chocará con la comprensión lógica que ellas requieren, no tendría demasiado sentido, en nuestra opinión, que la modalidad comprensiva de este apartado hubiera alcanzado mejores resultados que la productiva, en contra incluso de los resultados del grupo de control. Y menos lo tendría que el ítem 20 que, *a priori* considerábamos de

[480] Dado que, por desgracia, no tuvimos otros valores de comparación, como hubiera sido el nivel mental de los sujetos entrevistados.

mayor complejidad porque obligaba a entender la dicotomía *más tacón/menos tacón*, fuera, curiosamente, el que mejores resultados tuviera entre la población de síndrome de Down.

Todos estos motivos nos hacen, al menos, presentar una duda razonable en torno a las aseveraciones que sobre estas estructuras comparativas se han realizado. Por el contrario, nos llaman a plantear la necesidad de trabajar en mayor profundidad este asunto, tanto desde el punto de vista de la investigación, como desde el punto de vista de la intervención logopédica diaria.

6) El ítem en el que se presentaba una estructura basada en el paralelismo (22) encontró serias dificultades en su evaluación. Los sujetos de control no reconocían dicha estructura y, como tal, erraron o la emitieron sin elipsis, como tendencia general. Esto es, algunos emplearon la estrategia que podemos considerar de simplificación, es decir, transformarla en un enunciado más convencional, en cuyo procesamiento lingüístico estuvieran todas las piezas. Otros, los que no vieron esta posibilidad, no supieron acabar de modo válido la oración.

Por el contrario, en las personas con SD encontramos mejores resultados entre las respuestas válidas, pero este dato hay que tomarlo con mucha cautela puesto que, en realidad, el número de respuestas nulas fue muy alto y los pocos sujetos que contestaron de modo aceptable probablemente lo hicieron porque conocían la expresión, ya que, además, todos ellos pertenecían a un alto nivel morfosintáctico.

De este comportamiento podemos deducir, como comentamos líneas atrás, que los niños de desarrollo estandarizado ponen en marcha diversas estrategias cuando no conocen una oración para evitar caer en el error. Entre estas, lógicamente, está la de la producción no elíptica ya que, obviamente, ver todos los elementos en la cadena oracional, cuando el procesamiento de esa estructura es complejo, disminuye el problema. Por el contrario, pensamos que cuando la estructura no ofrece dificultades de análisis, pero es larga o tiene muchos complementos, la economía del lenguaje sí hace que la oración elíptica sea más sencilla, en el sentido que supone menos esfuerzo su articulación.

7) Una situación muy similar encontramos en las estructuras truncadas que, como vimos, tampoco conocían en su mayoría ninguna de las dos poblaciones. Por ello, encontrábamos, mayoritariamente, en los dos grupos respuestas nulas e incorrectas (sobre todo, en la población SD con peor nivel gramatical), simplificación de la estructura (a elipsis del complemento, pero con cambio de verbo, es decir, un mensaje con elipsis, pero que no era la estructura que buscábamos) y muy pocas respuestas con la elipsis de verbo y complemento correctamente hecha. La diferencia, por tanto, no fue el tipo de comportamiento en sí, sino el

número de personas que supo esquivar la dificultad de no conocer la estructura y buscar una solución válida (16 a 3, a favor de los niños con desarrollo normalizado).

En resumen, podemos sintetizar este comportamiento del siguiente modo:

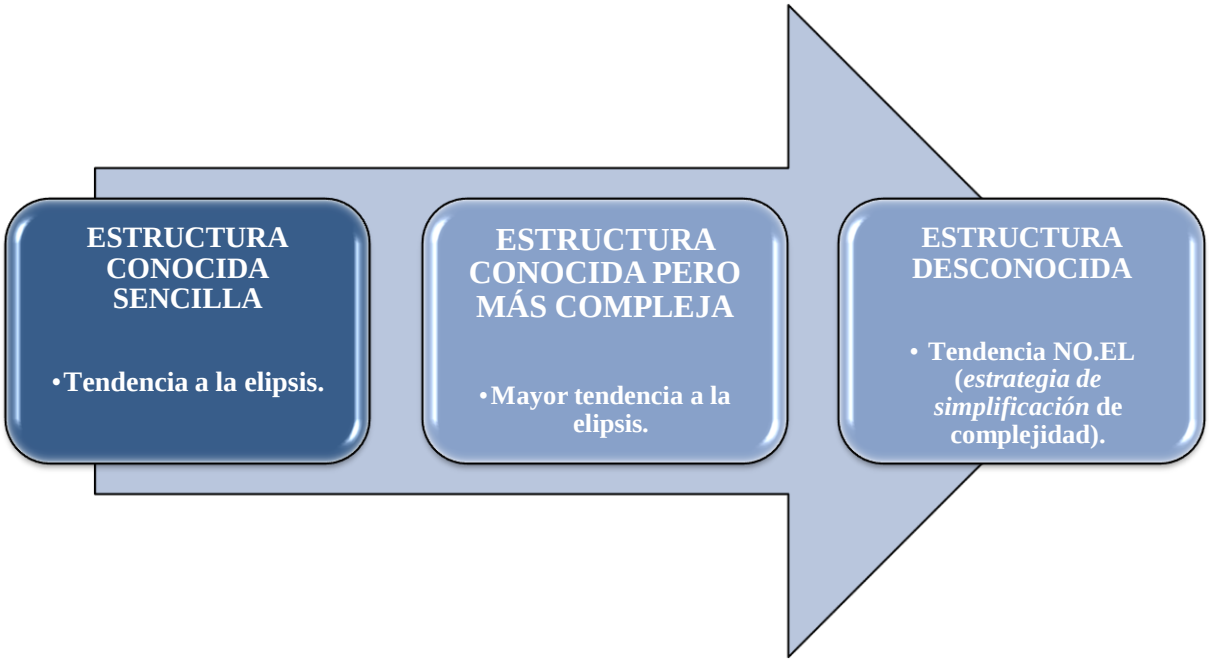


Figura 10. Resumen (general) tendencia elíptica en SC.

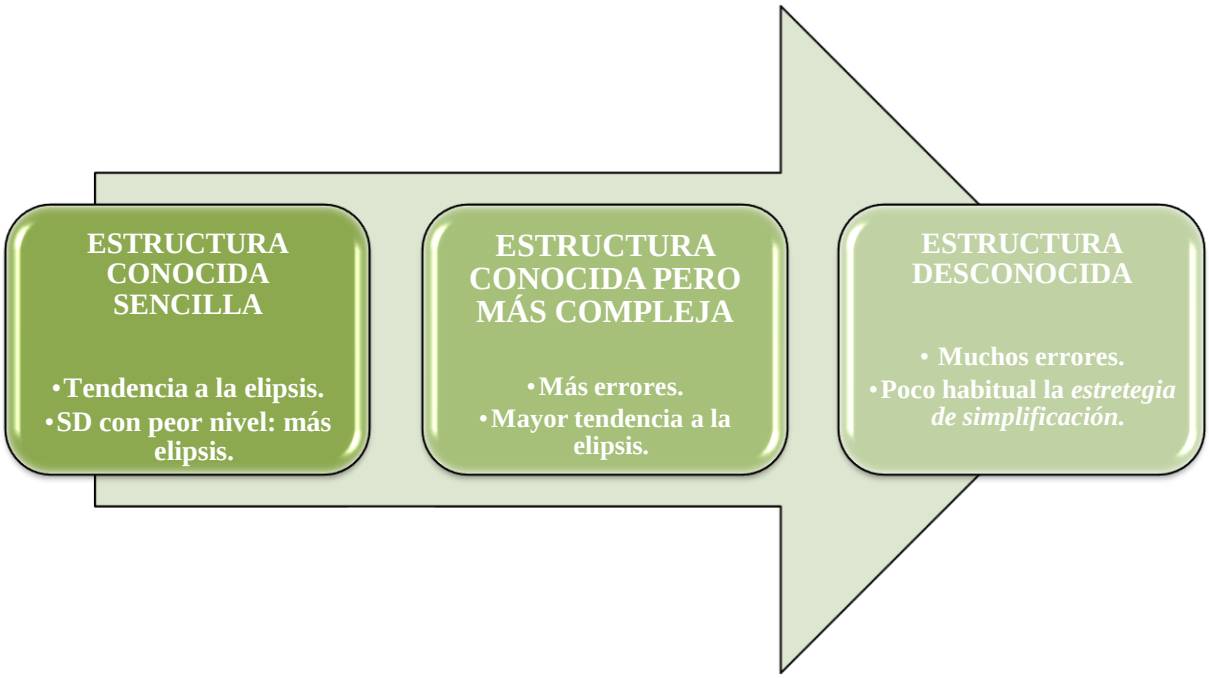


Figura 11. Resumen (general) tendencia elíptica en SD.

Todo este análisis de los diferentes tipos de elipsis endofóricas horizontales nos ha servido, como vemos, para tener una visión de conjunto de ellas, contestando de esta manera al interrogante 5 y 5.b.

8) En cuanto a las elipsis verticales diremos que, en las estructuras de biconexo aparece una tendencia clara a la omisión, tanto en los sujetos de control como en las personas con SD, especialmente cuando su nivel gramatical es alto (interrogante 9 y 9.b). Existiría, pensamos, una conciencia de la inmediatez y la urgencia en este tipo de enunciados.

Cuando esas preguntas se realizaban, como en el ítem 49, de un modo más espontáneo y se ofrecían dos cuestiones seguidas, nos encontramos que, tanto los niños más pequeños como los SD, tendían a omitir parte de la información demandada, contestando a una sola cuestión de las dos. Esta tendencia no debe ser confundida con un uso elíptico, pero es igualmente importante en el desarrollo de la competencia comunicativa. En los niños con desarrollo normalizado constatamos la adquisición de esta habilidad a partir de los ocho años; por el contrario, en las personas analizadas con esta discapacidad no encontramos un patrón claro y solamente cuatro supieron responder a ambos interrogantes de modo informativamente adecuado.

Obviamente, en los demás ítems de elipsis vertical en los que ofrecíamos mayores dificultades, al presentar una interrogativa que planteaba una disyuntiva interna, la tasa de error se multiplicó en ambos grupos de población. En estos casos, en los fallos encontramos tendencias más extremas en las personas con menores capacidades gramaticales, esto es, frente a los niños o las personas con mayor bagaje, que trataban de reconstruir la oración aunque erraran, ellos contestaban, en gran cantidad ocasiones, con una sola palabra, pero que, curiosamente, no era la última pronunciada, lo que hubiera sido la solución más sencilla y, por tanto, más esperada.

9) Las estructuras exofóricas se estudiaban desde la perspectiva de la compresión mayoritariamente, aunque mostrábamos algunos ítems productivos. Analizábamos de este modo elipsis estructurales, situacionales y exofóricas (interrogante 12 y 12.b). En sujetos de control, los problemas de comprensión se dieron en los primeros y, dentro de las estructuras exofóricas, en las llamadas no neutras (interrogante 11 y 11.b). En los sujetos con SD, los resultados, en general, fueron más bajos, pero también más homogéneos, y solamente destacaba de forma clara los valores de estas últimas estructuras con las que, todavía más, mostraban importantes problemas de comprensión.

Los mensajes, por tanto, que requieren de mayores esfuerzos pragmáticos para su comprensión son, en conjunto, los que peores resultados ofrecen, aunque, como vimos en el

capítulo VI, creemos que hay personas con SD a las que se les dan mejor que a otras, lo cual nos lleva a pensar en que las habilidades gramaticales y pragmáticas irían por caminos separados y que, en cualquier caso, como vimos con las oraciones comparativas, son estructuras que deberían ser trabajadas a nivel logopédico, ya que los datos extraídos pueden, en cierta medida, ser esperanzadores.

Asimismo, observamos que, en los niños con desarrollo normalizado, todavía no están adquiridas ni en las etapas superiores, lo que justifica que es un mecanismo que se adquiere progresivamente o, al menos, algunos aspectos de él[481].

Un subtipo muy concreto entre estas fueron las dos viñetas que trataban de investigar el interrogante 10 y 10.b, presentando dos fragmentos que coincidirían con las llamadas *preguntas de clarificación*. Los resultados en esta línea no fueron muy determinantes, ya que, junto a gran cantidad de errores, ambos grupos de población entendieron de forma mayoritaria los dos ítems como iguales, esto es, como una verificación de la información presentada por el interlocutor en un entorno melódico de sorpresa.

10) Además, hemos concluido que el sujeto elíptico o sujeto tácito es una tendencia generalizada en la población de control tanto en preguntas de lenguaje dirigido, como espontáneo, y también lo es en las personas con SD, pero en estos últimos se da con una frecuencia algo menor. Asimismo, a medida que el nivel gramatical de dichos evaluados con esta patología desciende, aumenta el uso de sujetos expresos[482], aunque todavía siga siendo menos común que la elipsis del mismo (interrogante 4 y 4.b).

[481] Vid. I.2.

[482] Esto puede resultar sorprendente porque, como vimos anteriormente, su tendencia habitualmente es más elíptica que los sujetos con base morfosintáctica superior.

VII. 3. CONCLUSIONES RESPECTO A LAS HIPÓTESIS DE PARTIDA

Con todo, creemos tener suficiente información para tratar de valorar las que fueron nuestras hipótesis de partida (vid. I.2). La primera de las que denominamos hipótesis secundarias consideraba que la elipsis gramatical era un fenómeno de adquisición escalonada, en la que habría casos más sencillos y otros, más complejos. Dicha idea, como hemos estado comprobando, es totalmente cierta, puesto que, mientras que ni los niños, ni las personas con SD, tienen todavía dominadas estructuras como las de truncamiento o las elipsis exofóricas no neutras, otras como las coordinaciones están, en general, dominadas (hipótesis secundaria 1).

La segunda hipótesis hacía referencia al posible retraso con el que las personas con SD adquirirían este mecanismo. Actualmente, consideramos que, para poder asegurar esta respuesta, necesitaríamos haber trabajado con población de menor edad; sin embargo, esto no nos fue posible. Lo único que sí podemos certificar a este respecto es que, incluso en personas de mayor edad, existen comportamientos que muestran ciertas limitaciones con respecto a los de grupo de control, de lo cual deducimos que, si el estudio se hubiera realizado con menores, los resultados hubieran mostrado ese retraso planteado en la hipótesis secundaria 2.

La tercera hipótesis planteaba que las personas con SD tendían a producir más omisiones incorrectas (hipótesis secundaria 3), lo cual se desprendería de la hipótesis general, que postulaba que ellos mostraban ciertas dificultades en este fenómeno, respecto a los sujetos de desarrollo típico (hipótesis general). Obviamente, ambas han sido justificadas notablemente hasta aquí, no solamente al mostrar el mayor número de respuestas nulas, la menor tendencia a la elipsis (sobre todo cuando esta era de tipo obligatoria) o la menor comprensión de estructuras con omisiones, sino, además, cuando hemos expuesto el mayor número de respuestas incorrectas que se emitían.

Estas soluciones incorrectas, por otra parte, como expusimos en el capítulo VI, presentaban cuatro tipos: a) respuestas totalmente incoherentes; b) soluciones que podrían ser correctas por contenido, pero serían agramaticales, posiblemente por el empleo incorrecto de las formas verbales o la falta de coordinación, cuestiones estas ajenas al tema de la elipsis; c) contestaciones correctas que se alejarían de lo solicitado, que no serían reales o que, simplemente, habrían cambiado totalmente la estructura; y d) réplicas incorrectas por fallo en el cálculo elíptico, esto es, por no saber qué sí y qué no puede ser omitido en ese mensaje[483]. Este último tipo, el realmente interesante para nosotros, sería, como decimos, mucho más

[483] Lo que correspondería, dentro de nuestra "Escala informativa del lenguaje", con un nivel 2, esto es, un uso insuficiente del lenguaje (colaborativo).

abundante en las personas con SD y denotaría que, las dificultades implícitas en este mecanismo serían más importantes en algunas de estas personas. No obstante, como hemos ido viendo, no es una característica general, puesto que en otros los resultados eran muy similares a los niños con desarrollo normalizado.

Por tanto, la tendencia a la simplificación, que hemos mencionado anteriormente, y que hace a los sujetos de control preferir la tendencia no elíptica cuando no está seguro de la estructura y la capacidad para saber qué se puede o no omitir en un mensaje nos hablan de un conocimiento metalingüístico de la elipsis implícito en los niños de control que, como hemos ido explicando, no siempre está adquirido en algunos sujetos con esta patología.

VII. 4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Finalmente, nos gustaría dedicar el último grupo de conclusiones al protocolo en sí. Es cierto que, como hemos ido comentando en el capítulo VI de esta investigación, hay algunos ítems que han mostrado pequeñas dificultades como, por ejemplo, las diapositivas 4 y 10. Aquella lo hacía porque en la estructura se obligaba a realizar un cambio en el deíctico, circunstancia, por tanto, ajena a la omisión o no del verbo, pero que interfería en la gramaticalidad de la frase y, por tanto, en los resultados. Por el contrario, esta producía error por la imagen en sí.

Tampoco nos parecen muy acertadas las dispositivas con alternativas puesto que, según hemos ido observando, la mayoría de sujetos con síndrome de Down, ante una disyuntiva, tienden a dejarse llevar por al azar, sin reflexionar tanto como en otras. Este tipo de estrategias de resolución de conflictos creemos que puede estar muy relacionadas con los aspectos que describimos al hablar de sus habilidades cognitivas, sus funciones ejecutivas, personalidad, etcétera. (vid. capítulo III). Justificamos esta aseveración en que, como hemos ido viendo, en estas viñetas curiosamente siempre mejoraban sus resultados, incluso, cuando las estructuras ya eran suficientemente complejas, obtenían a veces mejores resultados que la población control.

Sin embargo, en nuestra defensa, diremos que muchas de las estructuras que mostramos en *Prevel* no son fácilmente presentables en un protocolo sino es, precisamente, con este tipo de soluciones. Por lo cual, probablemente, no podamos prescindir de ellas, aunque tengamos que tener en cuenta siempre el componente de "posible acierto por azar" o podamos introducir más opciones para minimizar la posibilidad de acierto por casualidad.

Otro aspecto que hemos planteado a lo largo del análisis de los resultados, es que, en muchas ocasiones, los sujetos de control de mayor edad respondían lo que podríamos denominar como una solución más canónica, respetando la estructura S+V+C. Obviamente, ellos eran libres de elegir la tendencia no elíptica y, quizá, no podamos achacarlo a ninguna causa más que una decisión personal. Sin embargo, creemos que sería interesante introducir en *Prevel* más análisis del lenguaje espontáneo, para con ello valorar si realmente esta era su tendencia natural o, desde su mayor competencia gramatical, contestaban aquello que creían que era más correcto.

Asimismo, al llevar a cabo el estudio, en los ítems de elipsis exofórica, hemos echado de menos más datos para establecer comparaciones o aseveraciones. Quizá en este apartado deberíamos haber aportado más diapositivas para el estudio de la producción. Tendremos en

cuenta esta limitación en futuras revisiones de la prueba aunque, no olvidemos, que el protocolo tiene que ser ligero, ágil y no puede extenderse demasiado en el tiempo. De este modo, consideramos que introducir diapositivas podría ser muy peligroso para mantener la atención de los evaluados, salvo que la pretensión fuera llevar a cabo la misma en dos sesiones, cuestión que, para el presente trabajo, nos pareció totalmente inviable, dadas las limitaciones temporales de las asociaciones.

A pesar de estas reflexiones para mejoras futuras, consideramos que *Prevel* ha sido un gran acierto en muchísimos sentidos. Por un lado, despertaba, por su formato, el interés y la curiosidad tanto de los niños, como de los adultos con síndrome de Down y se ajustaba, perfectamente, a las posibilidades evaluadoras que las asociaciones nos brindaban (en cuanto a tiempo y modo). Por otro, creemos que sintetizaba los principales tipos de elipsis, ofreciendo un estudio amplio y variado de este fenómeno, como no hay material similar. Además, consideramos que, a la luz de los resultados, es una prueba que permite extraer conclusiones interesantes y fiables sobre las habilidades elípticas de las personas evaluadas, esto es, cumple su finalidad y, por tanto, nos ha permitido, creemos, conseguir sobradamente los que, en su momento, denominamos como objetivos específicos seis y siete de esta investigación (vid. I.3).

Así, como decimos, pensamos que *Prevel* puede aportar información muy útil sobre las habilidades gramaticales entorno a la elipsis, en especial dentro del ámbito del síndrome de Down.

Con todo, deseamos que todo este esfuerzo e interés dedicado durante años en el estudio de este fenómeno, la elaboración este protocolo y la evaluación con él de las habilidades de estas personas, puedan tener utilidad en el futuro ya sea desde una perspectiva investigadora o desde una orientación logopédica. Mejorar las habilidades comunicativas de las personas con discapacidad, creemos, es lo que da sentido a un trabajo como este.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA:

Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. *Boletín Oficial de Castilla y León, 115,* de 19 de junio de 2017. https://bocyl.jcyl.es/boletines/2017/06/19/pdf/BOCYL-D-19062017-16.pdf

Aguado Alonso, G. (2000). *El desarrollo de la mortosintaxis en el niño. Manual de Evaluación del TSA*. CEPE, 3ª ed.

Aguado, G. y Peralta, F. (2013). El lenguaje en las personas con discapacidad intelectual. En: Peña Casanova, J. (Coord.). *Manual de Logopedia* (pp. 442-472). Masson, 4ª ed.

Aguirre Fernández, E. (2015). El desarrollo metacognitivo del estudiante de interpretación: estudio de caso. Universidad Pontificia de Comillas.

Aitchison, J. (1989). *Words in the Mind: An introduction to the mental lexicon*. Blackwell.

Alarcón Zamora, A. y Salcedo Cánovas, C. (2012). Trastornos ortopédicos en niños con síndrome de Down. *Revista española de pediatría, 68 (6),* pp. 424-428. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART21716/alarcon_salcedo.pdf

Alarcos Llorach, E. (1970). *Estudios de gramática funcional del español*. Gredos.

Alarcos Llorach, E. (1976). La adquisición del lenguaje por el niño. En: Martinet (ed.). *Tratado de lenguaje* (pp. 9-42). Ediciones Nueva Visión SAIC.

Alarcos Lorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.

Albaladejo Mayordomo, T. (1991). *Retórica*. Síntesis.

Albaladejo Mayordomo, T. (2009). Libro VII: Retórica. En: M. Á. Garrido Gallardo (Dir.). *El lenguaje literario. Vocabulario crítico* (pp. 931-1028). Síntesis.

Albadalejo Mayordomo, T. (2020). La Retórica y la dimensión social del discurso. En: P. Valdivia y C. del Valle (Coords.). *Leyendo el tejido social. Anaálisis discursivo y retórico cultural en el sur global* (pp. 21-48). University of Groningen Press.

Albareda Albareda, J., Bello Nicolau, M. L., Palanca Martín, D., Aznar Aznarez J. M., y Seral Íñigo, F. (1988). Luxación de cadera en el síndrome de Down. *Revista española de cirugía osteoarticular,* pp. 111-120. http://www.cirugia-osteoarticular.org/adaptingsystem/intercambio/revistas/articulos/ 1739_111.pdf

Albelda Marco, M. (2008). Influence of situational factors on the codification and interpretation of impoliteness. *Pragmatics, 18 (4),* pp. 751-773.

Albelda, M. y Briz, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En: M. Aleza Izquierdo y J. M. Enguita Utrilla (Coords.): *La lengua española en América: normas y usos actuales* (pp. 237- 260), Universitat de València. https://www.uv.es/aleza

Albelda, M. y Cesteros, A. M. (2011). De nuevo sobre los procedimientos de atenuación lingüística. *Español Actual*, 96, pp. 9-40.

Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel.

Alemany, L. de (1838). *Elementos de la gramática castellana dispuestos para uso de la Juventud*. Imprenta del Colegio de Sordo-mudos.

Alpera, R., Morata, J. y M. J. López (2012). Alteraciones endocrinológicas en el síndrome de Down. *Revista española de pediatría*, *vol. 68, núm. 6,* pp. 440- 444.

Alvar Ezquerra, M y Miró Domínguez, A. (1983). *Diccionario de siglas y abreviaturas*. Alhambra.

Alvarado, E. (1955-1956). Teoría del lenguaje de Otto Jespersen. *Thesaurus, XI, 1, 2, 3,* pp. 93-123.

Alvarado, H., Ampudia, M. S. y Tomás, J. (2000). El desarrollo del lenguaje en los niños con síndrome de Down. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil, núm. 1,* pp. 38-51. https://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/446/485

Álvarez Castro, N. (2006). Consideraciones metalingüísticas sobre el entorno 'universo de discurso' de Eugenio Coseriu. En: Ramón González Ruiz et al. (Eds.). *Discurso, lengua y metalenguaje. Balance y perspectivas* (pp. 21-35). Buske.

Álvarez de Mon y Rego, I. (1999). *La cohesión del texto científico-técnico: un estudio contrastivo inglés-español* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional UCM. https://eprints.ucm.es/id/eprint/4029/1/T23759.pdf

Álvarez, A. I. (1999). Las construcciones consecutivas. En: I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 3739-3804). Espasa-Calpe.

Alves, R. y Ferrando, J. (2011). Alopecia areata y síndrome de Down. *Revista médica internacional sobre el síndrome de Down, 15 (3),* pp. 34-36. https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-internacional-sobre-el-306-pdf-X1138207411587070

Anssari-Naim, S. y Hernández Sacristán, C. (2021). Memoria de trabajo e interpretación simultánea: propuesta de un test adaptado de retención de palabras. *Trans. Revista de traductología, 25*, pp. 413-431.

Antonarakis, S. E. y Epstein, C. J. (2006). The challenge of Down syndrome. *Trends in Molecular Medicine, Núm. 12(10),* pp. 473-479. https://doi.org/10.1016/j.molmed.2006.08.005

Arancibia Gutiérrez, B., Bizama Muñoz, M. y Sáez Carrillo, K. (2015). Preferencias de adjunción sintáctica de cláusulas de relativo en escolares. *Estudios filológicos,* 55, pp. 7-22. http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132015000100001

Aranda Redruello, R. (2002). Educación especial: Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e) y dificultades de aprendizaje. En: Aranda Reduello, R. (Coord.). *Educación especial: Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales* (pp. 1-26). Pearson Educación.

Arduini, S. (2000). *Prolegómenos a una teoría general de las figuras*. Universidad de Murcia.

Aristóteles (2002). *Retórica* (Versión española de Arturo Ramírez Trejo). Universidad Autónoma de México.

Armonia, A. C., Mazzega, L. C., de Alcântara Pinto, F. C., de Souza, A. F., Perissinoto, J., y Tamanaha, A. C. (2015). Relationship between receptive and Expressive covabulay in

children with Specific Language Impairment. *Revista CEFAC, núm. 17(3),* pp. 759-765.

Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial.

Arocas Sanchís, E. y Prieto Vicente, J. (1999). Los niños con necesidades educativas especiales: de la segregación a la integración escolar y la escuela inclusiva. En: Prieto Vicente, J. (Coord.). *El desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales* (pp.15-39). Promolibro.

Arregui Martínez, A. (1997). *Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno de País Vasco.

Asociación Americana de Psiquiatría (1995). DSM-IV. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). DSM-V. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.

Austin (1962). L. (1962). *How to do things with words*. Clarendon Press.

Ayelén Stetie, N. (2021). Modelos de procesamiento sintáctico y sus implicaciones para el estudio del lenguaje. *Revista de Estudios Lingüísticos Belo Horizonte,* 29 (3), pp. 2117-2162.

Azaustre, A. y Casas, J. (1997). *Manual de retórica española*. Ariel.

Bally, Ch. (1944). *Linguistique générale et Linguistique française*. Francke.

Barahona, H. y W. Koza. (2020). Indentificación automática de la elipsis nominal en español. En: J. M. Molina Mejía, P. Valdivia Martín R. Venegas (Eds.). *Actas III Congreso Internacional de Lingüística Computacional y de Corpus* (pp. 309-312). Universidad de Antioquia.

Barón Birchenall, L., Galindo, O. y Müller, O. (2014a). La percepción del habla durante el primer año de vida. *Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 46 (1),* pp. 12-23. https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70002-0

Barón Birchenall, L., Müller, O. y Galindo, O. (2014b). Métodos experimentales de estudio de la percepción temprana del habla. *Revista Colombiana de Psicología, vol. 23 (1),* pp. 73-94. http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v23n1.37716

Barrios Fernández, S. (2012). Un programa de actividad física en personas con síndrome de Down. *Revista electrónica de terapia ocupacional, TOG, núm°16 (9),* pp. 3-17.

Basile, H. S. (2008). Retraso mental y genética. Síndrome de Down. *Alcmeon. Revista argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, año XVII, vol. 15, núm. 1,* pp. 9-23.

Beaugrande, R. de y Dressler, W.U. (1981*). Introduction to Text Linguistics*. Longman.

Beinhauer, W. (1968). *El español coloquial*. Gredos.

Bello, A. (1995). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos.* La casa de Bello. (Edición de 1951).

Benveniste, C. B. (1975). De l'ellipse. En: *Mélanges offerts à George Mounin, vol. I: Mélanges de linguistique et de stylistique*, Université de Provence, pp. 31-41.

Berko Gleason, J. y Bernstein Ratner, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje.* (Traducción Y. Moreno López). Pearson Educación.

Bernández, E. (1981). La lingüística del texto: ¿Una revolución más en la lingüística*? Revista Española De Lingüística, 11(1),* pp. 175-187. http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/700

Bernárdez, E. (1982). *Lingüística del texto*. Espasa- Calpe. https://archive.org/details/introduccionlali0000bern/page/n1/mode/2up

Besante Alcayna, I. (5 de junio de 2019). Historia de los cromosomas. *El Blog de Genotipia*. https://genotipia.com/historia-de-los-cromosomas/

Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley & Sons.

Bloomfield, L. (1933). *Language.* Holt.

Borrel Martínez (2012). Cuidados de salud en el adulto con síndrome de Down. *Revista española de pediatría, 68 (6),* pp. 448-452. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART21721/borrel.pdf

Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Elsevier Masson.

Bosco, F. M., Bucciarelli, M. y Bara, B. G. (2006). Recognition and repair of communicative failures: A developmental perspective, *Journal of Pragmatics, 38,* 9, pp. 1398-1429. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.06.011

Brancal, M. (2000). Logopedia creativa en personas con síndrome de Down: lenguaje y deficiencia intelectual. Lebón.

Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs. imagen negativa? Pragmática socio-cultural y componentes de *face*. *Oralia, 2,* pp. 155-184.

Bréal, M. (1887). *Le loisintellectuelles du langage*. Fragment de semantique.

Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo pragmagramática.* Ariel.

Broche-Pérez, Y. y Herrera Jiménez, L. F. (2016). Funciones Ejecutivas "frías" y "calientes" en Adolescentes con Trastorno Disocial. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, vol. 16, núm. 3,* pp. 157-175.

Brucart, J. M. (1987). *La elisión sintáctica en español*. Publicacions de la UAB.

Brucart, J. M. (1993). Gramática generativa y gramática el español. *Verba, 20,* pp. 93-112.

Brucart, J. M. (1999). La elipsis. En Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2787-2866). Espasa.

Brucart, J. M. (2004). Entre el borrado y la reconstrucción: nuevos enfoques en el tratamiento gramatical de la elipsis. En: T. Cabré Munné (Ed.). *Lingüística teòrica: anàlisi i perspectives I* (pp. 159-189). Catalan Working Papers Monograph, Bellaterra, UAB.

Bruni, M. (2016). Integración y procesamiento sensoriales en el síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down 21*.https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/integracion-y-procesamiento-sensoriales-en-el-sindrome-de-down.html

Bruno, A. y Noda, A. (2010). Necesidades educativas especiales en Matemáticas. El caso de personas con síndrome de Down. En Moreno, M. M., Estrada, A., Carrillo, J. y Sierra, T. A. (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XIV* (pp. 141-162). SEIEM. http://funes.uniandes.edu.co/1686/1/335_2010Necesidades_SEIEM13.pdf

Buckley, S. y Bird, G. (2012). *Speech and language development for infants with Down syndrome (0-5 years).* Down Syndrome Education International. (Trabajo original de 2001). https://asociatiadart.files.wordpress.com/2015/01/speech-language-0-5-ebook.pdf

Bühler, K. (1950). *Teoría del lenguaje*. (Trad. De Julián Marías). Revista de Occidente. (Trabajo original publicado en 1934).

Bureau, C. (1976). *Linguistique fonctionelle et stylistique objetive*. PUF.

Büring, D. (2003). On D-trees, beans, and B-accents. *Linguistics and Philosophy, 26 (5),* pp. 511-545.

Busto Barcos, M. C. (1995). *Manual de logopedia escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*, CEPE.

Buzunáriz Martínez, N. y Martínez García, M. (2008). El desarrollo psicomotor en los niños con síndrome de Down y la intervención de fisioterapia desde la atención temprana. *Revista médica internacional sobre síndrome de Down, vol. 12, nº 2,* pp. 28-32.

Cabezas, D. (2016a). Inteligencia intrapersonal y desarrollo de las personas con discapacidad intelectual. En: *III Jornadas de Familia y Discapacidad: Inteligencias diversas o discapacidad intelectual. Una nueva mirada*, 4 y 5 de abril 2016, Cátedra Familia y Discapacidad Telefónica-Fundación Repsol-Down Madrid - Universidad de Comillas, Madrid. https://www.sindromedownvidaadulta.org/no24-octubre-2016/articulos-no24-vida-adulta/inteligencia-intrapersonal-y-desarrollo/

Cabezas, D. (2016b). Inteligencia intrapersonal y desarrollo de las personas con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down, vol. 33*, pp. 116-130. http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2016/12/revista131_116-130.pdf

Cabré, M. T y Lorente, M. (2003). Panorama de los paradigmas en lingüística. En: A. Estany (Coord.). *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*: Ciencias exactas, naturales y sociales, CSIC. https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Panorama%20de%20los%20paradigmas%20en%20linguistica.pdf

Cagnolati, B. E. (2010). *La producción discursiva en la traducción de textos pragmáticos francés/castellano: Estudio traductológico a través de los enunciados elípticos con anomalías.* [tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional UNLP. https://core.ac.uk/download/pdf/15760397.pdf

Calero Vaquera, M. L. (2007). Desarrollo de la sintaxis en la tradición gramatical hispánica. En: J. Dorta, C. Corrales, y D. Corbella. (Eds.). *Historiografía de la Lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos* (pp. 89-118). Arco/Libros.

Calero Vaquera, M. L. (2016). Inicios y desarrollo de la gramática escolar en la tradición hispana (siglo XIX). *Ianura. Revista PhilologicaRomanica*, *15-16,* pp. 103-119.

Calle Rosingana, G. (2013). Sentido literal y sentido figurado: tratamiento cognitivo del zeugma como estrategia estilística en *La sombra del viento*, *RESLA, 26,* pp. 91-106.

Cammarata-Scalisi1, F., Da Silva, G., Cammarata-Scalisi, G. y Adalgisa Sifuentes, C. (2010). Historia del síndrome de Down. Un recuento lleno de protagonistas. *Humanidades en Pediatría, 34 (3),* pp. 157-159.

Campos, C. (2015). Trastornos respiratorios en niños con síndrome de Down. *Neumología pediátrica*. Vol. 10 (3), pp. 101-105. https://www.savalnet.cl/revistas/neumo_ped_julio_2015/files/assets/common/downloads/NEUMOLOG.pdf

Cano, A., Flores, K. A., y Garduño, A. (2013). El lenguaje en los niños con síndrome de Down. *Acta Pediátrica de México, núm. 34,* pp. 245-246.

Cánovas Méndez, C. (1996). *Elipsis y zeugma en el Buscón de Quevedo.* Boletín de la Biblioteca Menéndez Pelayo.

Carbonero Cano, P. (1979). Léxico autónomo procedente de combinatoria léxica, *Estudios paraguayos, VIII, 1,* pp. 177-185.

Cárdenas Sánchez, N. S. (2008). Una breve aproximación a la Gramática General y Razonada de Port Royal. *Grafía. Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas,* 6, pp. 90-103. http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia6/090-103.pdf

Cardona, G.R. (1991). *Diccionario de lingüística*. Ariel.

Carr, J. (2003). Patterns of ageing in 30-to-35 year olds with Down's syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, núm. 16,* pp. 29–40. https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2003.00129.x

Carreiras, M. (1992). Estrategias de análisis sintáctico en el procesamiento de frases: Cierre temprano versus cierre último. *Cognitiva*, 4, pp. 3-27.

Carreiras, M. (1997). Diseño funcional y computacional del sistema. En Carreiras, M. (Ed.), *Descubriendo y procesando el lenguaje* (pp. 113-183). Trotta.

Carreiras, M. y Meseguer, E. (1999). Procesamiento de ambigüedades sintácticas". En De M. Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del español* (pp. 163- 203). Trotta.

Carrillo Navarro, P. (2004). Sintaxis figurada: conceptos y fuentes bibiográficas. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos, VIII,* https://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/3-figurassint.htm#_ftn180.

Casado Valverde, M. (1995). *Introducción a la gramática del texto del español*. Arco Libros.

Casado Valverde, M. (2006). *Introducción a la gramática del texto del español,* Arco-Libros.

Casas Gómez, M. (1986). *La interdicción lingüística. Mecanismos de eufemismo y el disfemismo.* Universidad de Cádiz.

Castañeda San Cirilo, L. (2023b). La elipsis y el zeugma como figura en la Retórica. *Diálogo de la Lengua, XV,* pp. 55-83. DOI https://www.dialogodelalengua.com/articulo/pdf/15/4_LETICIA_CASTA%C3%91EDA_SAN_CIRILO_DL_2023.pdf

Castañeda San Cirilo. L. (2023a). La elipsis en la 'Sintaxis figurada' de las Gramáticas de la lengua castellana dieciochesca de la Real Academia Española. *Artifara 23, 1,* pp. 9-33. https://doi.org/10.13135/1594-378X/7378

Castellanos, F. X., Sonuga-Barke, E., Milham, M. P., y Tannock, T. (2006). Characterizing cognition in ADHD: beyond executive dysfunction. *Trends in Cognitive Sciences, vol. 10(3),* pp.117-123.

Castillo Rivera. J. E. y Fournier Romero, C. R. (2018). Hacia la construcción de un lenguaje funcional en niños con síndrome de Down. *Revista Digital EOS Perú*, *vol.* 6(2), pp. 71-103.

Castroviejo, E. y Mayol, L. (2020). La dinámica de la conversación. En M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, Ahern, A. K. (Eds.), *Pragmática* (pp. 259-283). Akal.

Cebula, K. R., Moore, D. G. y Wishart, J. G. (2010). La cognición social en los niños con síndrome de Down. *Revista de Síndrome de Down, núm. 27,* pp. 26-46. http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2010/03/revista104_26-46.pdf

Cerdá, R. (1986). *Diccionario de linguística*. Anaya.

Cervera-Mérida, J. F. y Ygual Fernández, A. (2003). Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Revista de neurología, núm. 36 (supl. 1),* pp. 39-53. DOI: https://doi.org/10.33588/rn.36S1.2003026

Chico Rico, F. (2020). Pragmática y estudios literarios. En: M. V. Escandell-Vidal, J. Amenós Pons y A. K. Ahern (Eds.). *Pragmática* (pp. 640-656). Akal.

Chico Rico, F. (2022). Desarrollos actuales de los estudios retóricos en España: la Retórica desde la Teoría de la Literatura. *Rétor, 10/2,* pp. 133-164.

Children’s Hospital of Philadelphia (2021). *Anillos traqueales completos.* https://gps.chop.edu/es/condici%C3%B3n/anillos-traqueales-completos

Chiva Bartoll, O., Gil Gómez, J. y Salvador García, C. (2015). Actividad física y síndrome de Down: el juego motriz como recurso metodológico. *Revista digital de Educación Física, núm.* 33, pp. 24-37.

Chueca Moncayo, F. J. (2003). Desarrollo didáctico de las nociones de "coherencia" y "cohesión" y su aplicación a los estudios de traducción. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación, 5,* pp. 1-20.

Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge University Press.

Clavería, G. (2020). El *Diccionario de la Lengua Castellana* (1817-1832) y la propuesta decimonónica de diccionario manual. *Boletín de la Real Academia de la Lengua*, Tomo 100, Cuaderno 321, pp. 15-52. http://revistas.rae.es/brae/article/view/411/892.

Clemente, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Octaedro.

Codesio García, A. I. (2006). La estructura de los mensajes, su comprensión y su producción: nivel gramatical. En E. Garayzábal (Ed.). *Lingüística clínica y logopedia* (pp. 279-366). Antonio Machado Libros.

Collete, F., Hogge, M., Salmon, E. y Van der Linden, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience, vol. 139,* pp. 209-221.

Correas, G. (1903). *Arte grande de la lengua castellana* (Ed. del Conde de la Viñaza). Real Academia de la lengua (Trabajo original publicado en 1626).

Corretger, J. M., Serés, A., Casaldáliga, J. y Trias, K. (2005). Síndrome de Down. Aspectos médicos actuales. Masson.

Coseriu, E. (1955/56). Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. *Romanistisches Jahrbuch, 7, pp.* 29-54.

Coseriu, E. (1967). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos. (Trabajo original de 1962).

Crespo, N., Manghi, P., García, G. y Cácerees, P. (2007). Déficit de atención y comprensión de significados no literales: interpretación de actos de habla indirectos y frases hechas. *Revista de Neurología, núm. 44 (2),* pp. 75-80.

Cuadrados Muñoz, R. (2010). De la elipsis al sintagma. A propósito de cierta subordinación causal y concesiva. En: Cervantes Virtual. *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_010.pdf.

Cuerpo Académico Neurociencias. (25 de noviembre de 2021). Neuroquímica. *Universidad Veracruzana*. https://www.uv.mx/ca-neurociencias/general/neuroquimica/

Culebras Atienza, Silvestre-Rangil y Silvestre Donat (2012). Alteraciones odonto-estomalógicas en el niño con síndrome de Down. *Revista española de pediatría*, vol. 68, núm. 6, pp. 434-439.

Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics, 25 (3),* pp. 349-367.

Curtiss, S. (1990). La adquisición anormal del lenguaje y la modularidad. En *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge, vol. II,* Visor.

Da Costa, R. (2015). La Retórica Nueva (1301) de Ramón Llull: la Belleza a servicio de la conversión. En : H. Berlin (Coord.). *eHumanista/IVITRA*. Tomo 8. A. Monográfico I. Artes de encontrar la verdad: acercándose a Ramon Llull, 700 años después. pp. 28-43 .

Day S. M, Strauss D. J, Shavelle R. M y Reynolds, R. J. (2005). Mortality and causes of death in persons with Down syndrome in California. *Developmental Medicine & Child Neurology, Vol. 47,* pp.171-176.

De Graaf, G., Buckley, F. y B. S. Skotko (2021). Estimation of the number of people with Down syndrome in Europe. *Eur J Hum Genet, vol. 29,* pp.402-410. https://doi.org/10.1038/s41431-020-00748-y

Díaz Caneja, P. (2006). Edades de adquisición de hitos madurativos en los niños con síndrome de Down. *Revista Fundación Iberoamericana Down 21.*

https://www.down21.org/revista-virtual/682-revista-virtual-2006/revista-virtual-mayo-2006/articulo-profesional-mayo-2006/2040-edades-de-adquisicion-de-hitos-madurativos-en-los-ninos-con-sindrome-de-down.html

Díaz-Cuéllar, S., Yokoyama-Rebollar, E. y Del Castillo-Ruiz, V. (2016). Genómica del síndrome de Down. *Acta Pediátrica de México, núm. 37(5),* pp. 289-296. http://scielo.org.mx/pdf/apm/v37n5/2395-8235-apm-37-05-00289.pdf

Dierssen, M., Herault, Y. y Estivill, X. (2009): Aneuploidy: From a Physiological Mechanism of Variance to Down Syndrome. *Physiol Rev, núm. 89,* pp. 887–920. doi:10.1152/physrev.00032.2007.

Diez-Itza, E. y Martínez, V.(2004). Las etapas tardías de la adquisición fonológica: procesos de reducción de grupos consonánticos. *Anuario de Psicología, vol. 35, núm. 2*, pp. 177-202.

Diez-Itza, E. y Miranda, M. (2007). Perfiles gramaticales específicos en el síndrome de Down. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 27(4),* pp. 161-172.https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460307700852?via%3Dihub

Diez-Itza, E., Martínez, V., Miranda, M., y Antón, A. (2006). El recuerdo de la estructura narrativa en el síndrome de Down y en el síndrome de Williams: investigación para la intervención en el nivel pragmático. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1*, pp. 355-366.

Diez-Itza, E., Miranda, M., Viejo, A., Robles, P. y Fernández-Urquiza, M. (2021). Estructura narrativa en niños y adolescentes de habla hispana con síndrome de Down y síndrome de Williams. *IASCL Conference*. https://www.researchgate.net/publication/356133627

Donze, R. (1970). *La Gramática general y razonada de Port-Royal : contribución a la historia de las ideas gramaticales en Francia,* Eudeba Editorial, Universidad de Buenos Aires.

Down España (2013). Guía de alimentación para bebés con síndrome de Down. https://www.sindromedown.net/carga/adjuntos/cNoticias/12_1_guiade_1.pdf

Drets, M. (2015). Orígenes genética y citogenética humana clínica en Uruguay. *An Facultad Med (Univ Repúb Urug). 2(2),* pp. 8-33. http://www.anfamed.edu.uy/index.php/rev/article/view/174/76.

Dubois, J. *et all.* (1979). *Diccionario de lingüística*. Alianza.

Echeita Sarrionandía, G. y Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación., núm. 327,* pp. 31-48. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf

Ekman, P. y Fiesen, W. V. (1972). Hand movement. *Journal of Communication, 22 (4),* pp. 353-374.

Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Anthropos.

Escandell Vidal, M. V. (1999). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3932-3992). Espasa.

Escandell Vidal, M. V. (2005). *La comunicación*. Gredos.

Escandell Vidal, M. V. (2020). Léxico, gramática y procesos cognitivos en la comunicación lingüística. En: M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, Ahern, A. K. (Eds.). *Pragmática* (pp. 39-59). Akal.

Escandell Vidal, M. V. (2021). El hablar como hecho pragmático-comunicativo. En: O. Loureda y A. Schrott (Eds.). *Manual de lingüística del hablar* (pp. 61-78). De Gruyter.

Escobar, B. (18 de julio de 2015). Empleo con apoyo. *Down Ciclopedia. Fundación Iberoamericana Down 21. https://www.downciclopedia.org/empleo/106-empleo-con-apoyo.html*

Escobar, H., y Tejerina, A. (18 de julio de 2015). Problemas de salud: Alteraciones gastrointestinales. *Down Ciclopedia. Fundación Iberoamericana Down 21.* https://www.downciclopedia.org/salud-y-biomedicina/problemas-de-salud/404-alteraciones-gastrointestinales.html

Escudero Paniagua, F. (2020). Los ejemplos de la categoría 'nombre' en la Gramática de Salvá. *Revista de Investigación Lingüística, 23*, pp. 219-249.

Esparza Torres, M. A. (1996). *Trazas para una historia de la gramática española*. Scripta philologica in memoriam Manuel Taboada.

Espina, M. G. (2017). El lenguaje en la vida adulta: características, propuestas y lineamientos de cara a su intervención en adultos con síndrome de Down. *Síndrome de Down. Revista vida adulta, núm. 25,* pp. 1-8. http://hdl.handle.net/11181/5868

Estudio Colaborativo Español de Malformaciones Congénitas (2020). Boletín ECEMC. Memoria anual del año 2020. Datos correspondientes al 2018. *Revista de Dismorfología y Epidemiología.*

Estudio Colaborativo Español de Malformaciones Congénitas (2021). Boletín ECEMC. Memoria anual del año 2021. Datos correspondientes al 2019. *Revista de Dismorfología y Epidemiología.*

Feiler, A. (1988). The end of traditional assessment. En Tomas, G. y Feiler, A. (Eds.). *Planing for special needs* (pp. 32-54). Basil Blackwell.

Fernández Alcaraz, C. (2013). *Estudio longitudinal del perfil neuropsicológico de adultos con discapacidad intelectual con y sin síndrome de Down*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid) Repositorio Institucional de UAM. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14312/66890_fernandez_alcaraz_camino.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fernández Álvarez, R., González Arias, R., González Hermosell, A. I., Martínez García, R. Mª, Ordóñez Díaz, J., Sánchez Vigo, C. y Villanueva Inclán, C. (2007). *Prueba de Evaluación de la Morfosintaxis (PEM).* Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y Recursos de Avilés. https://alojaweb.educastur.es/web/lea/morfosintaxis

Fernández- Delgado, R. (2012). Síndrome de Down. ¿Qué ha cambiado? *Revista española de pediatría,* vol. 68, núm. 6, p. 403.

Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (2004). *Sintaxis y cognición. Introducción a la sintaxis generativa*. Síntesis.

Fernández Morales, A. D. (2016). Aspectos generales sobre el síndrome de Down. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, Vol. 2*, pp. 33-38.

Fernández Smith, G. (2007). *Modelos teóricos de la lingüística del texto*. Universidad de Cádiz. https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/27895/978-84-9828-139-2-completo.pdf?sequence=1

Fernández Urquiza (2016). Pragmática textual en las narraciones en el síndrome de Down. En: *VIII Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje Universidad de las Islas Baleares*, 7-9 Septiembre 2016.

Fernández Urquiza, M., Díaz Martínez, F., Moreno Campos, V., Lázaro López-Villaseñor, M. y Simón López, T. (2015a). *Protocolo rápido de de evaluación pragmática (revisado). Guía rápida de aplicación PREP-R.* Valencia. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/62383/2015.PREP_R_DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fernández Urquiza, M., Díaz Martínez, F., Moreno Campos, V., Lázaro López-Villaseñor, M. y Simón López, T. (2015b). *Protocolo rápido de de evaluación pragmática (revisado). Rúbrica de evaluación PREP-R.* Valencia. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/62383/Tabla%20PREP-R.2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Fernández, R. y Ginzburg, J. (2002). Non-sentential utterances: a corpus study. *Tratement Automatique de Langues*, 43(2), pp. 13-42.

Fernández-Olaria, J. y Flórez, J. (11 de noviembre de 2016). Las funciones ejecutivas en el síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down 21*. https://www.downciclopedia.org/psicologia/inteligencia-y-aspectos-cognitivos/3015-las-funciones-ejecutivas-en-el-sindrome-de-down.html

Ferrando Lucas, M. T., Banús Gómez, P. y A. García-Hoz Rosales (2002). "Síndrome X-Frágil. Una enfermedad genética. Un gran desconocido", *Edea*.

Ferrer, M. C. y Sánchez Lanza, C. (2000). *La coherencia en el discurso coloquial.* UNR.

Flórez, J. (2005a). Autismo y síndrome de Down. *Revista síndrome de Down, 22*, pp. 61-72. http://www.downcantabria.com/revistapdf/85/Autismo%20cf.pdf

Flórez, J. (2005b). La atención temprana en el síndrome de Down: bases neurobiológicas. *Revista síndrome de Down, 22,* pp. 132-142. http://www.downcantabria.com/revistapdf/87/132-142.pdf

Flórez, J. (2 de diciembre de 2015). Genes del cromosoma 21 y discapacidad intelectual. *Fundación Iberoamericana Down 21. https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/genes-del-cromosoma-21-y-discapacidad-intelectual.html*

Flórez, J. (2016a). Causas de la disfunción cognitiva en el síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down 21. Downciclopedia,* pp. 1-21. https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/causas-de-la-disfuncion-cognitiva-en-el-sindrome-de-down.html

Flórez, J. (10 de noviembre de 2016b). La percepción en el síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down 21. Downciclopedia.* https://www.downciclopedia.org/psicologia/la-percepcion/3012-la-percepcion-en-el-sindrome-de-down.html

Flórez, J. (5 de julio de 2019). Apnea obstructiva del sueño en síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down 21. Downciclopedia.* https://www.downciclopedia.org/salud-y-biomedicina/sueno-y-sindrome-de-down/3072-apnea-obstructiva-del-sueno-en-el-sindrome-de-down.html

Flórez, J. y Ruiz, E. (2004). El síndrome de Down: aspectos biomédicos, psicológicos y educativos. *Revista virtual Fundación Iberoamericana Down 21*.https://www.down21.org/revista-virtual/780-revista-virtual-2004/revista-virtual-marzo-2004/articulo-profesional-marzo-2004/2125-el-sindrome-de-down-aspectos-biomedicos-psicologicos-y-educativos.html

Flórez, J. y Ruiz, E. (18 de julio de 2015). Aspectos biomédicos: primeras orientaciones. *Fundación Iberoamericana Down 21. Downciclopedia.* https://www.downciclopedia.org/informacion-basica-sobre-el-sindrome-de-down/aspectos-biomedicos.html

Flórez, J., Cabezas, D. y Fernández Olaria, R. (6 de diciembre de 2015). Funciones ejecutivas en el síndrome de de Down: estrategias para la intervención. *Fundación Iberoamericana Down 21*. *Downciclopedia.* https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/funciones-ejecutivas-en-el-sindrome-de-down-estrategias-para-la-intervencion.html

Fontán, A. (1986). El humanismo español de Antonio de Nebrija. En: *Homenaje Pedro Sáinz Rodríguez II: Estudios de Lengua y Literatura* (pp. 209-228). Fundación Universitaria Española.

Fuentes Rodríguez, C. (1996). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Arco/Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (2004). Enunciación, aserción y modalidad, tres clásicos. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXVII, pp. 121-145.

Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, (2008). *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual.* Universidad Internacional de Andalucía.

Fundación Iberoamericana Down 21. (2014). Anexo Sintaxis. En: Kumin, L. (2014). *Síndrome de Down: habilidades tempranas de comunicación. Una guía para padres y profesionales*. (3ª ed.) [Resumen basado en los trabajos de Galeote, M. Soto, P. Lamela, E. Checa, E. Pulido, L. y Rey, R. (2006) y Galeote, M. Soto, P. Serrano, Pulido, Rey, R. y Martínez-Roa, P. (2006)]. pp. 127-130. https://www.down21.org/libros-online/libroHabilidadesTempranasComunicacion/index.html

Fundación Iberoamericana Down 21. (18 de julio de 2015a). Problemas de salud: Cardiopatías congénitas. *Downciclopedia.* https://www.downciclopedia.org/salud-y-biomedicina/problemas-de-salud/2745-cardiopatias-congenitas.html

Fundación Iberoamericana Down 21. (18 de julio de 2015b). Problemas de salud: cáncer. *Downciclopedia.* https://www.downciclopedia.org/salud-y-biomedicina/problemas-de-salud/591-cancer.html?start=1

Fundación Iberoamericana Down 21. (25 de noviembre de 2020). Datos estadísticos en el síndrome de Down. *Canal Down 21*. https://www.down21.org/informacion-basica/40-

el-sindrome-de-me-de-down-una-vision-globalizadora/2898-datos-estadisticos-en-el-sindrome-de-down.html

Galán Sánchez, P. J. (2004). Influencias del *De causis linguae latinae*de Escalígero en la *Minerva* del Brocense. *Revista de filología clásica, 17,* pp. 139-164.

Galeote Moreno, M. (2002). *Adquisición del lenguaje: Problemas, investigación y perspectiva*, Pirámide.

Galeote, M., Checa, E., Serrano, A. y Rey, R. (2004). De la evaluación a la intervención: atención conjunta, directividad y desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down. *Revista Down 21, vol. 21 (diciembre),* pp. 114-121. http://www.downcantabria.com/revistapdf/Galeote.pdf

Galeote, M., Rey, R., Checa, E. y Sebastián, E. (2010). El desarrollo de la morfosintaxis en niños con síndrome de Down: primeros datos normativos . *Revista Síndrome de Down, vol. 27 (4)*, pp. 138-148. http://www.downcantabria.com/revistapdf/107/138-148.pdf

Galeote, M., Soto, P., Lamela, E., Checa, E., Pulido, L. y Rey, R. (2006). Adaptación de los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates para el estudio del desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down. *Revista de Atención Temprana, 9*, pp. 4-16.

Galeote, M., Soto, P., Sebastián, Checa, E. y Sánchez-Palacios, C. (2013). Early grammatical development in Spanish children with Down syndrome. *Journal of Child Language, vol. 41*, pp 111-131 doi:10.1017/S0305000912000591

Galeote, M., Soto, P., Sebastián, E., Rey, R., y Checa, E. (2012). La adquisición del vocabulario en niños con síndrome de Down: datos normativos y tendencias de desarrollo. *Infancia y Aprendizaje, vol. 35,* pp. 111-122. doi: 10.1174/021037012798977502

Galián Conesa, M. D., Ato Lozano, E. y J. A. Carranza Carnicero (2010). Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: una revisión. *Anales de Psicología, vol. 26, nº 2 (julio),* pp. 341-347.https://revistas.um.es/analesps/article/view/109331/103961

Gallardo Paúls, B. (1993). La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones. *Contextos, XI,* pp. 189-220. http://hdl.handle.net/10612/1802

Gallardo Paúls, B. (1996). El sobreentendido. *Pragmalingüistica*, 3-4, pp. 351-381.

Gallardo Paúls, B. (2002). Fronteras disciplinarias: pragmática y patologías del lenguaje. En: Hernández Sacristán y Serra Alegre (Coords.). *Estudios de Lingúística Clínica*, Nau Llibres.

Gallardo Paúls, B. (2005a). *Afasia y conversación: las habilidades comunicativas del interlocutor clave.* Tirant Lo Blanch.

Gallardo Paúls, B. (2005b). Categorías inferenciales en pragmática clínica. *Revista de neurología, 40,* pp. 1-7. https://neurologia.com/articulo/2005373

Gallardo Paúl, B. (2006). Más allá de las palabras y la estructura: las categorías del componente pragmático. En: Garayzábal, E. (Ed.). *Lingüística clínica y logopedia* (pp. 81-196). Antonio Machado Libros.

Gallardo Paúls, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología, núm. 48 (supl. 2),* pp. 57-61.

Gallardo Paúls, B. y Hernández Sacristán, C. (2013). *Lingüística clínica. Un enfoque funcional sobre las alteraciones del lenguaje*. Arco Libros.

Gallego Bartolomé, A. J. (2011). *Sobre la elipsis*. Arco Libros.

Gallego Bartolomé, A. J. (2016). Elipsis. En J. Gutiérrez Resach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 544-556). Routledge.

Garanto Alós, J. (1997). Investigación y prospectiva en educación especial: el diagnóstico. *Educar 21*, pp. 85-103. https://educar.uab.cat/article/view/v21-garanto/347

Garayzábal Heinze, E., Fernández Prieto, M., y Díez-Itza, E. (2010). *Guía de intervención logopédica en el síndrome de Williams*. Síntesis.

Garayzábal Heinze, E., Lázaro López-Villaseñor, M. y Morales Sepúlveda, E. (2018). *Guía de intervención logopédica en el síndrome de Down.* Síntesis.

Garayzábal Heinze, E. (2006). «[el péδo de san δóke no tjéne δaBo]». ¿Rasgos distintivos o dislalia? La lingüística y la logopedia: fronteras disciplinarias y disciplinas complementarias. En: E. Garayzábal (Ed.). *Lingüística clínica y logopedia*, Antonio Machado Libros.

Garayzábal Heinze, E. (2009). La Lingüística clínica: teoría y práctica. *Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, pp. 131-168. *https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15285/1/ELUA_monografico_2009_06.pdf*

Garcés-Conejos Blitvich, P. (1993). Making a request and responding to it: A case study of Peruvian Spanish speakers, *Journal of Pragmatics, 19*, pp. 127-152.

Garcés-Conejos Blitvich, P. y Bou-Franch, P. (2020). Imagen pública cortesía y descortesía. En: M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, Ahern, A. K. (Eds.), *Pragmática* (pp. 462-480). Akal.

García Barrientos, J. L. (2019). *Las figuras retóricas: el lenguaje literario 2*. Arco-Libros.

García Folgado, M. J. (2002). La enseñanza de la gramática española en la segunda mitad del siglo XVIII: Benito Feliu de San Pedro. En: M. T. Echenique Elizondo y J. P. Sánchez Méndez (Coord.). *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (pp. 1191-1200). Gredos.

García Folgado, M. J. (2003). *El Arte del romance castellano* de Benito de San Pedro: los fundamentos de la principal gramática preacadémica del siglo XVIII. *Boletín de la Real Academia Española, LXXXIII*, pp. 51-111.

García Folgado, M. J. (2005). *La Gramática Española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX (1768-1815)* [tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repertorio institucional UV. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9819/folgado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García García, E. (2008). Neuropsicología y Educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación. Monográfico "Neurociencia y educación", vol. 1, núm. 3,* pp. 69-89. https://eprints.ucm.es/id/eprint/59813/

García Hoyos, M. (2015). Estudio de masa ósea y marcadores de remodelación en personas con síndrome de Down [tesis doctoral. Universidad de Cantabria]. Repositorio institucional UCREA. https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8130

García López, D. (2017). Matemáticas y síndrome de Down. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, vol. 4, núm. 1,* pp. 214-223. 10.17561/riai.v4.n1.10

García Marchena, O. (2015). Los marcadores conversacionales de modalidad y la frase averbal predicativa, pp. 93-104. http://hdl.handle.net/11089/33071

García Marchena, O. (2023). Estructuras sin verbo en español oral: diferencias en contextos dialógicos y monológicos. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante,* 39, pp. 109-127. https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/130386

García Murga, F. (1998). *Las presuposiciones lingüísticas*. Servicio editorial Universidad del País Vasco.

García Murga, F. (2020). Aserción, presuposición e implicatura conversacional. En: M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, Ahern, A. K. (Eds.). *Pragmática* (pp. 79-100). Akal.

García Pastor, C. (2005). *Educación y diversidad*. Aljibe.

García Rodríguez, R. I. (2012). *La elipsis gramatical en la ficción sentimental* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional UMA. https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5130

Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada* (Trad. Genís Sánchez Barberán). Espasa Libros. (Trabajo original publicado en 1999).

Garrido Gallardo, M. A. (2009). Libro I: Fundamentos del lenguaje literario. En: M.A. Garrido Gallardo (Dir.) *El lenguaje literario. Vocabulario crítico* (pp. 9-236). Síntesis.

Garrido Vílchez, G. B. (2008). *Las Gramáticas de la Real Academia Española: Teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional USAL. http://hdl.handle.net/10366/22436

Gassier, J. (1983). *Manual del desarrollo psicomotor*. Toray-Masson.

Gil Fernández, L. (1997). *Panorama social del humanismo español (1500-1800)*. Tecnos.

Gili Gaya, S. (1966). *Curso superior de sintaxis española*. Vox.

Ginzburg, J. y Cooper, R. (2004). Clarification, ellipsis, and the nature of contextual updates. *Linguistics and Philosophy*, 27 (3), pp. 297-366.

Godel, R. (1953). La question des signes zéro. *Cuadernos Ferdinand de Saussure, 11*, pp. 31-41. https://www.jstor.org/stable/27757984

Gómez Asencio, J. J. (1981). *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*. Universidad de Salamanca.

Gómez Asencio, J. J. (2008). El trabajo de la Real Academia Española en el siglo XVIII (y después). *Península: revista de estudios ibéricos, 5*, pp. 31-54.

Gómez Asencio, J. J. (2020). Partezillas en la obra del maestro Antonio de Lebrixa grammatico. *Orillas: rivista d'ispanistica*, *9*, pp. 769-801.

Gómez Asencio, J. y G. B. Garrido Vílchez (2005). Las Gramáticas de la RAE en números. En: Luis Santos Río, et al., (Eds). *Palabras, norma, discurso en memoria de Lázaro Carreter* (pp. 593-604). Universidad de Salamanca.

Goméz del Valle, M. (2002) Beneficios de la actividad física en personas con síndrome de Down. *Tavira: Revista ciencias de la educación*, 18, pp. 77-90.

Gómez Martínez-Piñeiro, F. (2015). *La elipsis: puente en la adquisición temprana de la sintaxis* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repertorio institucional UCM. https://eprints.ucm.es/id/eprint/33296/

González Calvo, J. M. (1993). *La oración simple*. Arco-Libros.

González García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: Del modelo del deficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En: Berruezo Albéniz, M. R. y Conejero López, S. (Coord.): *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Vol. 1*, (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra.

Grunwell, P. (1985). *Phonological assessment of child speech (PACS).* Windsor. NFER-Nelson.

Guerra, R. Mª y De las Heras, J. (1996). Importancia de la madre en la estimulación del lenguaje en niños con síndrome de Down. *Revista Complutense de Educación, vol. 7, 2.* Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, pp. 157-175.

Guillén Sutil, R. (1997). La heterogeneidad del término elipsis. En: C. Fuentes Rodríguez (Ed.). *Introducción teórica a la pragmática lingüística. Actas del Congreso de Pragmática Lingüística* (pp. 87-97). Kronos.

Guillera, J. (16 de septiembre de 2021). Desarrollo de las funciones ejecutivas. *Mentelex Blog.* https://blog.mentelex.com/funciones_ejecutivas/

Gutiérrez Delgado, I. (2017). La teoría de las inteligencias múltiples en personas con síndrome de Down. *Investigación en discapacidad, vol. 6, núm. 3,* pp. 122-127.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1989). Introducción a la semántica funcional. Síntesis.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1992). Estructuras predicativas de verbo ausente. *Gremma-temas*, I, pp. 117 y 143.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1994a). *Estructuras comparativas*. Arco-Libros.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1994b). *Estructuras pseudocomparativas*. Arco-Libros.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1997a). *Principios de Sintaxis Funcional*. Arco-Libros

Gutiérrez Ordóñez, S. (1997b). *La oración y sus funciones*. Arco-Libros.

Gutiérrez Ordóñez, S. y Gaviño Rodríguez, V. (2014). Trescientos años de la fundación de la Real Academia Española: de sus orígenes al siglo XXI. En: M. L. Calero, A. Zamorano, F. J. Perea, M. C. García Manga y M. Martínez-Atienza (eds.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística* (pp. 325-348). Münster: Nodus Publikationen.

Gutwinski, W. (1976). *Cohesion in Literary Texts. A Study of Some Grammatical and Lexical Features Of English Discourse.* Mouton.

Haegeman, L. (1994). *Introduction to Government & Binding Theory.* Blackwell.

Halliday, A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. Longman Group Limited.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal.* Gredos.

Henales Villate, V., Hervas Palazon, J., Jané Santamaría, M., Sans, R. y Herrera Savall, M. (1991). Caso radiológico: Inestabilidad occipito-Atlanto-Axoidea en el síndrome de Down. *Bol Pecliatr*, *32,* pp. 55 -58.

Henderson, K. (9 de diciembre de 2015). Protusión de la lengua. *Fundación Iberoamericana Down 21*. https://www.downciclopedia.org/educacion/comunicacion-y-lenguaje/2942-protrusion-de-la-lengua.html

Hernández Alonso, C (1984). *Gramática funcional del español*. Gredos.

Hernández Alonso, C. (1995). *Nueva Sintaxis de la lengua española (sintaxis onomasiológica: del contenido a la expresión).* Ediciones Colegio de España.

Hernández Alonso, C. (2006). Revisión de la elipsis a la luz del discurso. En J. A. Moya Corral y M. Sosinski (Coord.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española* (pp. 79-88). Editorial Universidad de Granada.

Hernández Guerrero, J. A. y García Tejera, M. del C. (1994). Historia breve de la retórica. *Revista Española De Lingüística*, *24*(2), pp. 535-536. http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1423

Hernández Guerrero, J. A. y García Tejera, M. C. (2009). Libro III: Historia de la Retórica. En M. A. Garrido Gallardo (Dir.). *El lenguaje literario. Vocabulario crítico* (pp. 931-1028). Síntesis.

Hernández Pina (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna.* Siglo XXI de España editores.

Hernández Sacristán, C. (2006). La unidad palabra y su significado: una perspectiva logopédica sobre la capacidad léxica. En: Garayzábal (Ed.). *Lingüística clínica y logopedia. Lingüística y conocimiento*. Machado Libros, pp. 197-277.

Hernández Sacristán, C. y Rosell Clari, V. (2020). Paradigma pragmático-funcional en la rehabilitación de la afasia. *Pragmalingüística. Monográfico, 2,* pp. 199-215. DOI: http://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.iextra2.12

Hernández Terrés, J. M. (1984). *La elipsis en la teoría gramatical.* Universidad de Murcia.

Hernández Terrés, J. M. (1991). Nuevas reflexiones en torno a la elipsis. La llamada elipsis de los argumentos. *Revista de investigación lingüística, 1, vol. IV,* pp. 81-96.

Hernando Cuadrado, L. A. (1997). La teoría gramatical del Brocense. *Cuadernos de Filología Clásica, Estudios latinos, 12.* Servicios de Publicaciones UCM.

Hernando Cuadrado, L. A. (2005). La elipsis en el análisis y la interpretación de textos. *Cauce. Revista internacional de Filología y su Didáctica, 28,* pp. 169-181.

Hernanz Carbó, M. Ll. y A. Suñer Gratacós (1999). La predicación: la predicación no copulativa. Las construcciones absolutas. En: I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 2525-2560). Espasa-Calpe

Hidalgo De la Guía, I. (2019). *El nivel fónico de la población con síndrome de Smith Magenis: particularidades fonatorias y fonético-fonológicas. Comparativa con síndrome de Williams, síndrome de Down y desarrollo típico*. [Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UNAM. https://repositorio.uam.es/handle/10486/688872

Hidalgo de la Guía, I. y Garayzábal Heinze, E. (2019). Diferencias fonológicas entre síndromes del neurodesarrollo: evidencias a partir de los procesos de simplificación fonológica más frecuentes. *Revista de Investigación en Logopedia, núm. 9(2),* pp. 81-106. https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/view/62942

Hjelmslev, L. (1972). El verbo ser y la frase nominal. En: *Ensayos lingüísticos* Gredos. (Trabajo original de 1948).

Hjelmslev (1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje.* Gredos. (Trabajo original de 1943).

Huete García, A. (2016). Demografía e inclusión social de las personas con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down, Vol. 33,* pp. 38-50.

http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2016/06/revista129_38-50.pdf

Ibarrola, B. y Echevarría, T. (2017). *Inteligencias múltiples. De la teoría a la práctica escolar inclusiva.* SM.

Iglesias Bango, M. (2019). Tres etapas en la historia de la sintaxis en España. En: A. Briz Gómez, M. J. Martínez Alcalde, M. N. Mendizábal de la Cruz, M. Fuentes Gutiérrez, J. L. Blas Arroyo, M. Porcar Millares (Coord.). Estudios lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo (pp. 767-780). Universidad de Valencia.

Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situación de dependencia*. https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?path=/t15/p418/a2008/hogares/p01/modulo1

Jaime, A. y E. Mestre (2007). Estudio contrastivo de la elipsis en inglés técnico y literario. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, *2*, pp. 39-46. https://doi.org/10.4995/rlyla.2007.700

Jary, M. (2020). Actos de habla. En: Escandell. Vidal, M. V., Amenós Pons, J. y Kathleen Ahern, A. (Eds.). *Pragmática* (pp. 60-78). Akal.

Jespersen, O. (1975). *La filosofía de la Gramática*. Anagrama.

Jiménez Fernández, J. (2016). *Manual básico de las figuras retórico-poéticas*. Universidad de Jaén.

Jiménez García, A. (2012). Evaluación e intervención morfosintáctica en adolescentes y jóvenes con síndrome de Down. (Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura). Repositorio Institucional de UEX. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/484/1/TDUEX_2013_Jimenez_Garcia.pdf

Jiménez García, A. (2014). *La comunicación oral en el Síndrome de Down*. CEPE.

Jiménez García, A., Vicente Castro, F., Sánchez Casado, I., López Riesco, M. y Rodríguez Jiménez, M. (2013). La evaluación morfosintáctica en adolescentes y jóvenes con

síndrome de Down. *Campo Abierto, vol. 32, núm. 2,* pp. 155-169. https://tejuelo.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1415/905

Jiménez Juliá, T. (1991). Elipsis nominal y no realización en español. En: Brea y Fernández Rei (Coords.). *Homenaje al profesor Constantino García* (pp. 223 y 241). *Departamento de Filoloxia Galega,* Universidad de Santiago de Compostela.

Jiménez Juliá, T. (1995). *La coordinación en español: aspectos teóricos y descriptivos*. Universidad de Santiago de Compostela.

Jiménez Patón, B. (1604). *Eloquencia española en Arte*. Thomas de Guzmán. https://books.google.es/books?id=hEyWH0qO4v8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Jiménez Rodríguez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En: Muñoz García, A. (Coord.). *Psicología del desarrollo en la etapa de infantil* (pp. 101-120). Pirámide.

Junta de Castilla y León. (2017). Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, *por la que se modifica la Instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.*

Kaminker, P. y Armando, R. (2008). Síndrome de Down. Primera parte: enfoque clínico-genético. *Archivos argentinos de pediatría, vol. 106, núm 3,* pp. 249-259.

Kany, CH. E. (1969). *Semántica hispanoamericana*. Aguilar.

Karousou, A. (2003). Análisis de las vocalizaciones tempranas: su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra. (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid). Repositorio institucional UCM. https://eprints.ucm.es/id/eprint/4714/

Kaul de Marlangeon, S. (2020). Descortesía, autoimagen y extremidad en los medios de comunicación. En M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, Ahern, A. K. (Eds.). *Pragmática* (pp. 498-512). Akal.

Kennedy, G. A. (2003). *La retórica clásica y su tradición cristiana y secular desde la Antigüedad hasta nuestros días*. Gobierno de la Rioja.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación en la subjetividad del lenguaje*. Edicial.

Kumin, L. (1997). *Cómo favorecer las habilidades comunicativas de los niños con síndrome de Down*. Paidós.

Kumin, L. (2014). *Síndrome de Down: habilidades tempranas de comunicación. Una guía para padres y profesionales*. (Traducción Rosario León Cuyás y Jesús Flórez). (3ª ed.) Fundación Iberoamericana Down 21. (Trabajo original publicado en 2012). https://www.down21.org/libros-online/libroHabilidadesTempranasComunicacion/index.html

Kumin, L. (2016). Comunicarse sin hablar y tecnologías de apoyo. *Fundación Iberoamericana Down 21. https://www.downciclopedia.org/educacion/comunicacion-y-lenguaje/2992-comunicarse-sin-hablar-y-tecnologias-de-apoyo.html*

Laborda Gil, X. (2004). *La gramática de Port-Royal: fuentes, contenido e interpretación*. https://idoc.pub/documents/65334772-gramatica-port-royal-19n0wo0oj54v

Lang, M. F. (1990). *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Cátedra.

Latash, M. L., Kang, N., y Patterson, D. (2003). La coordinación motora en el síndrome de Down. *Revista Fundación Iberoamericana Down 21*. https://www.down21.org/revista-virtual/782-revista-virtual-2003/revista-virtualdiciembre-2003/resumen-diciembre-2003/2139-la-coordinacion-motora-en-elsindrome-de-down.html

Lausberg, H. (1975). *Elementos de Retórica literaria* (Versión española de Mariano Marín Casero). Gredos. (Trabajo original publicado en 1963).

Lausberg, H. (1984). *Manual de retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura* (Trad. J. Pérez Riesco). Gredos. (Trabajo original publicado en 1967).

Lázaro Carreter, F. (1990). *Diccionario de términos filológicos*. Gredos.

Lee, N. R., Anand, P.,Will,E., Adeyemi,E., Clasen,L. Blumenthal, J., Giedd, J.,Daunhaver, L., Fifler, D., Edgin, L.(2015). Everyday executive functions in Down syndrome from early childhood to young adulthood: evidence for both unique and shared characteristics compared to youth with sex chromosome trisomy (XXX and XXY). En: M. C. Potier (Ed.). *Intellectual Disabilities in Down Syndrome from Birth and throughout Life: Assessment and Treatment*, Frontiers en Neurociencia del comportamiento. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2015.00264

Leech, G. (1997). Principios de Pragmática (Trad. Felipe Alcántara). Universidad de la Rioja. (Trabajo original en 1983).

Levinson, S. C. (1989). *Pragmática*. Teide.

Levinson, S. C. (2000). *Presumptive Meaning*. MIT Press.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOE). *Boletín Oficial de Estado, 106,* de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial de Estado, 295,* de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial de Estado, 340,* de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf

Li, C. (2017). La retórica china: historia y cultura. *Rétor, 7.1*, pp. 21-39. http://www.revistaretor.org/pdf/retor0701_cheng.pdf.

Llach, S. y Palmada, B. (2011). Cambios en la adquisición del sistema fonológico de las consonantes entre 4 y 5 años. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, núm, 31(2),* pp. 106–112. http://zl.elsevier.es/es/revista/revista-logopedia-foniatriaaudiologia-309/articulo/cambios-adquisicion-del-sistema-fonologico-90024114

Llanos Casado, L. (2017). *Sintaxis y pragmática de las construcciones con 'si' no condicionales. Estudio teórico, propuesta de clasificación y aplicación didáctica a la enseñanza de español como lengua extranjera* (Tesis doctoral. Universidad de León). Repositorio Institucional ULE. https://buleria.unileon.es/handle/10612/6917

Lleó, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras.* Visor.

Lliteras Poncel, M. (1992a). Benito de San Pedro frente a la tradición nebrisense. *BulletinHispanique*, tomo 94, nº 2, pp. 505-527.

Lliteras Poncel, M. (1992b). *La teoría gramatical de Vicente Salvá*. Sociedad General Española de Librería, D.L.

Loeches, A., Iglesias, J. y Carvajal, F. (1991). Psicobiología del síndrome de Down. *Estudios de Psicología, 46*, pp. 107-128.

Lope Blanch, J. M. (1981). Unidades sintácticas (recapitulación). *Revista de filología española, tomo 61 (1-4),* pp. 29-64.

López Eire, A. (1995). *Actualidad de la retórica*. Hespérides.

López García, A. (1988). *Psicolingüística*. Síntesis.

López Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en Logopedia, 1, 1* pp. 1-11.https://webs.ucm.es/info/equial/Rev.%20Invest.%20Logop%202011.pdf

López Serena, A. (2003). Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea. *Res Diachronicae, 2*. Universidad de Sevilla, pp. 212-220.

Lorenzo, G. (2016). Gramática Generativa. En: Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.). *Enciclopedia de lingüística hispánica* (pp. 138-150). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315713441

Loveall, S. J., Conners, F. A., Tungate, A.S., Hahn, L. J. y Osso, T. D. (2017). A cross-sectional analysis of executive function in Down syndrome from 2 to 35 years. *Journal of Intellectual Disability Research, vol. 61(9),* pp. 877-887.

Lucero, S., De Miguel Díez, J., Guembe Urtiaga, P., Martínez Abad, Y., Puente Maestu, L, Chillón Martín, M. J. y Hernández Fernández, J. (2008). Bronquio traquial. *Revista de patología respiratoria. Vol. 11 (2),* pp. 73-74.

Lust, B. (2006): *Child Language. Acquisition and Growth*. Cambridge University Press.

Mahy, J., Shields, N., Taylor, N. F. y Dodd, K. J. (2011). Factores que facilitan y dificultan la actividad física de los adultos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down, vol. 28,* pp. 34-45. http://www.downcantabria.com/revista/wp-content/uploads/2011/03/revista108_34-45.pdf

Malea Fernández, I., García Ramos, R., Corbí Caro, P., Alemany Peñarrubia, C., Fernández O'Donnell, F., y Castelló Pomares, M. L. (2012). Neurología y síndrome de Down. Desarrollo y atención temprana. *Revista española de pediatría, vol. 68, nº 6,* pp. 409-414.

Mandal, A. (26 febrero, 2019). Historia de síndrome de Down. *News Medical Life Sciences.* https://www.news-medical.net/health/Down-Syndrome-History-(Spanish).aspx

Mañas Núñez, M. (2005). Sanctius Brocensis *"El Brocense". Alcántara: revista del Seminario de Estudios Cacereños, 61-62,* pp. 11-26.

Marchesi Ullastres, A. (1990). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En: Palacios González, J., Marchesi Ullastres, A. y Coll, C. (Comp). *Desarrollo psicológico y educación, vol. 3* (pp. 21-44). Alianza Editorial.

Marrero, V. (2000). *Introducción a la lingüística aplicada a fines clínicos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martí Sánchez, M. (1995-1996). Apuntes sobre la elipsis. *Pragmalingüística, 3-4,* pp. 421-427.

Martí Sánchez, M. (1998). Constantes históricas en el estudio de la elipsis. En: C. Hernández Alonso (Coord.). *Homanaje al profesor Emilio Alarcos García en el centenario de su nacimiento: 1895-1995,* pp. 367-386.

Martín Fernández, M. I. (1985). ¿Morfema cero? *Anuario de estudios filológicos, 8,* pp. 181-189.

Martín Jiménez, A. (1997). *Retórica y literatura en el siglo XVI. El Brocense.* Universidad de Valladolid.

Martín Jiménez, A. (2020). *Compendio de Retórica*. Síntesis. https://alfonsomartinjimenez.blogs.uva.es/files/2020/10/Compendio-Retorica-2020.pdf

Martín Zorraquino, M. A. (1999). Marcadores del discurso y estrategias de cortesía verbal en español. En: M. I. Montoya Ramírez (Ed.). *La lengua española y su enseñanza*. Universidad de Granada.

Martínez Gavilán, Mª D. (1990). Normativismo y antinormativismo en la tradición gramatical española del siglo XVII. *Contextos, VIII, 15-16,* pp. 129-151.

Martínez Gavilán, Mª D. (2018). La sombra del Antonio es alargada: gramáticos silenciados en el Arte de Nebrija reformado (1601). *Orillas, 7,* pp. 349-367.

Martínez Linares, M. A. y Herrero Blanco, A. (1986). El recurso a la elipsis. En: *Anales de la Universidad de Alicante. Escuela de Magisterio, 3,* pp. 11-18.

Martínez Pérez, S. (2008). La investigación sobre el cerebro en el síndrome de Down. *Down España, núm. 40,* pp. 26-29. http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3339

Martínez Pérez, S. (2011). *¿Qué sabemos de? El síndrome Down.* CSIC.

Martínez, V., Diez-Itza, E. y Miranda, M. (2004, junio). Detección de alteraciones fonológicas a partir de índices de error en el habla espontánea. En: *Actas del XXIV Congreso internacional de Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA),* pp. 449-464.

Matarazzo, M. (3 de febrero de 2015). ¿Cuáles son las diferencias entre el desarrollo típico y el desarrollo en un niño con síndrome de Down? *Logopedia y Psicomotricidad. https://milogomemima.wordpress.com/tag/sindrome-de-down/*

Mayor Sánchez, J. (1991). *Manual de Educación Especial*. Anaya.

Mayoral, J. A. (1994). *Figuras retóricas.* Síntesis.

McDowell, K. M y Craven, D. I. (2010).Complicaciones pulmonares del síndrome de Down durante la infancia. *Revista Síndrome de Down, vol. 27,* pp. 126-137. http://www.downcantabria.com/revistapdf/107/126-137.pdf

Mederos Martín, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual.* Universidad De Santa Cruz de Tenerife.

Medina López, J. (1992). Gramáticas españolas: Acercamiento bibliográfico. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, *11,* pp. 151-170.

Medina López-Lucendo, C. (2016). *Aproximación a la doctrina y terminología retórica de las figuras de dicción en la tratadística latina tardía* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repertorio institucional UCM. https://eprints.ucm.es/id/eprint/40034/1/T37988.pdf.

Melzter, L. y Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities: Understandings and misunderstandings. En: L. Melzter (Ed.). *Executive function in education: From theory to practice.* Guilford Press, pp. 77-105

Mendizábal de la Cruz, N., González Martín, E., Jimeno Bulnes, N. y Sánchez Gil, C. (2022). *Envejecimiento y lenguaje. Corpus de muestras de habla de personas con deterioro cognitivo leve en entrevistas estructuradas*. Naullibres.

Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Mª D. Fresneda (2005). *Test de comprensión de estructuras gramaticales (CEG)*. TEA Ediciones.

Meyer, G. (2007). *Genetic Control of Neuronal Migrations in Human Cortical Development*. Springer.

Miranda, M., Martínez, V., Díez-Itza, E. y Rodríguez, R. (2018, julio). Pragmatic intervention in children and adolescents with Down syndrome: the role of support in script construction [Presentación de poster]. *Congreso Mundial de Síndrome de Down. WDSC, Glasgow, Reino Unido. https://aulaabierta.arasaac.org/wp-content/uploads/2020/08/Po%CC%81ster_Glasgow_Intervencion_pragmatica_Sindrome_Down_ARASAAC.pdf*

Moeschler, J. (1989). Pragmatic connectives, argumentative coherence and relevance. *Argumentation*, 3, pp. 321–339. https://doi.org/10.1007/BF00128944

Moeschler, J. y Reboult, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Éditions du Seuil.

Molero Chamizo, A. y Rivera Urbina, G. N. (2013). Síndrome de Down, cerebro y desarrollo. *Summa Psicológica UST, vol. 10, nº 1*, pp. 143-154.

Molina García, F. S. (2010). Métodos de cribado de anuploidías en diagnóstico prenatal. *Diagnóstico prenatal*, *vol. 22*, *núm. 3*, pp. 92-96. https://www.elsevier.es/es-revista-diagnostico-prenatal-327-pdf-S2173412711000072

Monfort, M. (9 de diciembre de 2006). La comunicación bimodal: una ayuda para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación. *Fundación Iberoamericana Down 21*. https://www.down21.org/component/content/article.html?id=2052:la-comunicacion-bimodal-una-ayuda-para-el-desarrollo-del-lenguaje-y-de-la-comunicacion.

Montolío Durán, E. (1999). Las construcciones condicionales. En: I. Bosque y V. Demonte (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3643-3737). Espasa Calpe.

Montoya Villegas, J. C., Satizábal Soto, J. M., García Vallejo, F. y Sánchez Gómez, A. (2008). Perspectiva y comprensión bioquímica del síndrome de Down. *El hombre y la máquina, 30,* pp. 118-129.

Mora, I. (2015). Análisis del tamaño del vocabulario receptivo en alumnos de sección Bilingüe y no Bilingüe en Educación Primaria. *Revista Campo Abierto, núm. 33,* pp. 11 – 28.

Morales-Angulo, C., Obeso Agüera, S., y González Aguado, R. (2012)**.** Manifestaciones otorrinolaringológicas del síndrome de Down. *Revista española de pediatría*, vol. 68, núm. 6, pp. 429-432.

Morano Martínez, A. (1998). Sobre las clasificaciones de la neología: La reducción interna como procedimiento neológico. *Interlingüística, 9,* pp. 207-210.

Moreno Ríos, S. (2005). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Biblioteca nueva.

Moreno, E. y Díaz, F. (2014). Evaluación del componente pragmático en el síndrome de Down a través del Protocolo rápido de evaluación pragmática. *Revista de Investigación en Logopedia 4,* pp. 1-27. https://doi.org/10.5209/rlog.58659

Moreno-Vivot, E. (2012). El recién nacido con síndrome de Down. *Revista española de pediatría*, vol. 68, núm. 6, pp. 404-408.

Mortara Garavelli, B. (1988). *Manual de Retórica*. Cátedra.

Moya Ruíz, M. T., Herrera Ruíz, M. A., Gutiérrez Caño, A., Sandoval Zábal, M. J., Rueda Gallardo, J. M., Ibarra Mañas, M. T., Jeréz Rodríguez, M. T. y Gijón Molina, J. (2010). Desarrollo de los aspectos fonológicos de los alumnos con síndrome de Down como herramienta para conseguir su propia autonomía. En: *II Congreso Iberoamericano síndrome de Down.* Down España. http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/doc/1111/from/true

Mun Man Shum, G. (1988). *Psicolingüística aplicada al estudio de adquisición del lenguaje en niños institucionalizados y niño no institucionalizados* (tesis doctoral). Universidad Complutense.

Muñoz Navarro, C. (2011). *Musicoterapia con niños con síndrome de Down.* http://roble.pntic.mec.es/mlia0003/masjuntosmasespeciales/jornadas/jornadas2011/materiales/nuevasmusicas_musicoterapia.pdf

Muñoz-López, F. y Corretger, J. M. (2015) Síndrome de Down: valoración de la inmunidad. *Revista internacional sobre el síndrome de Down, vol, 19 (1),* pp. 3-8. https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-internacional-sobre-el-306-pdf-X1138207415187892

Murphy, J. J. (1986). *La retórica en la Edad Media. Historia de las teorías retóricas de San Agustín hasta el Renacimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Nadel, L. (1997). El aprendizaje, la memoria y la función neural en el Síndrome de Down. En Rondal, J. A., Perera, J., Nadel, L. y Comblain, A. (Eds.). *Síndrome de Down: perspectivas biológicas, psicobiológicas y socio-educacional* (pp. 45-71). Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

National Down Syndrome Society (2022). Sobre el síndrome de Down: Datos sobre el síndrome de Down. https://www.ndss.org/about-down-syndrome/down-syndrome-facts/

Navarro Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Cauce, núm. 26*, pp. 321-347, https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf

Navas Ruiz, R. (1977). *Ser y estar. El sistema atributivo del español*. Almar.

Nebrija, A. de (2011). *Gramática sobre la lengua castellana* (Estudio y notas de Carmen Lozano y *Paginaenebrissenses*, al cuidado de Felipe González Vega). Real Academia Española-Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores. (Trabajo original de 1492).

Niedehere, H. L. (11 de junio de 2022). La Gramática de la lengua castellana (1492) de Antonio de Nebrija. *Almudi.org*. https://www.almudi.org/articulos/16319-la-gramatica-de-la-lengua-castellana-1492-de-antonio-de-nebrija.

Núñez Gómez, F. y J. L. López Prats Lucea (2012). Cardiopatías congénitas en niños con síndrome de Down. *Revista española de pediatría, 68 (6),* pp. 415-420.

Olson, L. E., Roper, R. J., Sengstaken, C. L., Peterson, E. A., Aquino, V., Galdzicki Z, Siarey R, Pletnikov M, Moran T.H. y Reeves R.H. (2007). La región crítica del cromosoma 21 ya no es tan crítica. *Human Molecular Genetics, núm. 16, pp. 774-782.*

Onana Atouba, P. P. (2006). Sobre la elipsis pragmática. En: Villayandre Llamazares, M. (Ed.). *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, (pp. 1422- 1428). Universidad de León. http://fhyc.unileon.es/SEL/actas/Onana.pdf.

Ortega Tudela, J. M. (2008). Síndrome de Down: contenidos matemáticos mediados por ordenador. *Revista Iberoamericana de educación matemática, núm. 16,* pp. 85-105. http://funes.uniandes.edu.co/14885/1/Ortega2008S%C3%ADndrome.pdf

Otero Cabarcos, M. P. (2006). Los sonidos y sus alteraciones: nivel fonético-fonológico. En: Garayzábal (Ed.). *Lingüística clínica y logopedia. Lingüística y conocimiento* (pp. 367-421). Machado Libros.

Ovejero Hernández, M. (2013). *Desarrollo cognitivo y motor. Educación infantil*. Macmillan profesional.

Padilla Benítez, P. (1995). *Procesos de memoria y atención en la interpretación de lenguas.* [Tesis doctoral, Universidad de Granada] Repositario institucional DIGIBUG. https://digibug.ugr.es/handle/10481/14432

Padilla Benítez, P. y Bajo Molina, M. T. (1998). Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea. *Quaderns: Revista de traducció, 2,* pp. 107-117. https://ddd.uab.cat/record/2658

Padilla Cruz, M. (2013). Understanding and overcoming pragmatic failure in intercultural communication: From focus on speakers to focus on hearers. International *Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 51 (1),* pp. 23-54. https://personal.us.es/mpadillacruz/uploads/Papers/13%20-%20Pragmatic_Failure_IRAL_final.pdf

Padilla Cruz, M. (2020). El malentendido. En M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, Ahern, A. K. (Eds.). *Pragmática* (pp. 384-407). Akal.

Palomar, M., Ferrández, A. y L. Moreno (1995). Aportaciones a la resolución de la elipsis en coordinación. *Procesamiento del lenguaje natural*, *17,* pp. 101-114.

Papazian, O., Alfonso, I. y Luzondo, R. J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología, vol. 42 (supl.3),* pp. 45-50.

Parda, M., Dalal, A., Khan, F. y S. Agrawal (2007). La fertilidad en los varones con síndrome de Down. [Trad. Fundación Iberoamericana Down 21]. (Trabajo original de 2006).

Paredes Duarte, M. J. (1994). La supresión discursiva: a propósito de ciertas terminologías lingüísticas y retóricas. En: A. Ruiz Castellano (Coord.). *Actas del I Encuentro Interdisciplinar sobre Retórica, texto y Comunicación* (pp. 66- 73). Universidad de Cádiz.

Paredes Duarte, M. J. (1999). Perspectivas pragmáticas y textuales del fenómeno de la elipsis. En: A. Yanguas y F. S. Salguero (Eds.). *Estudios de lingüística descriptiva y comparada. Trabajos presentados en el III Simposio Andaluz de Lingüística General* (pp. 325-331). Kronos.

Paredes Duarte, M. J. (2002). *Consideraciones teóricas acerca de la elipsis. Repercusiones semánticas y lexicográficas de la elipsis originada en combinación léxica* [Tesis doctoral, Universidad de Cádiz] Repositario institucional UCA. https://rodin.uca.es/handle/10498/14701

Paredes Duarte, M. J. (2004). *Delimitación terminológica de los fenómenos de elipsis.* Universidad de Cádiz. https://tiendaeditorial.uca.es/descargas-pdf/84-96274-59-4-completo.pdf

Paredes Duarte, M. J. (2009). *Perspectivas semánticas de la elipsis*. Arco-Libro.

Paredes Duarte, M. J., Martín-Sánchez, V. M., Sánchez Batista, I., Rodríguez Palomero, J., Cabeza de Vaca Carmona, E. y García Tenorio, J, (2018). *Corpus de trastornos del lenguaje*. Universidad de Cádiz.

Pastor, X., Quintó, Ll., Corretger, M., Gassió, R., Hernández, M. y Serés, A. (2004). Tablas de crecimiento de los niños españoles con síndrome de Down. *Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down, vol. 8, núm. 3,* pp. 34-46.

Patterson, D. (2007). Genetic mechanisms involved in the phenotype of Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, núm. 13(3),* pp. 199-206.

Patterson, D. y Costa, A. C. (2005). Down syndrome and genetics: a case of linked histories. *Nature Reviews Genetics, 6(2),* pp. 137-147.

Pavez, Maggiolo, Peñaloza y Coloma (2009). Desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, vol. 47 (2),* pp. 89-109. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v47n2/ART_06.pdf

Pelegrín, L. de (1825). *Elementos de la gramática universal aplicados a la lengua española*, Imprenta d'Achard.

Pellestor, F. (2004). Edad materna y trisomía 21 (Trabajo original publicado en junio-julio, 2004). [Trad. Fundación Iberoamericana Down 21]. Canal 21. https://www.down21.org/revista-virtual/722-revista-virtual-2004/revista-virtual-octubre-2004/resumen-octubre-2004/2079-edad-materna-y-trisomia-21.html

Peñalver Castillo, M. (1991-1992). Nebrija: de la gramática de ayer a la gramática de hoy. *Cauce: Revista Internacional de Filología. Comunicación y sus Didácticas*, *14-15,* pp. 221-232.

Peraita Adrados, H. (1989). *Adquisición del lenguaje.* UNED.

Peralta Montecinos, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite, núm. 7,* pp. 55-66.

Perera, J. y Rondal, J. A. (2012). *Cómo hacer hablar al niño con síndrome de Down y mejorar su lenguaje: un programa de intervención psico-lingüística.* CEPE. https://elibro-net.ponton.uva.es/es/ereader/uva/153523?page=99.

Perera, J. y Rondal, J. A. (2016). *¿Qué sabemos hoy del síndrome de Down? Perspectivas terapéuticas.* CEPE.

Perera, J. (1997). Integración social y laboral de las personas con síndrome de Down. En J. A. Rondal, J. Perera, L. Nadel y A. Comblain (Eds.). *Síndrome de Down: perspectivas biológicas, psicobiológicas y socio-educacional* (pp. 285-304). Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Pérez Perera, M. (2014). Desarrollo del lenguaje. En: Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. (1) Psicología evolutiva.* Alianza editorial (pp. 227-256). Psicología y educación, 2ª edición.

Pérez Rodríguez, E. (1995). Sobre las figuras en la gramática bajomedieval. En: M. Pérez González (Coord.). *I Congreso Nacional de Latín Medieval: Actas* (pp. 356-363). León.

Perna, C. G. (2014). En torno a la teoría de los entornos de Eugenio Coseriu. El caso de la "región". *Revista argentina de historiografía lingüística, VI, 2,* pp. 143-160.

Perpiñán Guerras, S. (2018). *Tengo un alumno con síndrome de Down*. Narcea.

Petchesi, C. D., Ciavoi, G., Feier, F., Iuhas, O. A., Kozma, K., Jurca, C. y Bembea, M. (2021). Down síndrome. Longitudinal study of clinical evolution and psycho-social implications. *Romanian Journal of Pediatrics, vol. LXX, núm. 2,* pp. 135-140. DOI: 10.37897/RJP.2021.2.8

Petisco Rodríguez, J. y Nahikari Sánchez, H. (2016). Expresión corporal. Movimientos corporales, posturas, orientación corporal y gestos. En: R. López Pérez, F. Gordillo León y M. Grau Olivares (Coords.). *Manual de Análisis de Comportamiento no Verbal: más allá de la comunicación.* Pirámide.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. (Traducción Grupo Labor S.A.). Editorial Labor. (Trabajo original publicado en 1964).

Pin Moros, I. (2019). El zeugma en el *Guzmán de Alfarache* de Mateo Alemán. *Studia Aurea, 13,* pp. 181-212. https://doi.org/10.5565/rev/studiaaurea.344

Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. (Versión de J. M. Igoa González). Alianza.

Pla i Molins, M. (1994). *Introducción a la educación infantil*. Barcanova.

Poch Olivé, M. L. (2001). Neurobiología del desarrollo temprano. *Contextos educativos, vol. 4,* pp. 79-94. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/47421/487-455-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Polo Ibarz, V. (2018). *Valoración de habilidades pragmáticas en talleres conversacionales en un adolescente con síndrome de Down.* Universidad de Zaragoza. https://zaguan.unizar.es/record/77303/files/TAZ-TFM-2018-1337.pdf

Poyatos, F. (2017). *La comunicación no verbal en la enseñanza integral del español como lengua extranjera*. Universidad de Alcalá. E-eleando. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE.

Prieto Sánchez, M. D. y Ballester Martínez, P. (2003). *Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender*. Pirámide.

Prieto, G. y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo, 31 (1),* pp. 67-74. https://papelesdelpsicologo.es/pdf/1797.pdf

Prieto, M. D. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar.* Aljibe.

Pueschel, S. M. (1991). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Ediciones Científicas y Técnicas. Masson.

Pueschel, S. M. y Sustrova, S. (1997). Percepción visual y auditiva en los niños con síndrome de Down. En Rondal, J. A., Perera, J., Nadel, L. y Comblain, L. (Eds.). *Síndrome de Down: perspectivas biológicas, psicobiológicas y socio-educacional* (pp. 85-98). Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Pueschel, S. M., Myers, B. y M. Sustrova (1997). Trastornos psiquiátricos y cuestiones conductuales en las personas con síndrome de Down". En Rondal, J. A., Perera, J., Nadel, L. y Comblain, L. (Eds.). *Síndrome de Down: perspectivas biológicas, psicobiológicas y socio-educacional* (pp. 235-248). Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Puig Galy, J. y Galán Terraza, A. (s.f). *Guía oftalmológica del síndrome de Down.* Down España.

Pujante, D. (2003). *Manual de retórica*. Castalia.

Puyuelo Sanclemente, M., Wiig, E. H., Renom Pinsach, R. y Solanas Pérez, A. (1997). *Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial* (BLOC). Masson.

Quilis, A. (1989). Estudio de la Gramática de la lengua castellana de Antonio de Nebrija. *Centro de Estudios Ramón Areces*, pp. 21-22.

Quintiliano, C. F. (1887). *Instituciones oratorias* (Trad. de I. Rodríguez y P. Sandier). Cúspide. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias--0/html/fffbc2d6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_41.html#I_0_

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. y Starttuik, J. (1985). *A comprenhensive Grammar of the English Language.* Logman.

Rabanales, A. (1958). Recursos lingüísticos, en el español de Chile, de expresión de la afectividad. *Boletín de Filología*, *9,* pp. 205-302. https://revistas.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/50313/52708

Ram, G., y Chinen, J. (2011). Infecciones e inmunodeficiencia en el síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, vol. 28, pp. 70-81.

Ramírez Vega, C. (2014). La influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años a través de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666369/ramirez_vega_chenda_francisca.pdf?sequence=1

Real Academia Española (1771). *Gramática de la lengua castellana*, 1ª ed. https://archive.org/details/gramticadelale00real/page/n1/mode/2up

Real Academia Española (1772). *Gramática de la lengua castellana*, 2ª ed. https://archive.org/details/gpl_1729747/page/n7/mode/2up?view=theater

Real Academia Española (1780). *Diccionario de la lengua castellana*. En: Real Academia Española (Ed.). *Mapa de diccionarios académicos*, 1ª ed. https://apps2.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub

Real Academia Española (1781). *Gramática de la lengua castellana*, 3ª ed. *https://books.google.es/books?id=CA1ZAAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.*

Real Academia Española (1783). *Diccionario de la lengua española*, 2ª ed. https://books.google.es/books?id=yeQzJl-KdIIC&printsec=frontcover&dq=diccionario+de+la+lengua+real+academia+1783&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=diccionario%20de%20la%20lengua%20real%20academia%201783&f=false

Real Academia Española (1791). *Diccionario de la lengua española*, 3ª ed. https://books.google.es/books?id=t84_8fo5jxEC&printsec=frontcover&dq=diccionario+de+la+lengua+real+academia+1791&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=diccionario%20de%20la%20lengua%20real%20academia%201791&f=false

Real Academia Española (1793). *Gramática de la lengua castellana*. https://archive.org/details/gramaticadelalen00real/page/n3/mode/2up?view=theater

Real Academia Española (1796). *Gramática de la lengua castellana*, 4ª ed. https://books.google.es/books?id=iLIGAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Real Academia Española (1803). *Diccionario de la lengua castellana*, 4ª ed. https://books.google.es/books?id=tZNaAAAAYAAJ&hl=es&source=gbs_similarbooks

Real Academia Española (1817). *Diccionario de la lengua castellana*. En: Real Academia Española (Ed.). *Mapa de diccionarios académicos*, 5ª ed. https://apps2.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub

Real Academia Española (1822). *Diccionario de la lengua castellana*, 6ª ed. https://www.cervantesvirtual.com/obra/diccionario-de-la-lengua-castellana--0/

Real Academia Española (1832). *Diccionario de la lengua castellana*, 7ª ed. https://books.google.es/books/about/Diccionario_de_la_lengua_castellana.html?id=qEvWAAAAMAAJ&redir_esc=y

Real Academia Española (1837). *Diccionario de la lengua castellana*. Imprenta Nacional, 8ª ed.

Real Academia Española (1843). *Diccionario de la lengua castellana*, 9ª ed. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/diccionario-de-la-lengua-castellana--2/html/00451af8-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html

Real Academia Española (1852). *Diccionario de la lengua castellana*. Imprenta Nacional, 10ª ed.

Real Academia Española (1854). *Gramática de la lengua castellana*, 5ª ed. https://books.google.es/books?id=Q7mCUYpiesQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Real Academia Española (1869). *Diccionario de la lengua castellana*. Imprenta de don Manuel Rivadeneyra, 11ª ed.

Real Academia Española (1870). *Gramática de la lengua castellana*, 12ª ed. https://books.google.es/books?id=1dWlfrNCH74C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Real Academia Española (1870). *Gramática de la lengua castellana*. 9ª ed. https://books.google.es/books?id=1dWlfrNCH74C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Real Academia Española (1880). *Gramática de la lengua castellana*, 15ª ed. https://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=576474

Real Academia Española (1884). *Diccionario de la lengua castellana*. En: Real Academia Española (Ed.). *Mapa de diccionarios académicos*, 12ª ed. https://apps2.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub

Real Academia Española (1899). *Diccionario de la lengua castellana*. Imprenta de los sres. Hernando y Compañía, 13ª ed.

Real Academia Española (1914). *Diccionario de la lengua española*, 14ª ed. https://archive.org/details/diccionariodelal00realuoft/page/1066/mode/2up

Real Academia Española (1917). *Gramática de la lengua castellana*. https://archive.org/details/gramticadelale00acaduoft/page/n7/mode/2up

Real Academia Española (1925). *Diccionario de la lengua española*. En: Real Academia Española (Ed.). *Mapa de diccionarios académicos*, 15ª ed. https://apps2.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub

Real Academia Española (1939). *Diccionario de la lengua española*. Espasa-Calpe, 16 ed.

Real Academia Española (1947). *Diccionario de la lengua española*, 17 ed. https://archive.org/details/diccionariodelal00acad/page/n11/mode/2up

Real Academia Española (1956). *Diccionario de la lengua española*. Espasa-Calpe, 18 ed.

Real Academia Española (1970). *Diccionario de la lengua española*. Espasa-Calpe, 19ª ed.

Real Academia Española (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.

Real Academia Española (1984). *Diccionario de la lengua española*. Espasa-Calpe, 20ª ed.

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. En: Real Academia Española (Ed.). *Mapa de diccionarios académicos*, 21ª ed. https://apps2.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. En: Real Academia Española (Ed.) *Mapa de diccionarios académicos*, 22ª ed. https://apps2.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub

Real Academia Española (2001[1726-1739]). *Diccionario de Autoridades*, 3 vols En: Real Academia Española (Ed.). *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. http://buscon.rae.es/ntlle/

Real Academia Española (2009). *Nueva Gramática de la lengua española.* Espasa.

Real Academia Española (2009). *Nueva Gramática de la lengua española. Manual.* Espasa.

Real Academia Española (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*, Espasa Libros.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23 ed. Actualizada. http://dle.rae.es/.

Real Academia Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Universidad de Salamanca.

Real Academia Nacional de Medicina Española (s.f.). Bronquiomalacia. En *Diccionario de Términos Médicos*. Recuperado en 22 de enero de 2022, de https://dtme.ranm.es/buscador.aspx

Real Academia Nacional de Medicina Española (s.f.). Inmunoglobulina. En *Diccionario de Términos Médicos*. Recuperado en 6 de febrero de 2022, de https://dtme.ranm.es/buscador.aspx

Real Academia Nacional de Medicina Española (s.f.). Laringomalacia. En *Diccionario de Términos Médicos*. Recuperado en 22 de enero de 2022, de https://dtme.ranm.es/buscador.aspx

Real Academia Nacional de Medicina Española (s.f.). Queratocono. En *Diccionario de Términos Médicos*. Recuperado en 10 de enero de 2022, de https://dtme.ranm.es/buscador.aspx

Real Academia Nacional de Medicina Española (s.f.). Traqueoomalacia. En *Diccionario de Términos Médicos*. Recuperado en 22 de enero de 2022, de https://dtme.ranm.es/buscador.aspx

Restrepo, C., Correa, L. A., y Velásquez, M. M. (2013). Manifestaciones cutáneas en pacientes con síndrome de Down. *Revista de la Asociación Colombiana de Dermatología*; *vol. 21, núm. 1 (enero-marzo),* pp. 57-68.

Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Montesinos.

Rincón Bustos, M. L. (2009). Habilidades cognitivas versus habilidades del lenguaje en adolescentes con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down, vol. 26*, pp. 146-155. http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2009/12/revista103_146-155.pdf

Roberts, J. E., Price, J. y Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down Syndrome. Mental Retardation and Developmental Disabilities *Research Reviews, núm. 13*, pp. 26-35.

Robles Bello, M. A. (2007). Incidencia y prevalencia del síndrome de Down. *Revista síndrome de Down, vol. 24,* pp. 68-70. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART9690/incidencia_y_prevalencia_sd.pdf

Rodrigo, M. J. (2014). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En: Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. (1) Psicología evolutiva.* Alianza editorial, Psicología y educación, 2ª edición, pp. 201-225.

Rodríguez Adrados, F. (1969). *Lingüística estructural* I. Gredos.

Rodríguez Díez, B. (1983). Lagunas del enunciado: elipsis y catálisis. *Contexto* I, Universidad de León.

Rodríguez Díez, B. (1991). *Elipsis y neutralización en Sintaxis*, Gobierno de La Rioja.

Rodríguez González, F. (2019). Taxonomía de las abreviaciones y de la siglación: revisión crítica y propuestas terminológicas. *Revista española de Lingüística, 49,* pp. 267-312. http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/2010/1218.

Rodríguez Molina, J. (2012). La reducción fonética avemos cantado / hemos cantado en español antiguo: nuevos datos y nuevas hipótesis. En: E. Pato y J. Rodríguez Molina (Ed.). *Estudios de filología y lingüística españolas: nueva voces en la disciplina*, pp. 167-234.

Rodríguez, M. y Villagrá, F. (s. f.). Tetralogía de Fallot. En: Santos García, C. (ed.) *Protocolos Diagnósticos y Terapéuticos en Cardiología Pediátrica*, cap. 11. **.**https://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0607.%20Protocolos%20diagn%C3%B3sticos%20y%20terap%C3%A9uticos%20en%20cardiolog%C3%ADa%20pedi%C3%A1trica.pdf

Rojas Hernández, Y. (2016). Interfaz en lenguaje natural en sistemas de toma de decisiones para el tratamiento de preguntas contextuales de anáfora y elipsis [tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional UA. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64209/1/tesis_yenory_rojas_hernandez.pdf

Rojas, M. P. (s. f.). Neurodesarrollo: El inicio del sistema nervioso. *Neuro-class.* https://neuro-class.com/neurodesarrollo-el-inicio-del-sistema-nervioso/

Romojarro Montero, R. (2015). La elipsis. En: M. A. Garrido Gallardo (Dir.). *Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales (DETLI)*, CCHS-CSIC. http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/sites/default/files/Elipsis.pdf

Rondal, J. A. (1986). Lenguaje y comunicación en los niños pequeños trisómicos 21. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, vol. VIII, nº 2,* pp. 104-114.

Rondal, J. A. (1988). Language Development in Down's Syndrome: A Life-span Perspective. *International Journal of Behavioral Development, 11(1),* pp. 21-36.https://doi.org/10.1177/016502548801100103

Rondal, J. A. (1993). Modularidad de la lengua. Datos, teoría e implicaciones terapéuticas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 23 (1) nº 2,* pp. 14-22.

Rondal, J. A. (1997). El lenguaje oral en el síndrome de Down. En: Rondal, J. A., Perera, J., Nadel, L. y Comblain, A. (Eds.). *Síndrome de Down: perspectivas biológicas, psicobiológicas y socio-educacional* (pp.141-163). Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Rondal, J. A. (2000). El lenguaje en el síndrome de Down: perspectivas actuales. En: Rondal, J. A., Perera, J., Nadel, L. (Coord.). *Síndrome de Down: revisión de los últimos conocimientos* (pp.211-220). Espasa Calpe.

Rondal, J. A. (2006). Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: Perspectivas a lo largo de la vida y principios de intervención. *Revista síndrome de Down, núm. 23,* pp. 120-128. http://www.downcantabria.com/revistapdf/91/rondal.pdf

Rondal, J. A. y Comblain, A. (1999). Perspectivas actuales sobre las disfasias genéticas. En: Martín Espino, J. D. (Ed.). *Logopedia escolar y clínica* (pp. 129-170). CEPE.

Rondal, J. A. y Edward, S. (1997). *Language in mental retardation. Theory, problems, and remediation.* Whurr.

Rondal, J. A. y Ling, D. R. (2000). Análisis del lenguaje espontáneo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, vol. 20* (4), pp. 169-184.

Rondal, J. A. y Serón, X. (1995): *Trastornos del lenguaje 1: Lenguaje oral, lenguaje escrito y neurolingüística*. Paidós.

Roper, R. J. y Reeves, R. H. (2006). Comprender el fundamento de los fenotipos del síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down, 23*, pp. 59-67. http://www.downcantabria.com/revistapdf/89/Roper%20y%20Reeves.pdf

Rosselli, M., Jurado, M. B., y Matute, E. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, vol. 8, núm. 1*, pp. 23-46.

Roy, S., Tapadar, A., Kundu, R., Ghosh, S. y Halder, A. (2015). Cytogenetic variations in a series of cases of Down syndrome. *Journal of the Anatomical Society of India, 64(1),* pp. 73-78. https://doi.org/10.1016/j.jasi.2015.04.005

Ruiz de Aguirre, A, (2020). *Nueva Sintaxis (para alérgicos a la NGLE y al GTG).* Independently published.

Ruiz de Zarobe, L. (2021). *Pragmática. Los actos de habla*. Octaedro.

Ruiz Reyes, R. (2009). *Síndrome de Down y logopedia.* Cultivalibros.

Ruiz Rodríguez, E. (11 de noviembre de 2016a). Evaluación de la capacidad intelectual en personas con síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down 21*.https://www.downciclopedia.org/psicologia/inteligencia-y-aspectos-cognitivos/3014-evaluacion-de-la-capacidad-intelectual-en-personas-con-sindrome-de-down.html

Ruiz Rodríguez, E. (7 de noviembre de 2016b). Características psicológicas y del aprendizaje niños con síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down 21*. https://www.downciclopedia.org/psicologia/desarrollo-y-perspectivas-generales/3007-caracteristicas-psicologicas-y-del-aprendizaje-de-los-ninos-con-sindrome-de-down.html

Ruiz Rodríguez, E. (2016c). *Todo un mundo de emociones. Educación emocional y bienestar en el síndrome de Down*. Editorial CEPE.

Ruiz Rodríguez, E. (2021a). Aprendizaje cooperativo y síndrome de Down: la fuerza del grupo. *Revista Síndrome de Down: revista española de investigación e información sobre el síndrome de Down, vol. 150,* pp. 87- 102.

Ruiz Rodríguez, E. (4 de noviembre de 2021b). Aprendizaje cooperativo y síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down 21*. *https://www.downciclopedia.org/educacion/aprendizaje/3106-aprendizaje-cooperativo-y-sindrome-de-down.html*

Saab, A. L. (2008). *Hacía una teoría de la identidad parcial de la elipsis* [tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional UBA. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1585

Salvá, V. (1835). *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. 2ª edición, Valencia.

Salvá, V. (1846). *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. 7ª edición. Librería de Vicente Salvá.

Salvador, J. (1987). *La estimulación precoz en la Educación Especial*. Ceba.

San Pedro, B. de (1769). *Arte del romance castellano* (II) https://bivaldi.gva.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1005385

Sánchez de las Brozas, F. (1976). *Minerva o de la propiedad de la lengua latina* (Intr. y trad. de F. Riveras Cárdenas). Cátedra. (Trabajo original 1585).

Sánchez Manzano, E. (1992). *Introducción a la Educación Especial*. Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez Marín, J. M. (2014). *Comparación del desarrollo fonético-fonológico de niños con Síndrome de Down y desarrollo típico: influencia de los aspectos madurativos y cognitivos* [tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio institucional UM. http://hdl.handle.net/10201/40026

Sánchez Salor, E. (1996). Nebrija y el Brocense. *Revista de estudios extremeños, 52,(1),* pp. 11-32.

Sánchez Salor, E. (2020a). *La "Gramática General" de Du Marsais con comentario,* Universidad de Extremadura.

Sánchez Salor (2020b). Reformas del arte de Nebrija en la segunda mitad del siglo XVI. El caso de Martín Segura de Alcalá. *Fortunatae: Revista canaria de Filología, Cultura y Humanidades Clásicas, 32,* pp. 709-739.

Sangorrín, J. (2005). Disfemia o tartamudez. *Revista de neurología, vol. 41 (supl.1),* pp. 43-46.

Santoro S. L., Chicoine, B., Jasien, J. M., Kim, J. L., Stephens, M., Bulova, P., Capone, G. (2020). Pneumonia and respiratory infections in Down syndrome: A scoping review of the literature. *En: American Journal of Medical Genetics. Part. A. pp. 1–14.* https://doi.org/10.1002/ajmg.a.61924

Santos, M. E. y Bajo, C. (2011). Alteraciones del lenguaje en pacientes afectos de síndrome de Dowm. *Revista de la Sociedad Otorrinolaringológica de Castilla y León, Cantabria y la Rioja, núm. 2,* pp. 1-19.

Sanz-Torrent, M. (2002). Los verbos en los niños con trastornos del lenguaje, Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, vol. XXII, (2), abril-junio, pp. 100-110. https://doi.org/10.1016/S0214-4603(02)76227-X

Sastre-Riba, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología, vol. 42(2),* pp. 143-151.

Satgé, D. y Societé Francaise d'Oncologie Pédiatrique. (2003). A 22-year French experience with solid tumors in children with Down syndrome. *Pediatric Hematology and Oncology*, núm. 20, pp. 517-529.

Saussure, F. de (1945). *Curso de lingüística general* (traducción, prólogo y notas de Amado Alonso). Editorial Losada. (Trabajo original de 1916).

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press.

Serra i Raventos, M. (2020). La adquisición de las habilidades pragmáticas. En: Escandell. Vidal, M. V., Amenós Pons, J. y Kathleen Ahern, A. (Eds.). *Pragmática* (pp. 674-698). Akal.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*, Ariel.

Serrano Fernández, L. (2018). *El impacto familiar del síndrome de Down: desarrollo y validación de la Escala de impacto familiar del síndrome de Down (Serrano, 2017) y elaboración de un manual de orientación y apoyo para familias y padres con hijos con síndrome de Down.* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional de UAM. http://hdl.handle.net/10486/681753

Serrat, E., Olmo, R. y Sanz-Torrent, M. (2009). La productividad de la morfología verbal a los dos años de edad. *Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development, vol. 32 (1),* pp. 49-63, https://doi.org/10.1174/021037009787138194

Servicio andaluz de salud (2019). *Patrones de crecimiento infantil*. Junta de Andalucía. https://www.sspa.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/el-sas/planes-integrales/tablas-de-estandares-de-crecimiento-oms

Servicios Sociales de Castilla y León (2020). *Discapacidad*. Junta de Castilla y León. https://serviciossociales.jcyl.es/web/es/dependenciadiscapacidad/discapacidad.html

Sherman, S. L., Allen, E. G., Bean, L. H. y Freeman, S. B. (2007). Epidemiology of Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13(3),* pp. 221 – 227. doi: 10.1002/mrdd.20157.

Shopen, T. A. (1972). *A Generative Theory of Ellipsis: A Consideration of the Linguistic Use of Silence.* IULC.

Shott, S. R., Joseph, A. y Heithaus, D. (2001). Hearing loss in children with Down syndrome. *Revista Internacional de Otorrinolaringología Pediátrica, vol. 61, (3),* pp. 199-205. https://doi.org/10.1016/S0165-5876(01)00572-9

Solís Solís, J. F. (2002). La elipsis: de la retórica a la gramática. *Res Diachronicae, 1,* pp. 358-366.

Spang, K. (1984). *Fundamentos de Retórica*. EUNSA.

Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Teoría de la relevancia*. Blackwell.

Stafford, F. (22 de mayo de 2012). Atención temprana: desarrollo motor en los niños con síndrome de Down, *Down Cantabria*. http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/doc/2368/from/true

Starbuck, J. M. (2011). On the Antiquity of Trisomy 21: Moving Towards a Quantitative Diagnosis of Down Syndrome in Historic Material Culture. *Journal of contemporary anthropology, vol. 2 (1),* pp. 18-44. *https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=jca*

Stern, G. (1931). *Meaning and Change of Meaning. With special reference to the English language*. Indiana UniversityPress.

Tesnière, L.(1994). *Elementos de sintaxis estructural.* Gredos. (Trabajo original de 1969).

Timarová, S., Čeňková, I., Meylaerts, R., Hertog, E., Szmalec, A. y Duyc, W. (2004). Simultaneous Interpreting and Working Memory Executive Control. *Interpreting, 16 (2),* pp. 139-168

Toconita, M. J. (1965). Abbreviations, words formed by literation, and acronyms in three French dictionaries. *Linguistics*, *16,* pp. 66-77.

Tomasello, M. y Brooks, P. (1999). Early syntactic development: a construction gramar aproach. En M. Barrert (ed.). *The development language*. Psychology Press, pp. 161-190.

Toro Bueno, S. y Zarco Resa, J. A (1998). *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales.* Aljibe

Troncoso, M. V. (2019). *Síndrome de Down: mi visión y presencia.* Fundación Iberoamericana Down 21. https://www.down21.org/libros-online/Mi-vision-y-presencia.pdf

Troncoso, M. V. (2021). Pensamiento concreto y abstracto en el síndrome de Down. *Revista Virtual Síndrome de Down, núm. 247.* Pensamiento concreto y abstracto en el síndrome de Down - Síndrome de Down (down21.org).

Troncoso, M. V., y Del Cerro, M. (2009). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Fundación Iberoamericana Down 21. https://www.down21.org/libros-online/libroLectura/index.html (Trabajo original de 1998).

Troncoso, M. V., y Del Cerro, M. (2019). Síndrome de Down: de la manipulación a la escritura. *Revista virtual Fundación Iberoamericana Down 21, núm. 222. https://www.down21.org/revista-virtual/1768-revista-virtual-2019/revista-virtual-noviembre-2019-n-222/3381-sindrome-de-down-de-la-manipulacion-manual-a-la-escritura.html*

Ullmann, S. (1952). *TheprinciplesofSemantics*. Basil Blackwell, Jackson.

Urban,W. M. (1951). *Language and Reality. The Philosophy of Language and the Principles of Symbolism.* G. Allen & Unwin. (Trabajo original de 1939).

Urbina, R. (2015). Las reflexiones lingüísticas de Bartolomé Jiménez Patón. Gramática y retórica. *Nueva Revista del Pacífico, 63,* pp. 129-146. <http://www.nuevarevistadelpacifico.cl/index.php/NRP/article/view/55/167#>.

Van Bysterveldt, A. K., Westerveld, M. F., Gillon, G., y Foster-Cohen, S. (2012) Habilidades narrativas personales en niños con síndrome de Down en edad escolar. *International Journal of Language and Communication Disorders, núm. 47,* pp. 95-105.

Varo Varo, C., Díaz Hormigo, Mª T. y Paredes Duarte, Mª J. (2009). Modelos comunicativos y producción e interpretación neológicas. *Revista de investigación lingüística, 12,* pp. 185-216. https://revistas.um.es/ril/article/view/91621/88271

Véliz, M., Riffo, B., Aguilar, V. y Sáez, K. (2011). Procesamiento de oraciones ambiguas de vía muerta y envejecimiento: un estudio experimental. *Onomázein, 24 (2),* pp. 199-222.

Venail, F., Gardiner, Q., y Mondain, M. (2005). Problemas otorrinolaringológicos y trastornos del habla en los niños con síndrome de Down: fisiopatología, rasgos clínicos, tratamientos. *Revista Síndrome de Down, vol. 22.* pp. 20-26.

Vicente Cruz, B. (2020). La implicara conversacional. En: M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, Ahern, A. K. (eds.). *Pragmática* (pp. 101-120). Akal.

Vicente Pérez, J. (2006). El sobreentendido en francés. Estudio inferencial argumentativo. En: M. Villayandre Llamazares (Ed.). *Actas del XXXV simposio internacional de la sociedad española de lingüística* (pp. 1901-1915). Universidad de León. https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/12732/Vicente.pdf?sequence=1

Vigara Tauste, A. M. (2012). Función metalingüística y uso del lenguaje. *Epos: Revista de Filología, 8*, pp. 123-142. https://doi.org/10.5944/epos.8.1992.9780

Vilaseca, R. M. (2013). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En: Peña Casanova, J. (Coord.). *Manual de Logopedia*. Masson, 4ª ed., pp. 164-185.

Villaba Álvarez, J. (2000). *El metalenguaje en la 'Minerva' del Brocense*. Diputación de Cáceres. Institución Cultural El Brocense.

Villar, J. de (1651). *Arte de gramatica espanola. Arte de la lengva española. Redvcida a reglas, y preceptos de rigurosa gramatica, Con notas, y apuntamientos utilissimos para el perfeto conocimiento de esta, y de la lengua latina. file:///C:/Users/PORTATIL%20HP/Downloads/a-016-463%20(3).pdf*

Wingfield, A. y Titone, D. (1999). Procesamiento de oraciones. En: J. Berko Gleason y N. B. Ratner (Eds.). *Psicolingüística* (pp. 245-295). McGraw-Hill.

Wishart, J. G. (1997). El aprendizaje en los niños pequeños con Síndrome de Down: tendencias evolutivas. En: Rondal, J. A., Perera, J., Nadel, L. y A. Comblain (Eds.).

Wisniewski, K. E., Kida, E. y Brown, W. T. (1997): Repercusión de las anormalidades genéticas del Síndrome de Down sobre la estructura y la función cerebral. En: Rondal, J. A., Perera, J., Nadel, L. y A. Comblain (Eds.). *Síndrome de Down: perspectivas biológicas, psicobiológicas y socio-educacional* (pp. 25-44). Instituto de Migraciones y Servicios Sociales

Ygual-Fernández, A. y J. F. Cervera-Mérida (2013). Relación entre la percepción y la articulación en procesos fonológicos sustitutorios de niños con trastornos del lenguaje. *Revista de Neurología, vol. 56 (supl.1),* pp. 131-140.

Zamora Vicente, A. (1999). *Historia de la Real Academia Española*. Espasa.

Zamora Vicente, A. (2015). *Historia de la Real Academia Española,* Fundación María Cristina Masaveu Peterson.

Zamorano Aguilar, A. (2017). Las fuentes manifiestas (canon explícito) en la tradición gramatical española de los Siglos de Oro y del siglo XVIII. *Zeitschrift für romanische Philologie, 133(1),* pp. 141-174.

ANEXOS

ANEXO 1. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN (VERSIÓN PILOTO)

PROTOCOLO DE ELIPSIS

VERSIÓN PILOTO

ENDOFÓRICAS HORIZONTALES

1

COORDINACIÓN

P/C

Silvia come pollo y Marta...

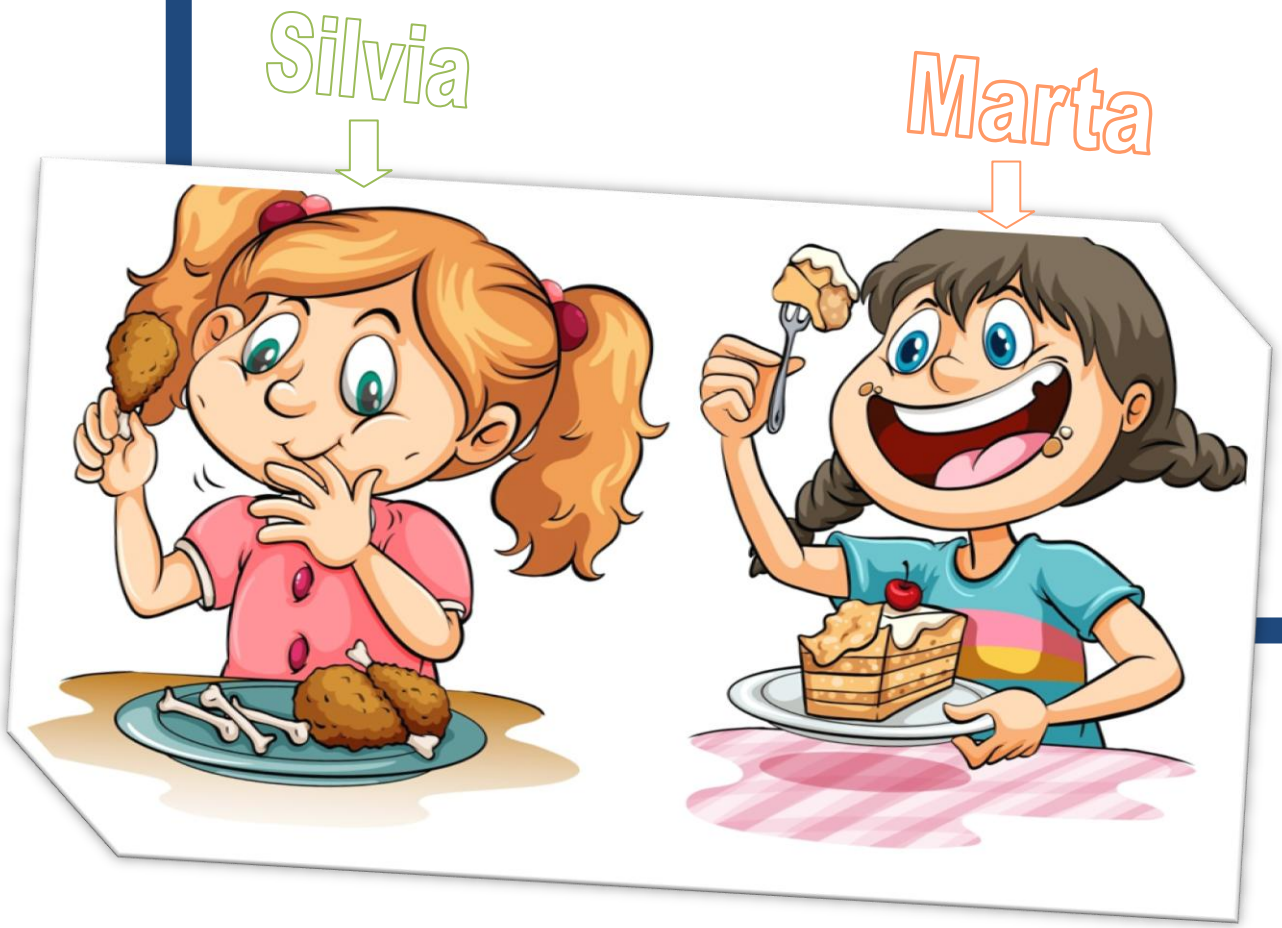


Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Niños Comiendo Vectores por Vecteezy

Gabriel juega a la consola y ellos...

Gabriel

Ellos

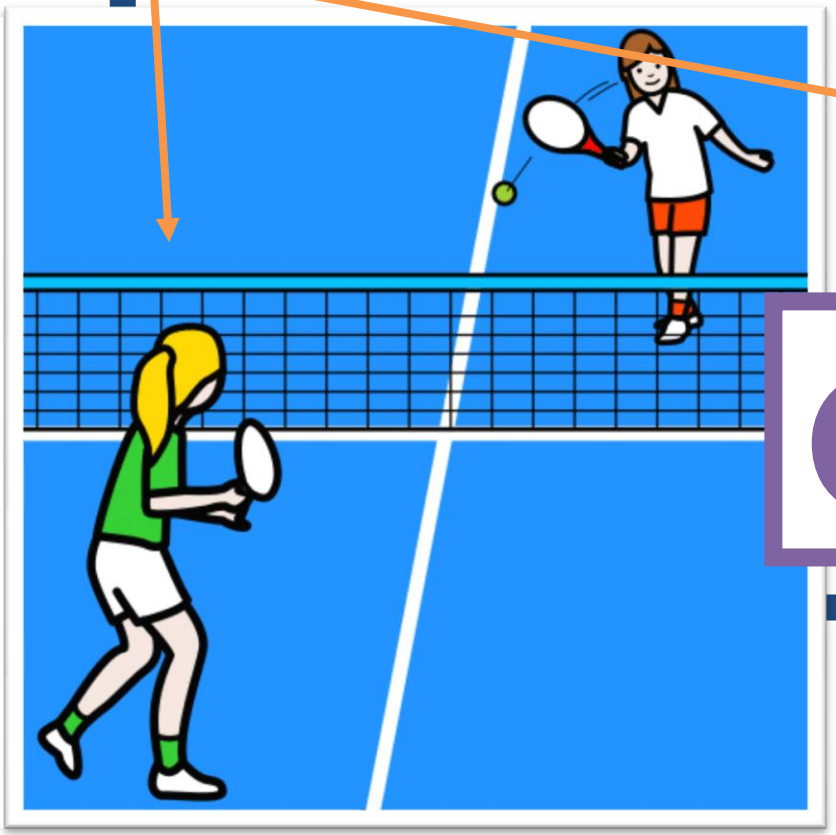
Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Cartoon Vectors by Vecteezy Niños Jugando Vectores por Vecteezy

P

¿Ana juega al pádel por la mañana o .....?

3

ANA



¿

o

?

Imágenes cedidas por ARASAAC.

P

SASHA Y SU PAREJA

4

Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel

.....

Imagen cedida gratuita por Veecteezy Enfado Vectores por Vecteezy
Diseño Vectores por Vecteezy

2

CON POLARIDAD

¡USA TAMBIÉN!

Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos...

Imagen cedida por Veecteezy. Niños Jugando Vectores por Vecteezy

P

6

Rebe ..... mucho en la fiesta y sus amigos...

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Human Vectors by Vecteezy

Unas arañas llevan sombrero; otras...

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Web Vectores por Vecteezy

P

Ellos han ido de excursión al campo, pero al río...

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Naturaleza Vectores por Vecteezy

P

Ellos han ido de excursión al campo, pero al río...

8.b

a) Ellos han ido de excursión al campo, pero al río no han ido.

b) Ellos han ido de excursión al campo, pero al río no han ido de excursión.

c) Ellos han ido de excursión al campo, pero al río no.

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Naturaleza Vectores por Vecteezy

¿Cuál te parece que está mejor?

a) Igor dice que no le gusta, pero le encanta jugar al baloncesto.

b) Igor dice que no, pero le encanta jugar al baloncesto.

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Personas Vectores por Vecteezy

Yo creía que..., pero Eli me dijo que sí la quería.

Imagen cedida por Vecteezy: Humano Vectores por Vecteezy

C

Alberto me dijo que no, pero yo creo que sí vendrá.

¿A qué me dijo que no?

Imagen cedida por Veecteezy. Duda Vectores por Vecteezy

P/C

¡USA TAMPOCO!

Sandra

Carlos

Sandra no viste de verde y Carlos.....

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Niños Vectores por Vecteezy

P/C

Los niños no están durmiendo y nosotros .....

¡USA TAMPOCO!

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Diseño Vectores por Vecteezy

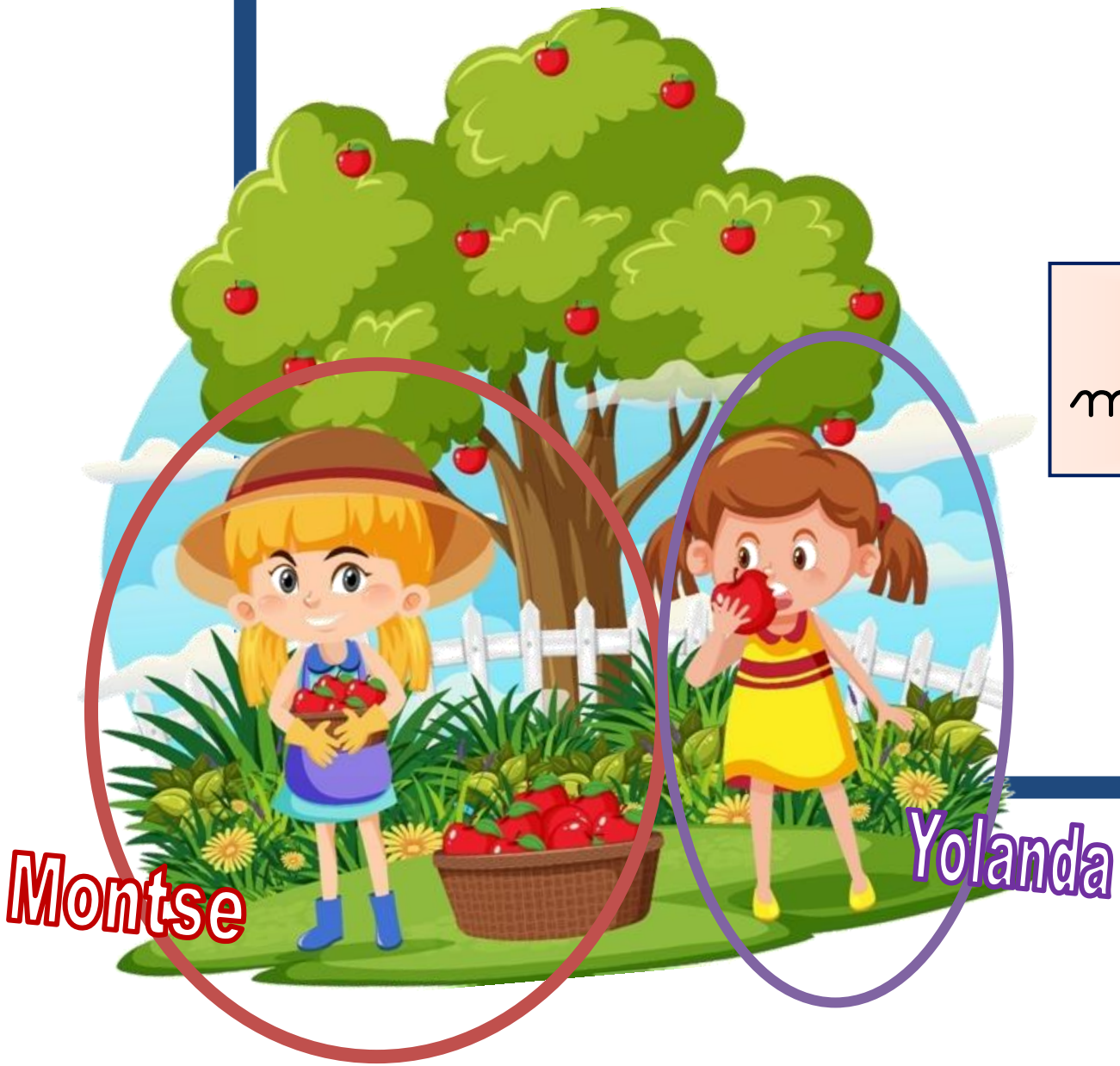
C

A Felipe le gusta cantar, pero a su madre no.

Imágenes cedidas gratuitamente por Veecteezy. Mano Vectores por Vecteezy
Mouth Vectors by Vecteezy
Web Vectors by Vecteezy

3

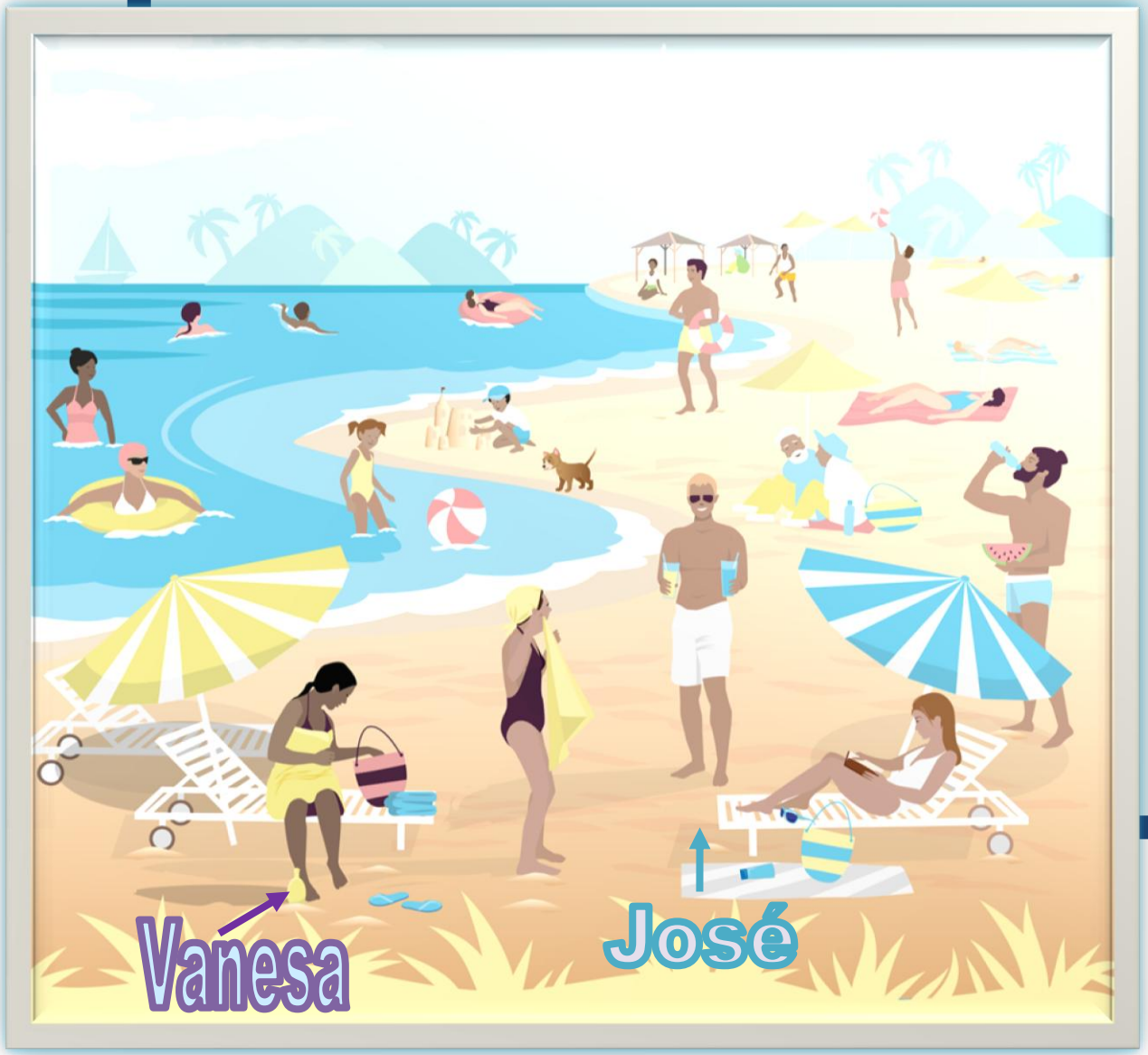
COMPARATIVAS



Montse tiene

más..... que.....

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Nature Vectors by Vecteezy



Vanesa es más morena que.....

Imagen cedida gratuitamente por Pixabay. Imagen de Agata en Pixabay</

C

Rebe es más rubia que Cris

¿CRIS?
¿REBE?

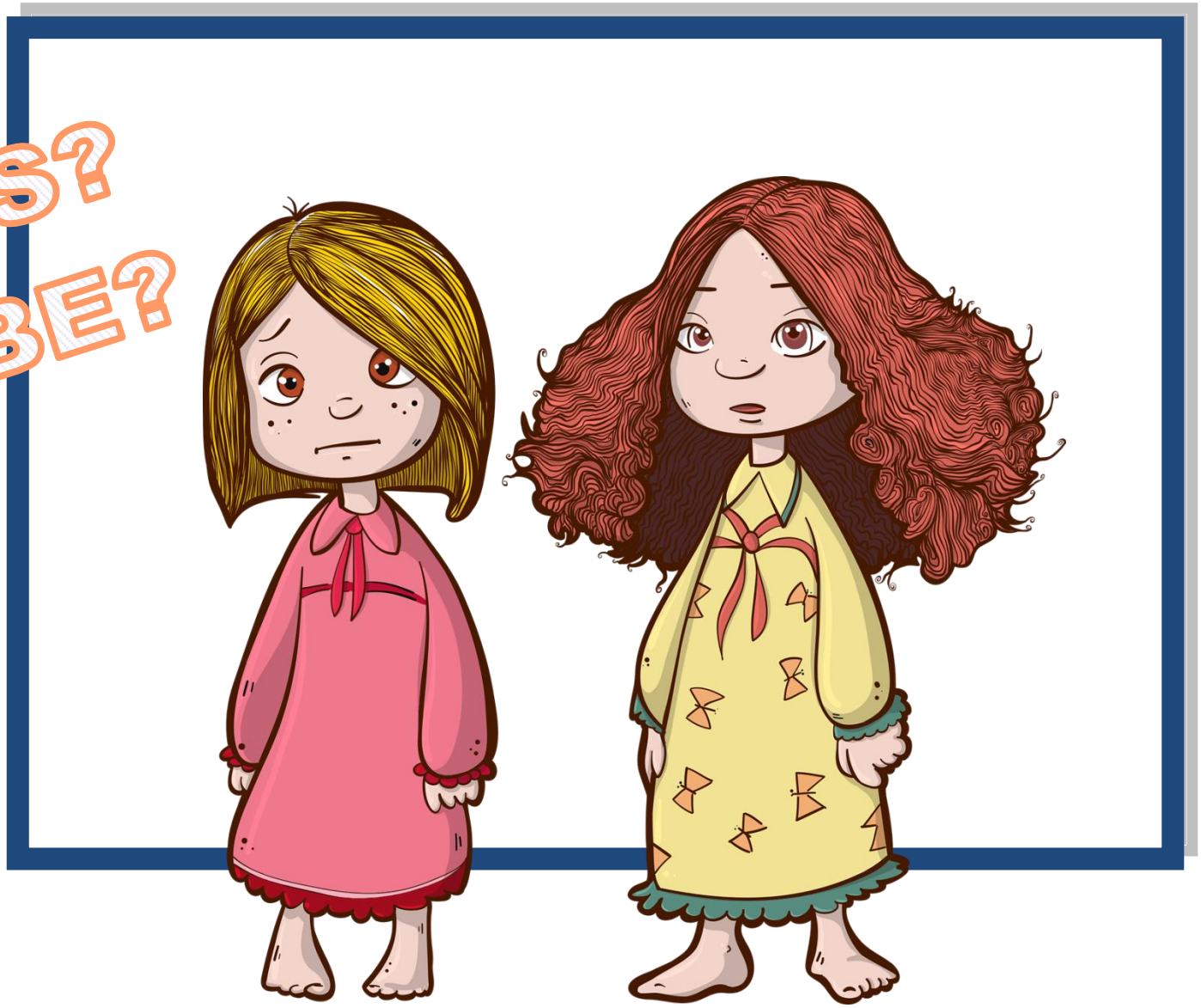


Imagen cedida gratuita por *Pixabay*.

Ahora Tania está más ..... que.....

Imagen cedida gratuitamente por Vecteezy. Dibujos Animados Vectores por Vecteezy

C

Hay menos niños que niñas.

¿Qué imagen es?

Imagen cedida gratuitamente por Vecteezy. Niños Jugando Vectores por Vecteezy

C

Lleva más tacón de lo que debería.

¿Qué debería?

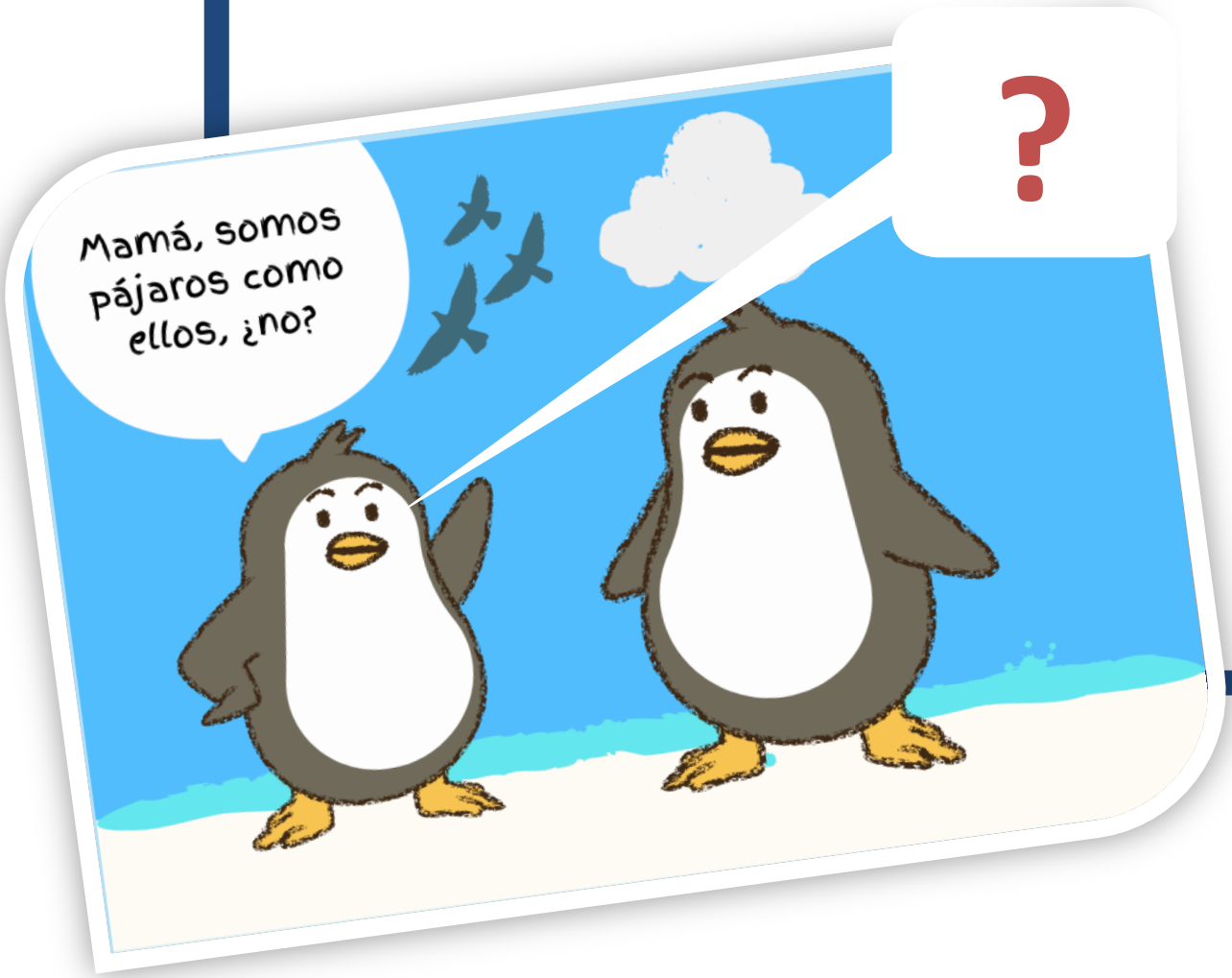
Imagen cedida gratuitamente por Vecteezy. Alto Vectors by Vecteezy

Imagen de acceso gratuito de *Canva.*

P

21.b

¿Por qué nosotros no....?



Tienes que usar "como ellos"

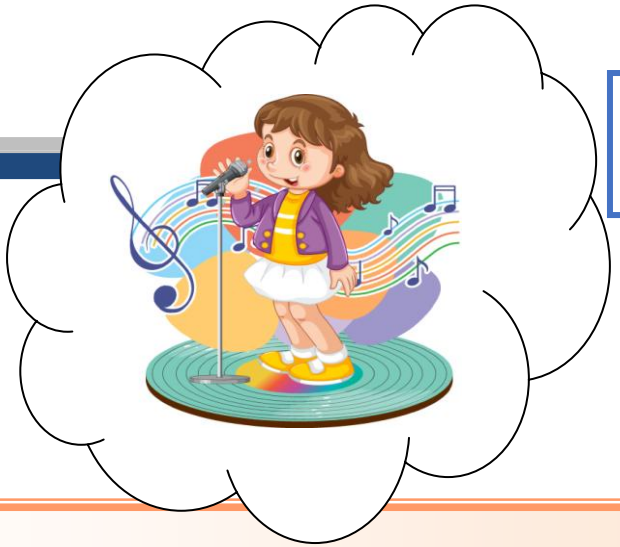
Imagen de acceso gratuito de *Canva.*

4

OTRAS ESTRUCTUTAS CON PARALELISMO

INMA

Si tú eres bailarina, yo...



ESPERANZA

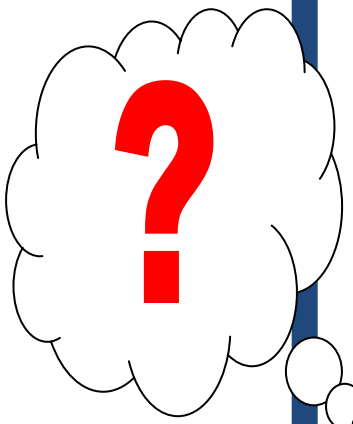
Inma dice bastantes mentiras y Esperanza no la cree...

Imagen “niñas” cedida gratuita por Vecteezy. href="https://es.vecteezy.com/vectores-gratis/humano">Humano Vectores por Vecteezy
Imagen “cantante” tomada deVecteezy: Cantante Vectores por Vecteezy

5

TRUNCAMIENTO

Silvia quiere pintar, pero NO sabe.....



SILVIA

¡TIENES QUE USAR "QUÉ"!

Imagen “pintora” cedida por Veecteezy. Diseño Vectores por Vecteezy

P

Silvia quiere pintar, pero NO sabe.....

23.b

?

¡TIENES QUE USAR "QUÉ"!

SILVIA

a) Silvia quiere pintar, pero no sabe qué pintar.

b) Silvia quiere pintar, pero no sabe qué.

Imagen “pintora” cedida por Veecteezy. Diseño Vectores por Vecteezy

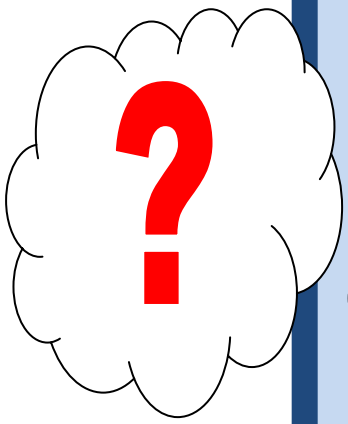
Almudena

Almudena ha perdido....., pero.....
.....

¡TIENES QUE USAR "DÓNDE"!

Imagen “llave” cedida por Veecteezy. Botón
Imagen “mujer” cedida por Veecteezy. Dudar Vectores por Vecteezy

Sin saber cómo, Raúl ganó la carrera.

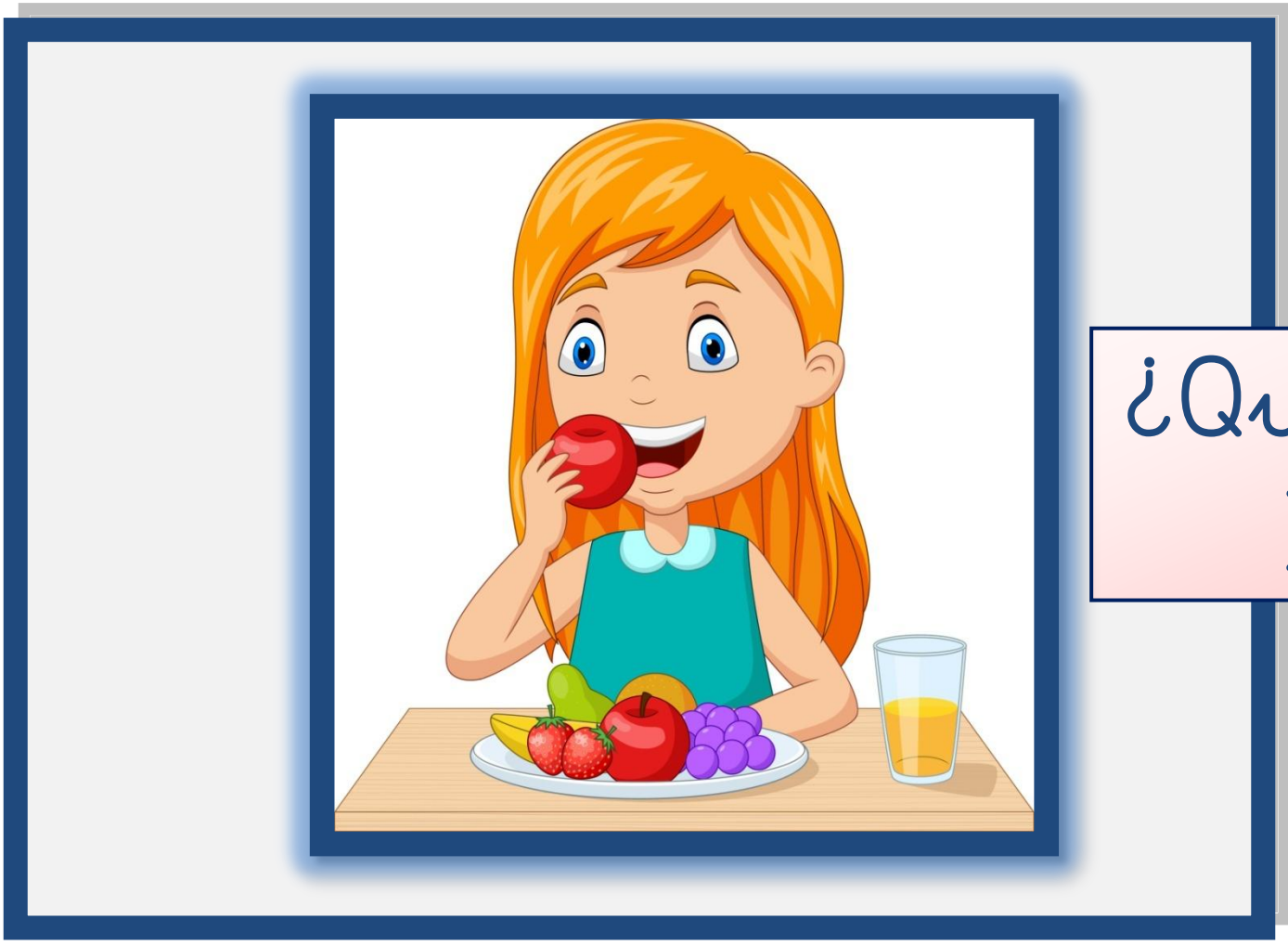


RAÚL

¿Qué no sabe?

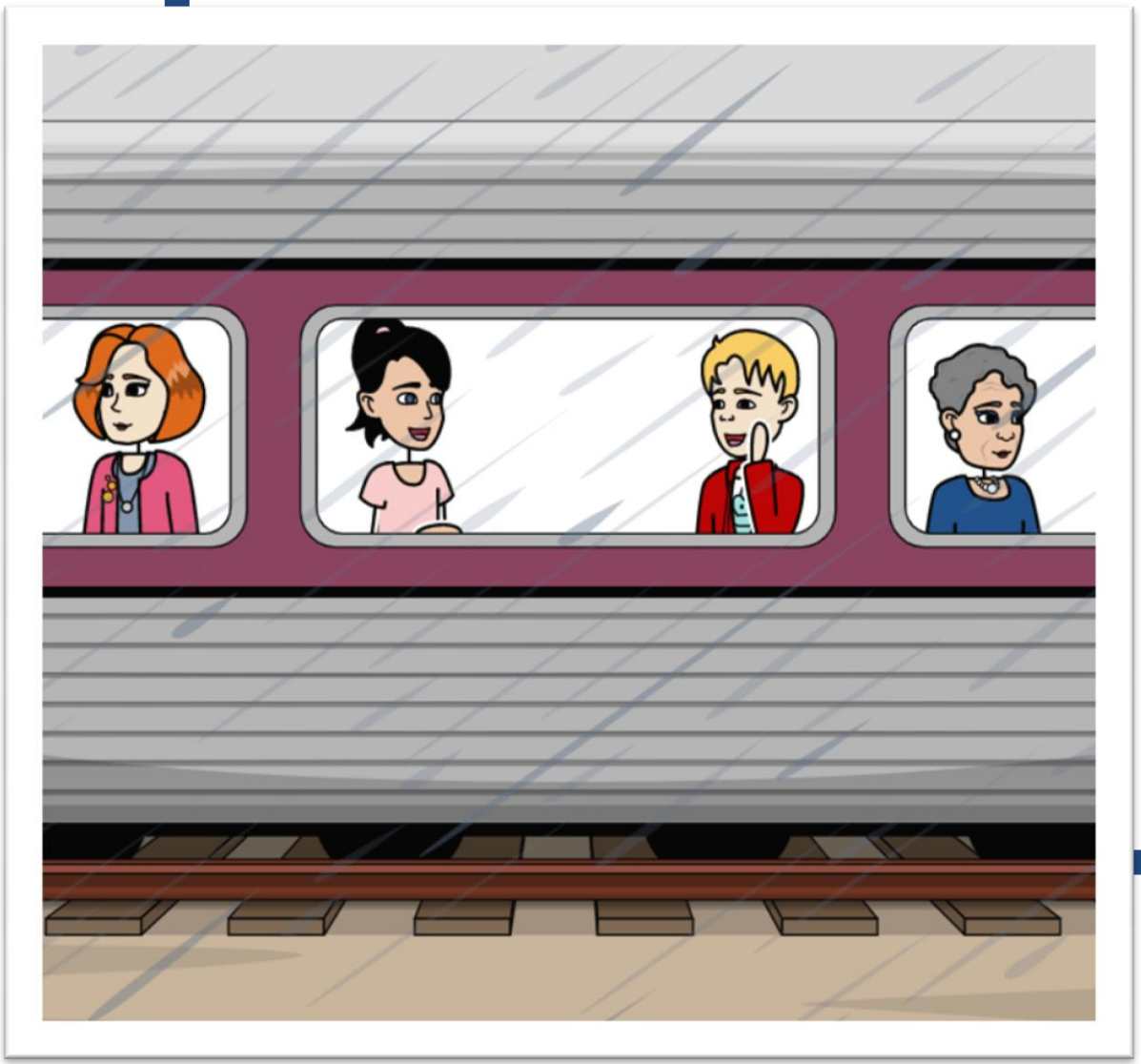
Imagen cedida por Veecteezy. Diseño Vectores por Vecteezy

ENDOFÓRICAS VERTICALES



¿Qué come Isa?

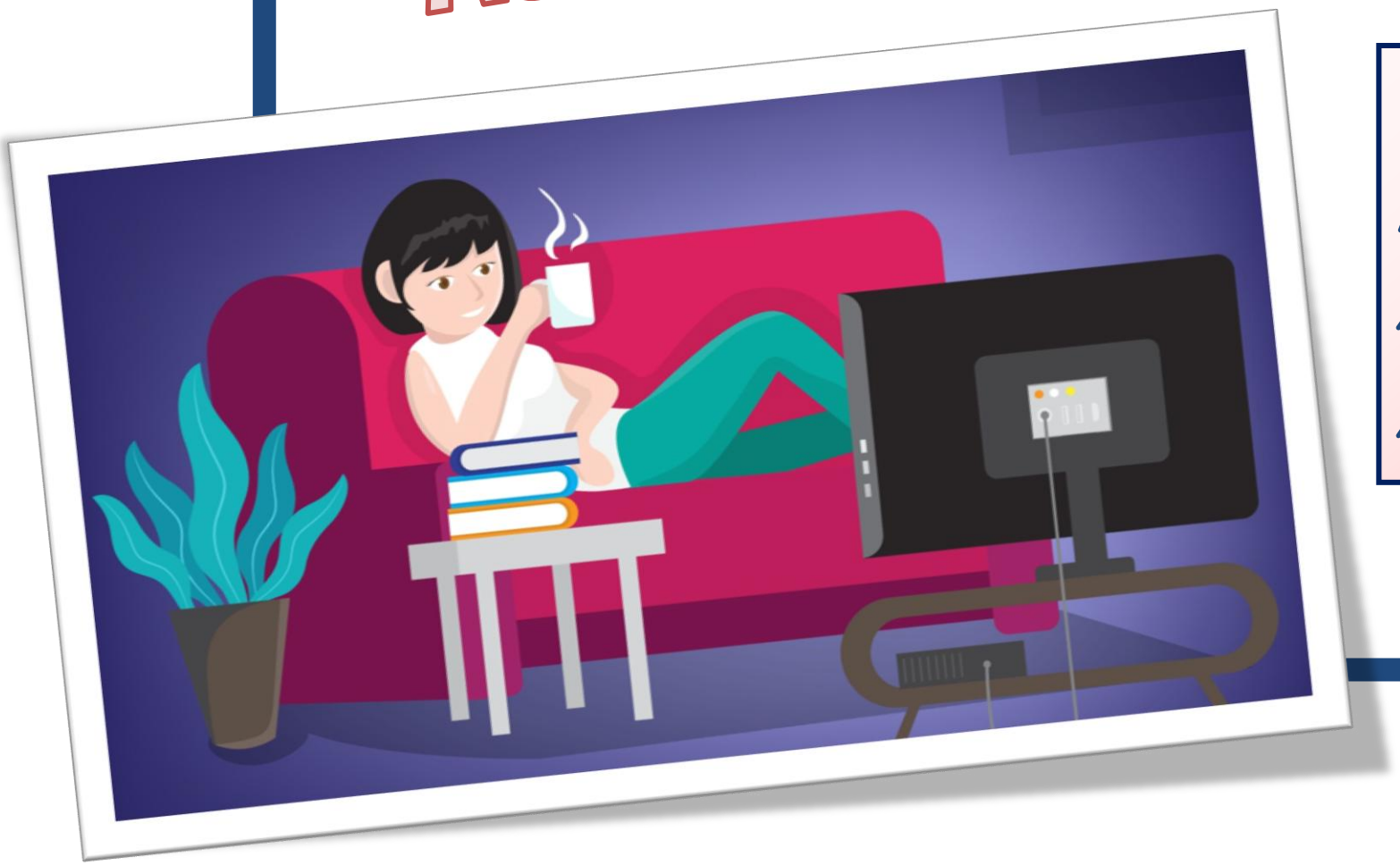
Imagen gratuita tomada de Comer Vectores por Vecteezy



¿Cómo viajan Marita y Luis?

Imagen creada con la aplicación https://www.storyboardthat.com/

Asun



¿Dónde está Asun: en el salón o en la cocina?

Imagen gratuita tomada de Ver Peliculas Vectores por Vecteezy

¿Quién es la que es cocinera: la que viste de azul o la que viste de blanco y rojo?

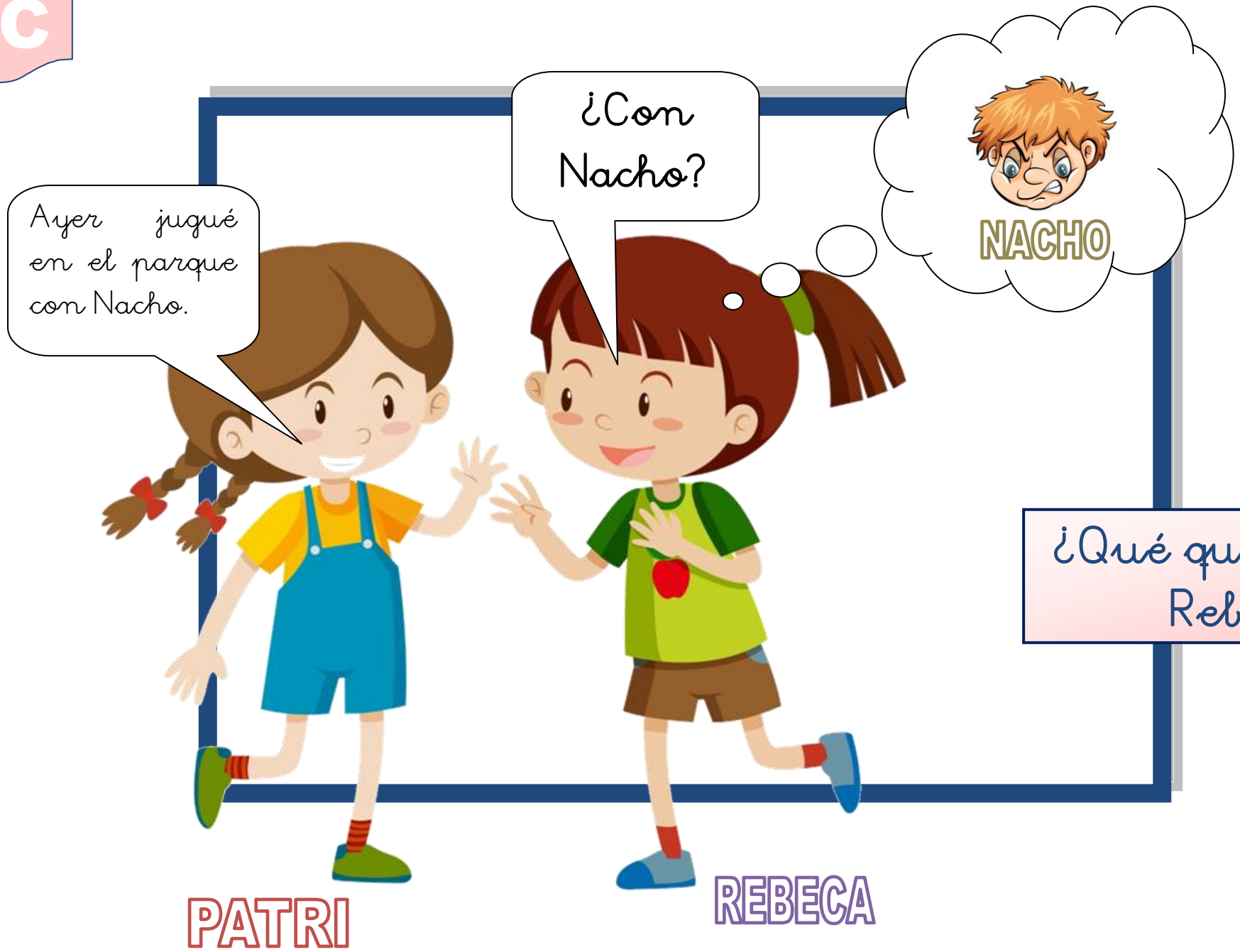
Imagen cedida gratuita por Pixabay. https://pixabay.com/

¿Qué hizo ayer Azucena?

y

Imagen de Vecteezy: "https://es.vecteezy.com/vectores-gratis/dibujos">Dibujos Vectores por Vecteezy

C



¿Qué quiere decir Rebeca?

Imagen “niñas” gratuita cedida por Vecteezy: Dibujos Vectores por Vecteezy
Imagen “cara niño” gratuita cedida por Vecteezy: Dibujos Vectores por Vecteezy

EXOFÓRICAS SITUACIONALES

¿Qué le pasa al hombre? ¿Qué crees que va a decir?

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Naturaleza Vectores por Vecteezy

P

32.b

¿Qué crees que le ha dicho para llamar su atención?

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Diseño Vectores por Vecteezy

¿Qué quiere decir el koala?

Imagen cedida gratuitamente por *Pixabay.*
Imagen de ❤ Monika ⍰⍰ Schröder ❤ en Pixabay<

¿Qué está diciendo la niña?

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Persona Señalando Vectores por Vecteezy

¿Qué le pasa a Alberto?

Imagen creada con //www.storyboardthat.com/

P

¿Qué dirá Pedro para que su madre le conteste eso?

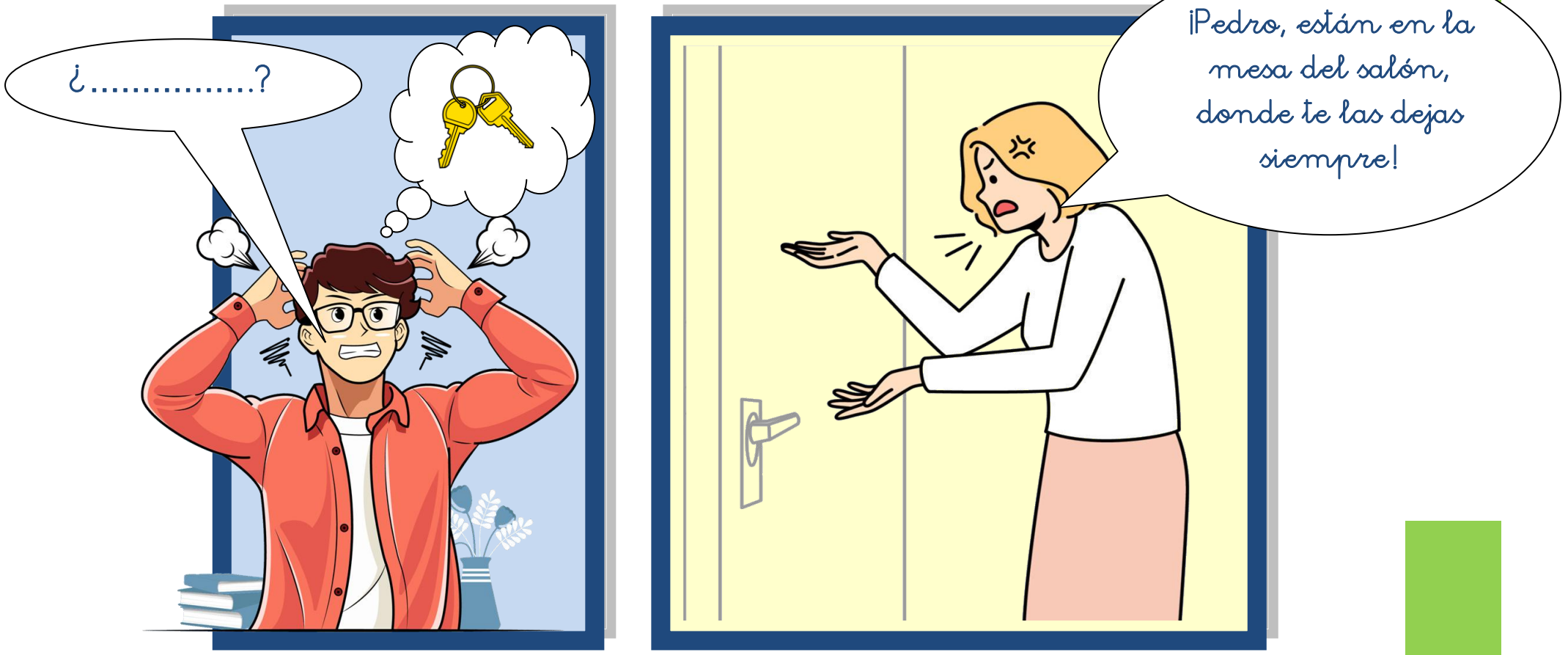


Imagen “chico” tomada gratuitamente de Vecteezy: *Dibujos Animados Vectores por Vecteezy *
Imagen “madre” cedida por Vecteezy: Adolescence Vectors by Vecteezy
Imagen “llave” tomada de ARASAAC.

P

¿Qué dirá Pedro para que su madre le conteste eso?

36.b

a) ¿Mis llaves?

b) ¿Dónde están mis llaves?

Imagen “chico” tomada gratuitamente de Vecteezy: *Dibujos Animados Vectores por Vecteezy *
Imagen “madre” cedida por Vecteezy: Adolescence Vectors by Vecteezy
Imagen “llave” tomada de ARASAAC.

EXOFÓRICAS ESTRUCTURALES

¡LA SOPA ESTÁ QUE ARDE!

¿Cómo está la sopa?

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Iconos Vectores por Vecteezy

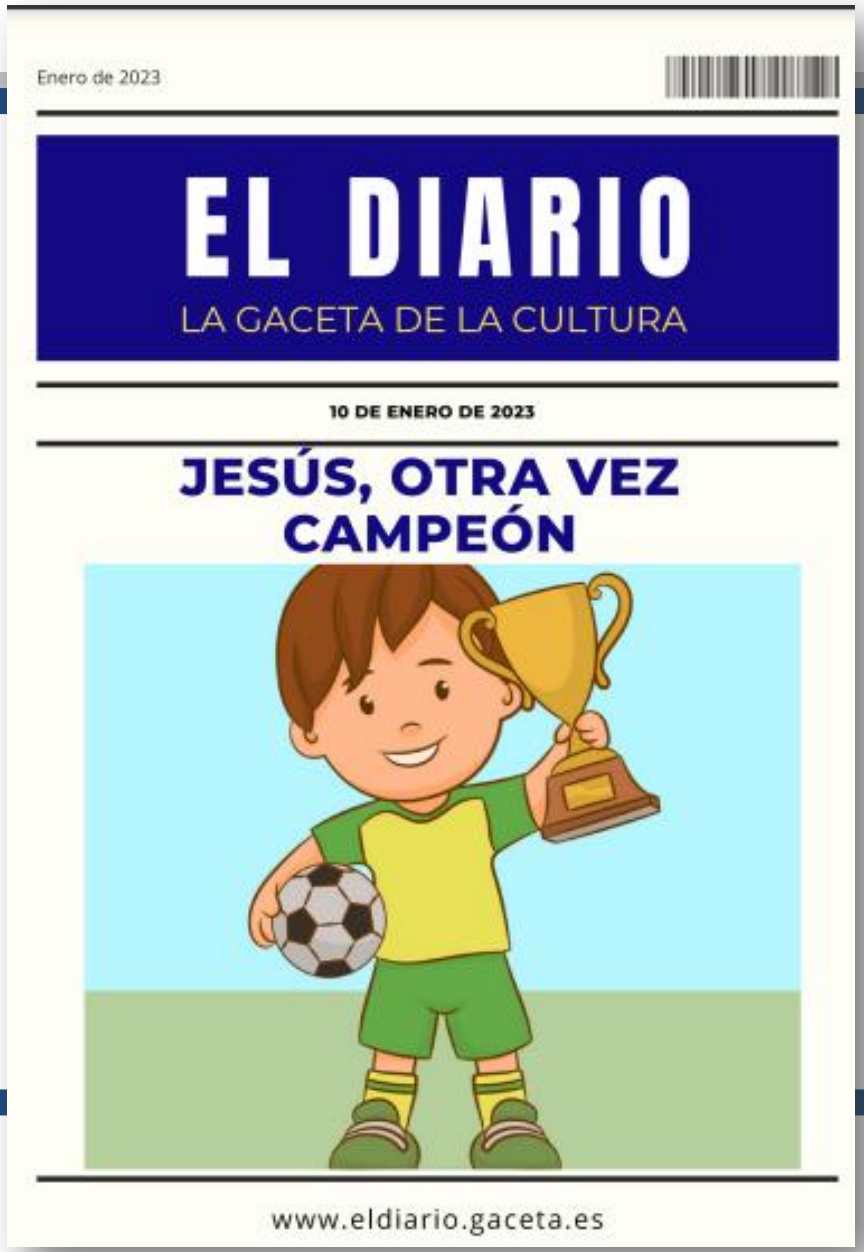
C

37.b

Jorge está que muerde

¿Qué le pasa a Jorge?

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Humano Vectores por Vecteezy



¿Qué quiere decir el periódico?

Imagen creada con CANVA, a partir del dibujo gratuito de Veecteezy. href="https://es.vecteezy.com/vectores-gratis/ganador">Ganador Vectores por Vecteezy</

¿Qué le está pidiendo Juanjo a su novia?

Imagen cedida gratuitamente por *Pixabay*.
https://pixabay.com/es/users/alluregraphicdesign-945398/?utm_source=link-attribution&utm_medium=referral&utm_campaign=image&utm_content=739161">alluregraphicdesign en <a href="https://pixabay.com/es//?utm_source=link-attribution&utm_medium=referral&utm_campaign=image&utm_content=739161">Pixabay<

P

39.b

Lola lleva diciendo toda la semana a su hermana Pili que no quiere que vaya el domingo. ¿Cómo se lo diría DE NUEVO?

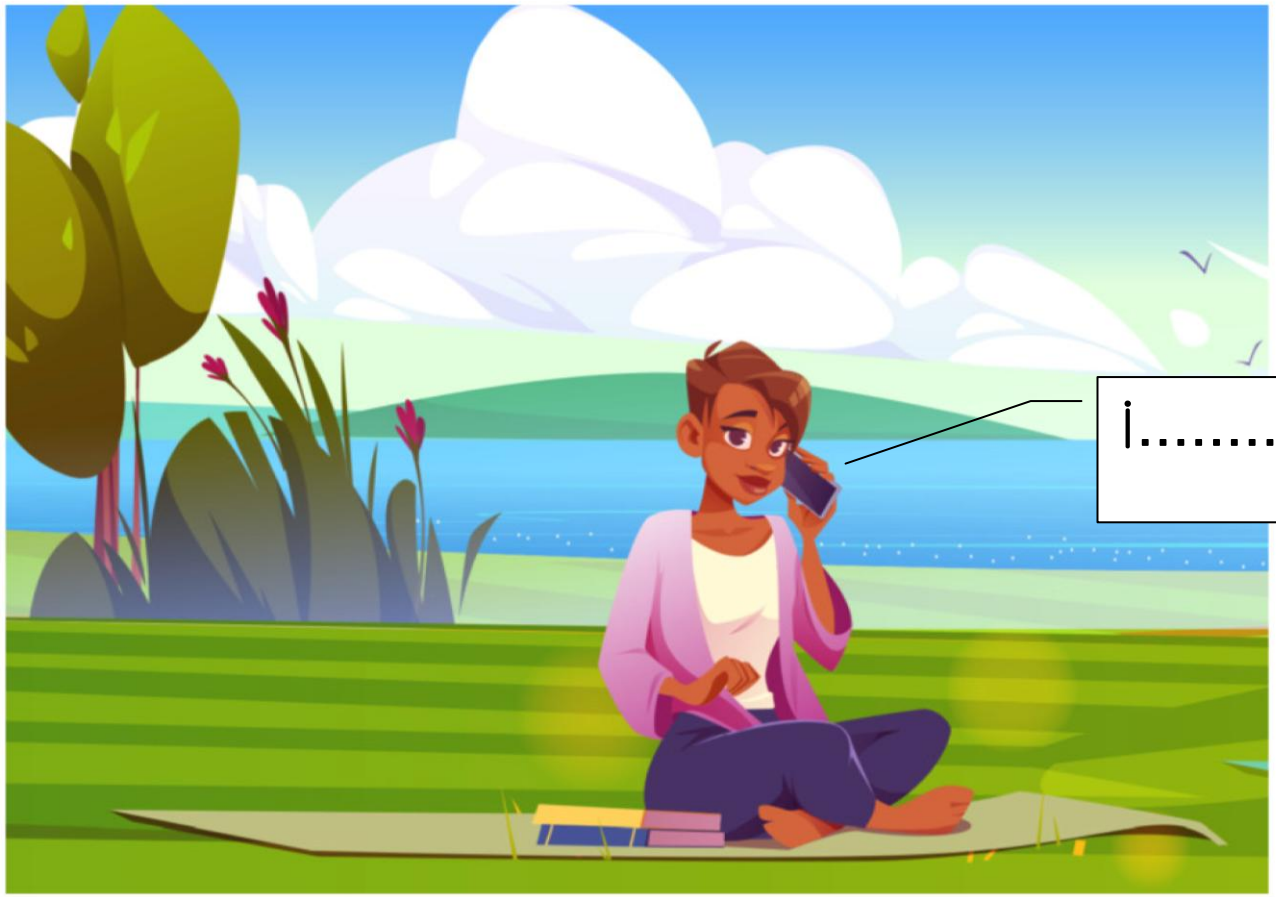


Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Nature Vectors by Vecteezy

C

Explica qué pregunta la abuela.

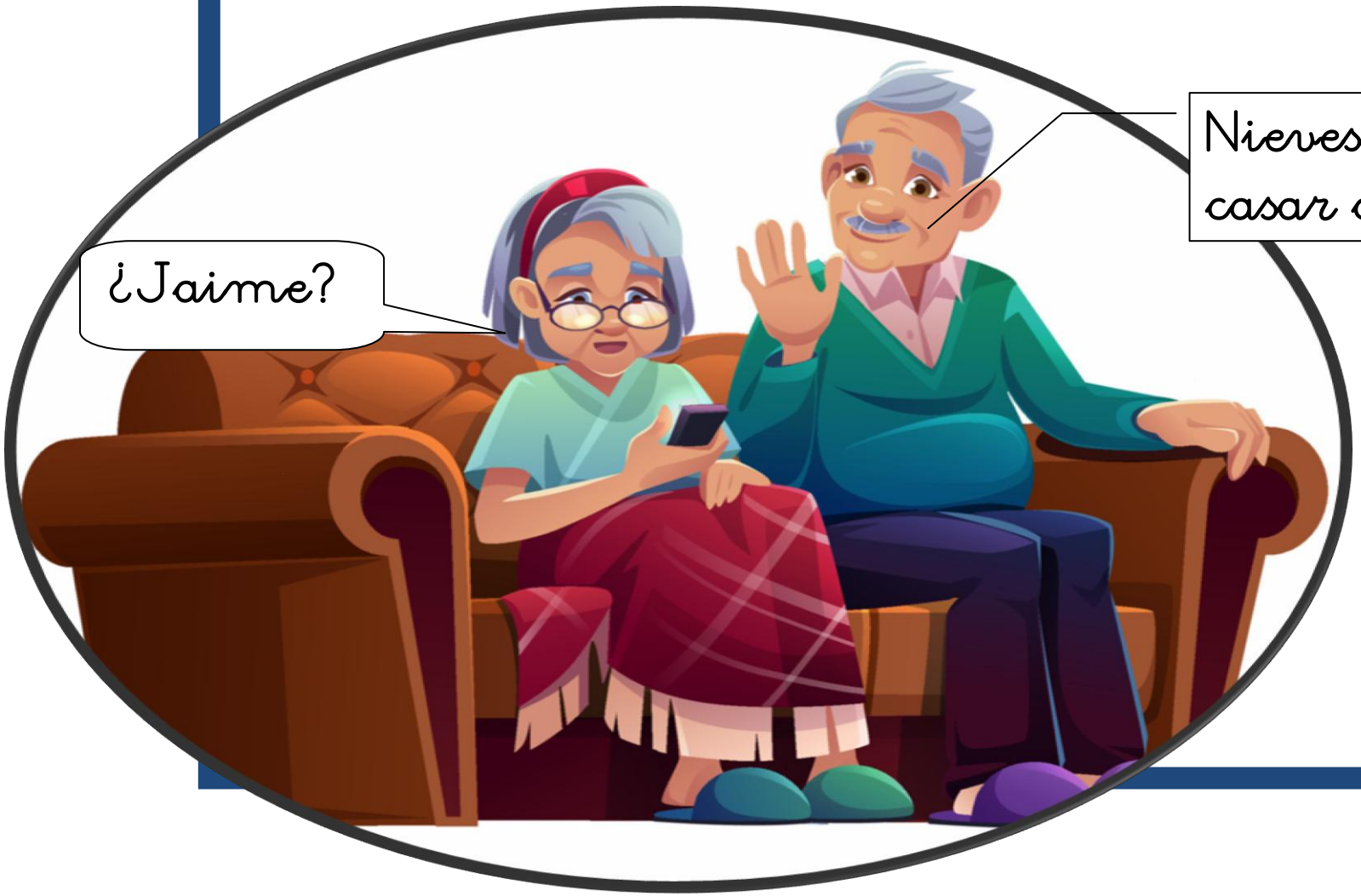


Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Dibujos Animados Vectores por Vecteezy

¿Qué le dirías a tu prima?

Tú y la persona que te acompaña

En la estación de trenes, hay mucho ruido...

Hablando con tu prima por teléfono, te dice que va a venir a verte el martes, pero tú no estás segura de si te ha dicho el martes.

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Diseño Vectores por Vecteezy

EXOFÓRICAS INFERENCIALES

Contesta como si tú fueras Ana.

A Ana no le gusta el chorizo, pero sí el queso.

Imagen gratuita tomada de Vecteezy. Vector Vectores por Vecteezy
Imagen “queso” tomada de ARASAAC.

Su novia le ha preguntado si le iba a hacer un regalo por su cumpleaños.

¡No tengo ni un euro!

¿Qué le ha dicho Mateo a su novia?

Imagen libre de *Pixabay.*
Imagen de OpenClipart-Vectors en <a href="https://pixabay.com/es//?utm_source=link-attribution&utm_medium=referral&utm_campaign=image&utm_content=1296150">Pixabay</

Bea le ha pedido a su madre permiso para ir al cine esa tarde y su madre le ha contestado...

¡Tienes que estudiar!

¿Qué le ha dicho su madre? ¿Le ha dejado ir?

Imagen libre de Mote Oo Education en <a href="https://pixabay.com/es//?utm_source=link-attribution&utm_medium=referral&utm_campaign=image&utm_content=3273202">Pixabay<

C

¿Qué le ha dicho Adelia a David? ¿Quiere hablar o no?

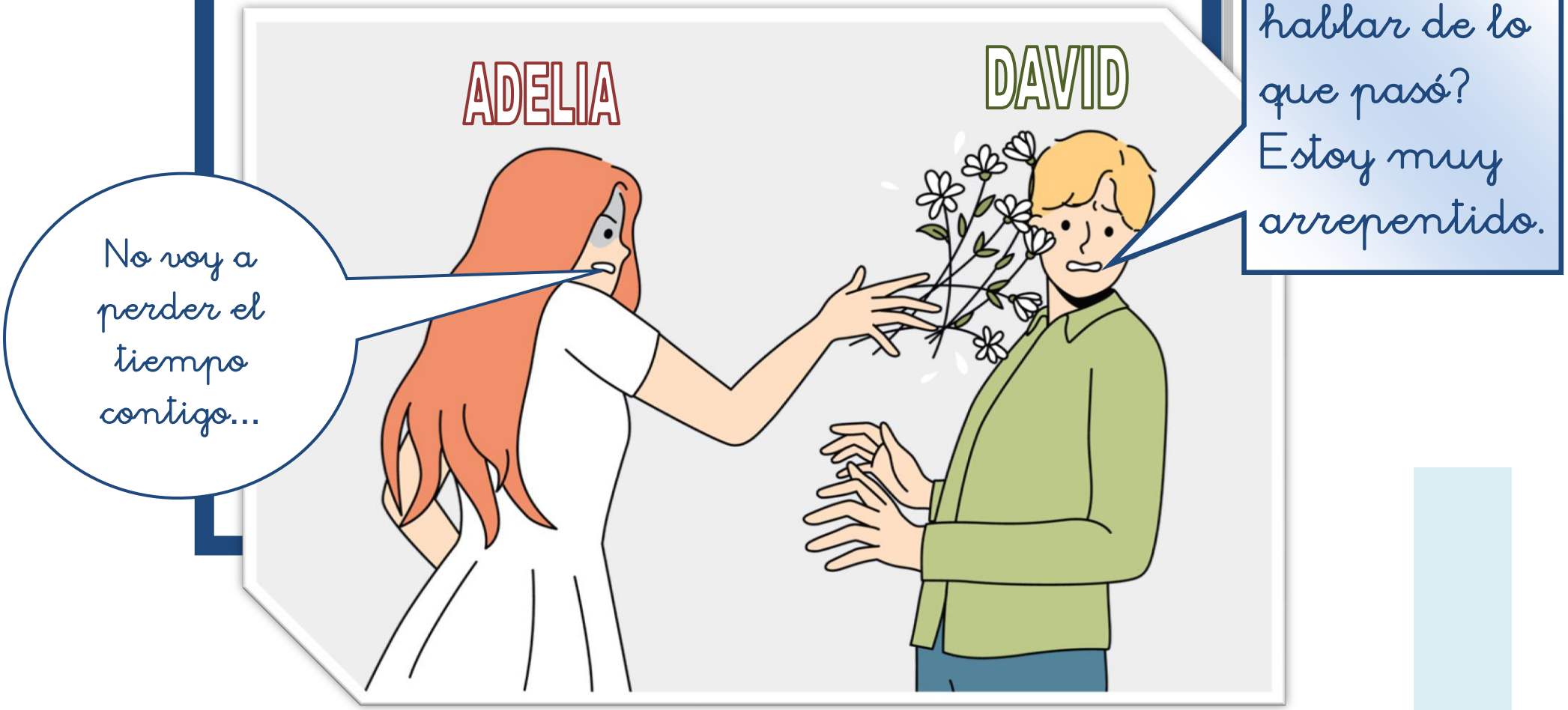


Imagen gratuita cedida por Vecteezy: Flores Vectores por Vecteezy

¿Qué le dirías si fueras tú el niño?

Imagen libre de Vecteezy. Dibujos Animados Vectores por Vecteezy

¿Qué crees que quiere decir Lidia?

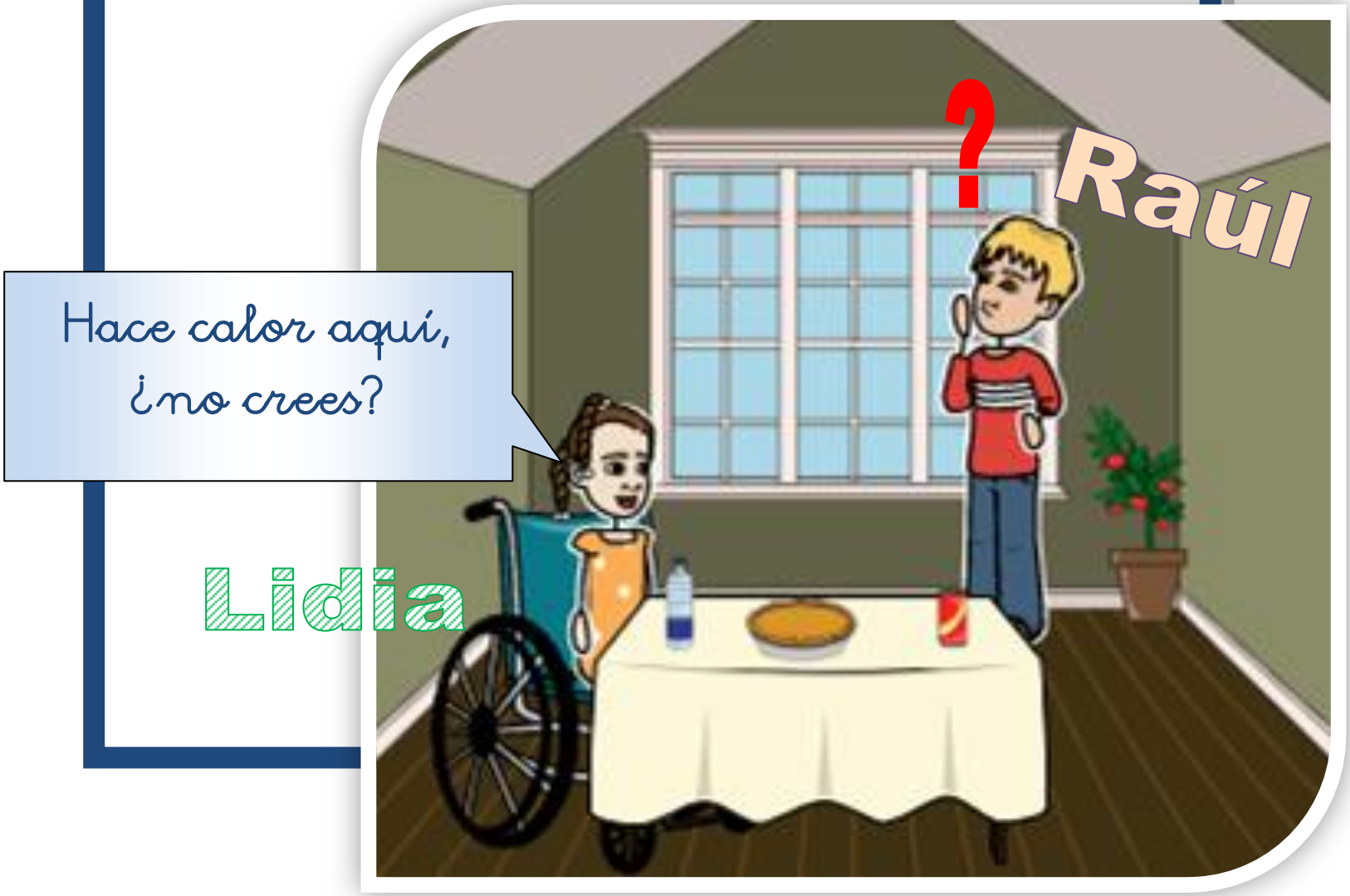


Imagen creada con //www.storyboardthat.com/

C

¿Qué crees que les ha querido decir su madre?

Imagen gratuita tomada de Vecteezy. Diseño Vectores por Vecteezy

C

Mara no tiene gato, así que ¿qué crees que le ha dicho su madre?

Imagen libre de Vecteezy: Diseño Vectores por Vecteezy

C

¿Qué crees que quiere decir B?

A) ¿Te caen bien mis amigas?

B) Elena es muy maja.

Imagen libre de *Pixabay*.
Imagen de 政徳 吉田 en <a href="https://pixabay.com/es//?utm_source=link-attribution&utm_medium=referral&utm_campaign=image&utm_content=5625252">Pixabay</

C

¿Qué significa lo que ha dicho Marta?

¿A que es bonita mi casa?

CELIA

Parece muy grande.

MARTA

Imagen libre de Vecteezy. Dibujos Animados Vectores por Vecteezy

Y PARA HABLAR...

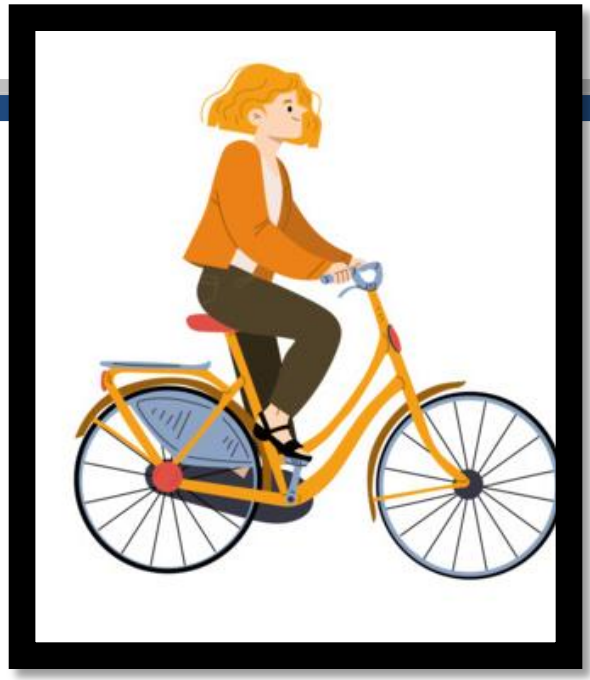
Y ahora te pregunto a ti...

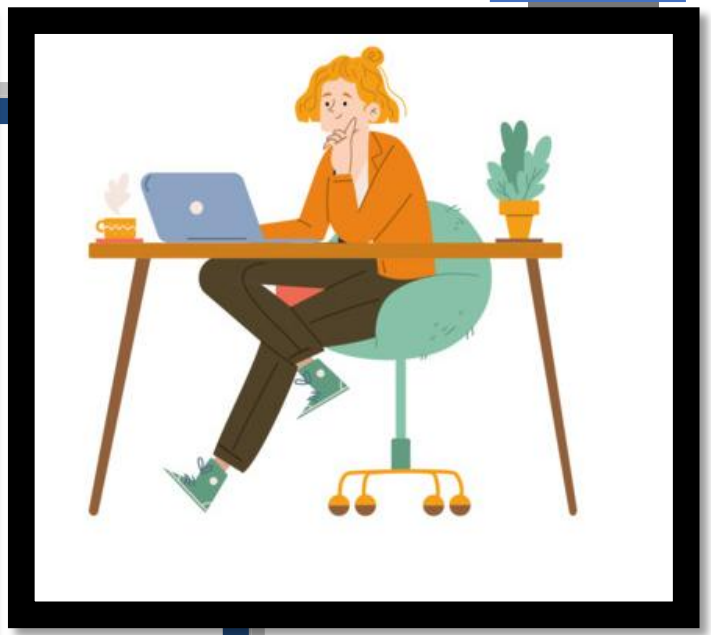
¿Cómo es tu cole? ¿Te gusta venir al cole?

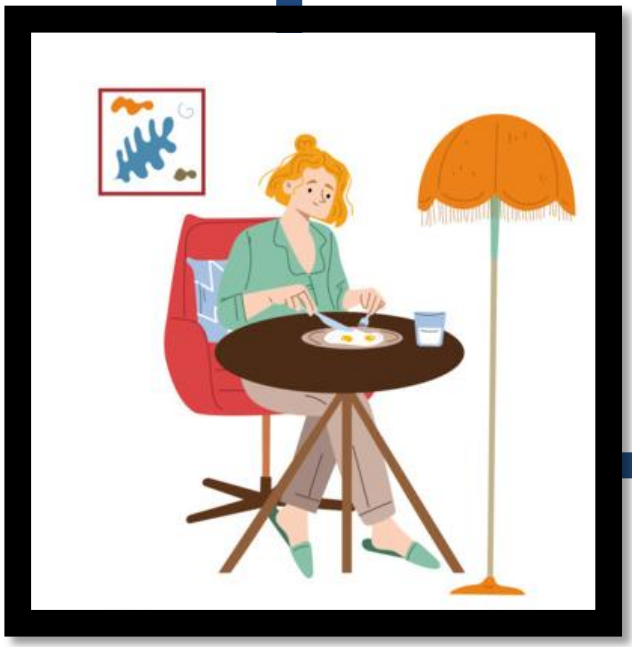
Imagen libre de Vecteezy:Colegio Vectores por Vecteezy

P

Y ahora vamos a contar la historia de Mª José...







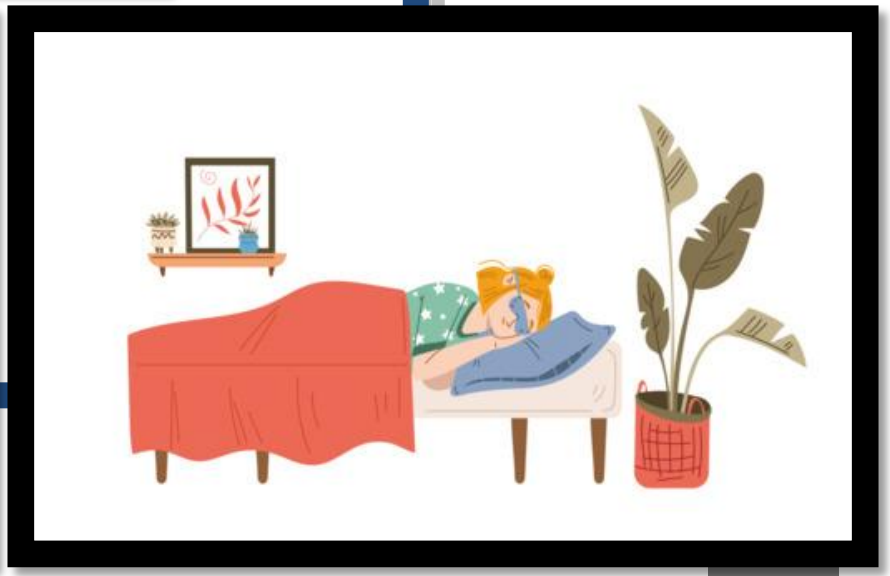


Imagen libre de Vecteezy. *Dientes Vectores por Vecteezy*

GRACIAS

Imagen Gratuita cedida por Vecteezy: Humano Vectores por Vecteezy

ANEXO 2. HOJAS DE REGISTRO (VERSIÓN PILOTO)

CON.1.1

SEXO: EDAD:

COMPRENSIÓN			ÍTEM (1) – BLOQUE 1	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COORDINADA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Silvia come pollo y Marta… (tarta).			

OBSERVACIONES:	OBSERVACIONES:

COMPRENSIÓN			ÍTEM (2) – BLOQUE 1	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COORDINADA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Gabriel juega a la consola y ellos… (al fútbol).			

OBSERVACIONES:	OBSERVACIONES:

	ÍTEM (3) – BLOQUE 1	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COORDINADA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	¿Ana juega al pádel por la mañana o... (a los bolos por la noche)?			

	OBSERVACIONES:

	ÍTEM (4) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COORDINADA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel… (a la suya).			
	OBSERVACIONES:			

COMPRENSIÓN			ÍTEM (5) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos… (también).			
OBSERVACIONES:				OBSERVACIONES:		

	ÍTEM (6) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Rebe… mucho en la fiesta y sus amigos… (también).			
	OBSERVACIONES:			

COMPRENSIÓN			ÍTEM (7) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Unas arañas llevan sombrero; otras… (no).			
OBSERVACIONES:				OBSERVACIONES:		

ÍTEM (8) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Ellos han ido de excursión al campo, pero al río… (no).			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (9) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Igor dice que no, pero le encanta el baloncesto.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (10) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Yo creía que no, pero Eli me dijo que sí la quería.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (11) – BLOQUE 2	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Alberto me dijo que no, pero yo creo que sí vendrá.			
OBSERVACIONES:			

COMPRENSIÓN			ÍTEM (12) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Sandra no viste de verde y Carlos (tampoco).			
OBSERVACIONES:			**OBSERVACIONES:**			

COMPRENSIÓN			ÍTEM (13) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Los niños no están durmiendo y nosotros… (tampoco).			
OBSERVACIONES:			**OBSERVACIONES:**			

ÍTEM (14) – BLOQUE 2	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
A Felipe le gusta cantar, pero a su madre no.			
OBSERVACIONES:			

COMPRENSIÓN			ÍTEM (15) – BLOQUE 3	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COMPARATIVA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Montse tiene más… (manzanas) que… (Yolanda).			
OBSERVACIONES:			OBSERVACIONES:			

	ÍTEM (16) – BLOQUE 3	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COMPARATIVA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Vanesa es más morena que… (José).			
	OBSERVACIONES:			

ÍTEM (17) – BLOQUE 3	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COMPARATIVA)	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Rebe es más rubia que Cris.			
OBSERVACIONES:			

COMPRENSIÓN			ÍTEM (18) – BLOQUE 3	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COMPARATIVA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Tania está más… (guapa) que… (antes).			
OBSERVACIONES:			OBSERVACIONES:			

ÍTEM (19) – BLOQUE 3	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COMPARATIVA)	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Hay menos niños que niñas.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (20) – BLOQUE 3	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COMPARATIVA)	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Lleva más tacón de lo que debería.			
OBSERVACIONES:			

	ÍTEM (21) – BLOQUE 4	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (OTROS PARALELISMOS)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Mamá, ¿por qué nosotros no volamos… (como ellos)?			
	OBSERVACIONES:			

	ÍTEM (22) – BLOQUE 4	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (OTROS PARALELISMOS)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Si tú eres bailarina, yo… (cantante).			
	OBSERVACIONES:			

	ÍTEM (23) – BLOQUE 5	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (TRUNCAMIENTO)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Silvia quiere pintar, pero no sabe… (qué).			
	OBSERVACIONES:			

	ÍTEM (24) – BLOQUE 5	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (TRUNCAMIENTO)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Almudena ha perdido (la llave), pero (no sabe dónde)…			
	OBSERVACIONES:			

ÍTEM (25) – BLOQUE 5	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (TRUNCAMIENTO)	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Sin saber cómo, Raúl ganó la carrera.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (26) – BLOQUE 6	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
¿Qué come Isa?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (27) – BLOQUE 6	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
¿Cómo viajan Marita y Luis?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (28) – BLOQUE 6	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INCORRECTA
¿Dónde está Asun: en el salón o en la cocina?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (29) – BLOQUE 6	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INCORRECTA
¿Quién es la cocinera: la que viste de azul o la que viste de blanco y negro?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (30) – BLOQUE 6	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
¿Qué hizo ayer Azucena?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (31) – BLOQUE 6	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¿Con Nacho?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (32) – BLOQUE 7	PRODUCCIÓN		
EXOFÓRICA SITUACIONAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INCORRECTA
¡Socorro!			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (32.b) – BLOQUE 7	PRODUCCIÓN		
EXOFÓRICA SITUACIONAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
¡Camarera!			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (33) – BLOQUE 7	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA SITUACIONAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¡Fuego!			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (34) – BLOQUE 7	PRODUCCIÓN		
EXOFÓRICA SITUACIONAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INCORRECTA
¡Aquí!			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (35) – BLOQUE 7	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA SITUACIONAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¿Un boli?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (36) – BLOQUE 7	PRODUCCIÓN		
EXOFÓRICA SITUACIONAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INCORRECTA
¿Mis llaves?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (37) – BLOQUE 8	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¿Cómo está la sopa?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (37.B) – BLOQUE 8	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Jorge está que muerde			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (38) – BLOQUE 8	PRODUCCIÓN		
EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Jesús, otra vez campeón			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (39) – BLOQUE 8	PRODUCCIÓN		
EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INCORRECTA
Que se case con él.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (39.b) – BLOQUE 8	PRODUCCIÓN		
EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Que no vengas.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (40) – BLOQUE 8	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¿Jaime?			
OBSERVACIONES:			

	ÍTEM (41) – BLOQUE 8	PRODUCCIÓN		
	EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INCORRECTA
	¿El martes?			
	OBSERVACIONES:			

ÍTEM (42) – BLOQUE 9	PRODUCCIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Prefiero el queso.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (43) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¡No tengo un euro!			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (44) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¡Tienes que estudiar!			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (45) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¡No voy a perder el tiempo contigo…!			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (46) – BLOQUE 9	PRODUCCIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INC/NULA
Excusa pragmática.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (47) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Hace calor aquí, ¿no crees?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (48) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¿No es hora de irse a la cama?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (49) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Mara, se escapa el gato.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (50) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¿Te caen bien mis amigas? Elena es muy maja.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (51) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	**CORRECTA**	**INCORRECTA**	**NULA**
¿A que es bonita mi casa? ¡Parece muy grande!			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (52) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Y ahora tú. ¿Cómo es tu cole? ¿Te gusta venir al cole?			

OBSERVACIONES:

ÍTEM (53) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.			

OBSERVACIONES:

OTRAS OBSERVACIONES:

ANEXO 3. PAUTAS PARA PADRES (COMPROBACIÓN DEL PROTOCOLO PILOTO).

NOMBRE…… EDAD:……

BLOQUE 1

1. Silvia come pollo y Marta……

   ¿Qué es lo que hace Marta?……

2. Gabriel juega a la consola y ellos……

   ¿Qué es lo que hacen ellos?……

3. ¿Ana juega al pádel por la mañana o……?

4. Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel……

BLOQUE 2

5. Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos……

   ¿Qué es lo que hacen ellos?……

6. Rebe……mucho en la fiesta y sus amigos……

7. Unas arañas llevan sombrero, otras……

¿Qué le pasa a esta?……

……

8.- Ellos han ido de excursión al campo, pero al río……

8. CON PISTA:

a) Ellos han ido de excursión al campo, pero al río no han ido.

a) Ellos han ido de excursión al campo, pero al río no han ido de excursión.

a) Ellos han ido de excursión al campo, pero al río no.

NOMBRE…… EDAD:……

9. ¿Cuál te parece mejor?

a) Igor dice que no le gusta, pero le encanta jugar al baloncesto.

b) Igor dice que no, pero le encanta jugar al baloncesto.

10. Yo creía que……, pero Eli me dijo que sí la quería.

11. **¿A qué me dijo que no Alberto?**……

12. Sandra no viste de verde y Carlos……

¿Qué le pasa a Carlos?……

13. Los niños no estaban durmiendo y nosotros……

¿Qué no hacían los niños?……

14. ¿Cuál de los dos dibujos es el correcto? Rodéalo.

NOMBRE…… EDAD:……

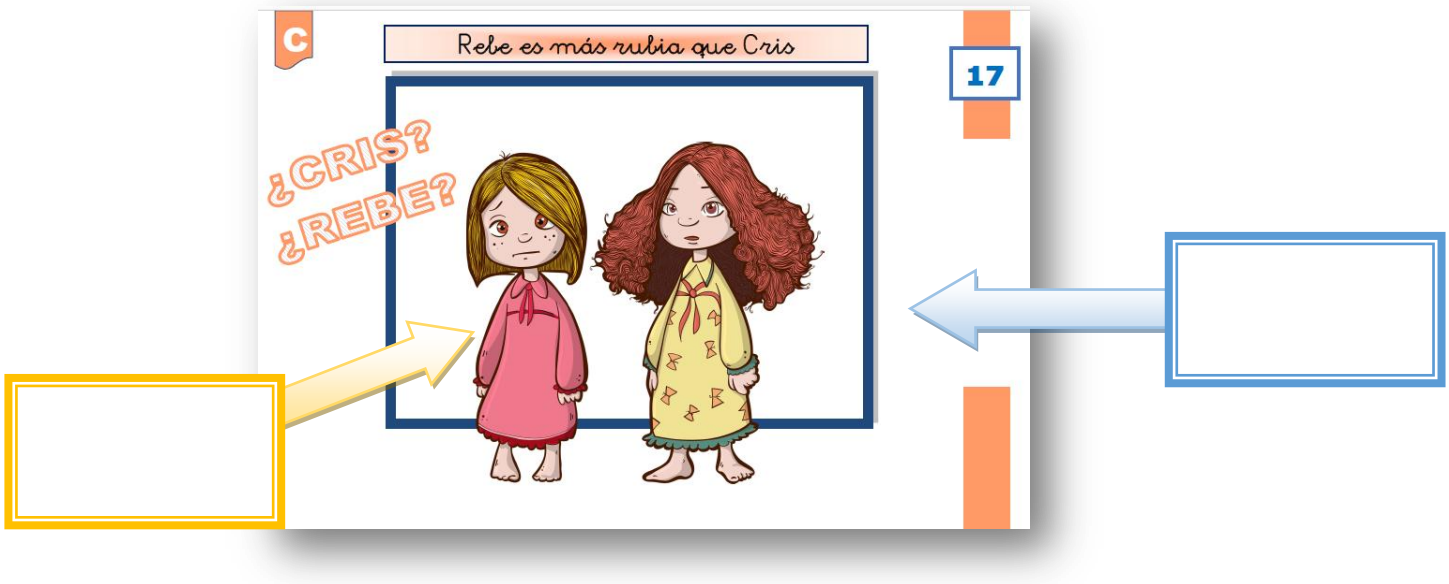
BLOQUE 3

15. Montse tiene más…… que ……

¿Qué le pasa a Yolanda?……

16. Vanesa es más morena que……

17. Señala quién es Rebe y quién es Cris.



18. Ahora Tania está más……que antes……

¿Cómo estaba antes entonces?……

19. Rodea la imagen correcta.

NOMBRE…… EDAD:……

20. ¿Qué debería?……

21. ¿Por qué nosotros no……?

BLOQUE 4

22. Si tú eres bailarina, yo……

BLOQUE 5

NOMBRE…… EDAD:……

23.- Silvia quiere pintar, pero no sabe……

23. CON PISTA:

a) Silvia quiere pintar, pero no sabe qué pintar.

b) Silvia quiere pintar, pero no sabe qué.

24.- Almudena ha perdido……., pero no sabe……

……

25.- ¿Qué no sabe Raúl?……

……

BLOQUE 6

26.- ¿Qué come Isa?……

27.- ¿Cómo viajan Marita y Luis?……

28.- ¿Dónde está Asun en el salón o en la cocina?……

NOMBRE…… EDAD:……

……

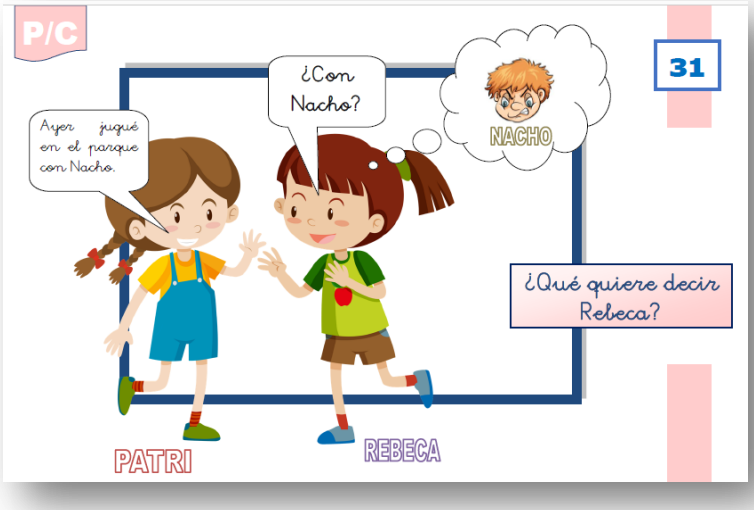
29.- ¿Quién es la que es cocinera: la que viste de azul o la que viste de blanco y rojo? ……

30.- ¿Qué hizo ayer Azucena?……

……

31.- ¿Qué quiere decir Rebeca?……

……



BLOQUE 7

32.- ¿Qué le pasa al hombre?……

¿Qué crees que va a decir?……

NOMBRE…… EDAD:……

……

32.b)- ¿Qué crees que le ha dicho para llamar su atención?……

……

33.- ¿Qué quiere decir el koala?……

……

NOMBRE…… EDAD:……

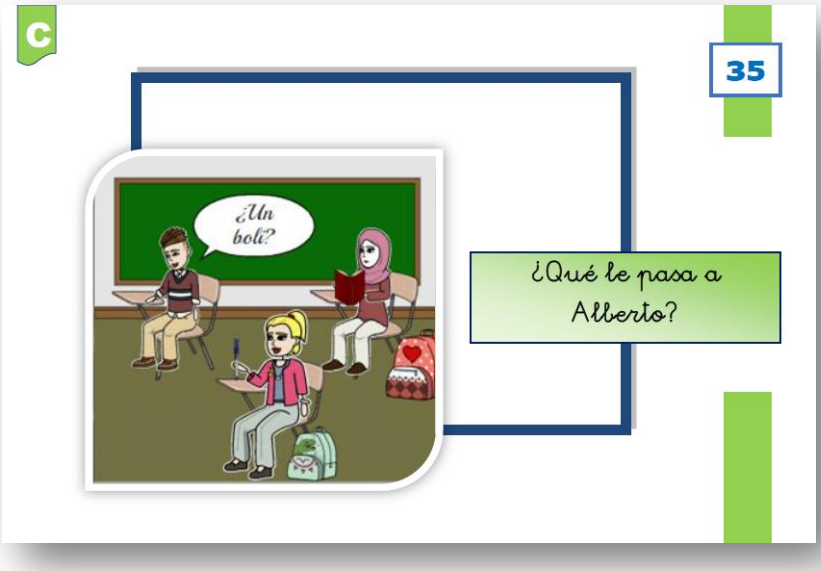
NOMBRE…… EDAD:……

34.- ¿Qué está diciendo la niña? ……

……

35.- ¿Qué le pasa a Alberto? ……

……



36.- ¿Qué dirá Pedro para que su madre le conteste eso? ……

……

NOMBRE…… EDAD:……

36.b) CON PISTA:

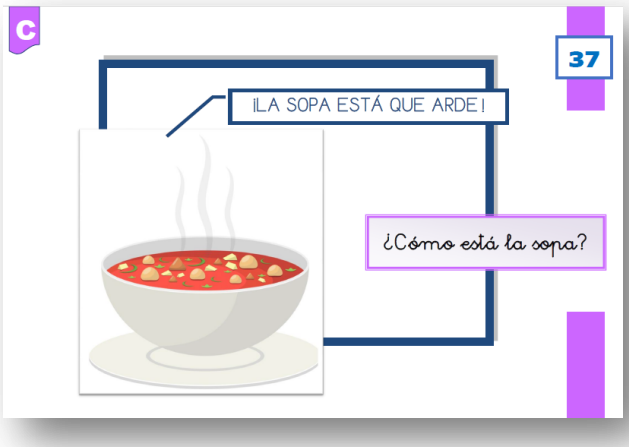
a) ¿Mis llaves?

b) ¿Dónde están las llaves?

BLOQUE 8

37.- ¿Cómo está la sope? ……

……

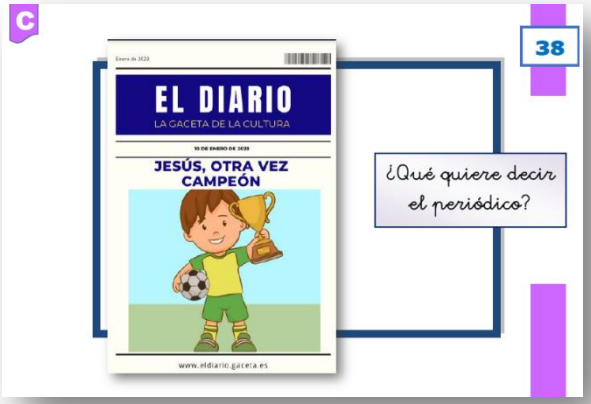


NOMBRE…… EDAD:……

37.b)- ¿Qué le pasa a Jorge?……

38- ¿Qué quiere decir el periódico?……

……



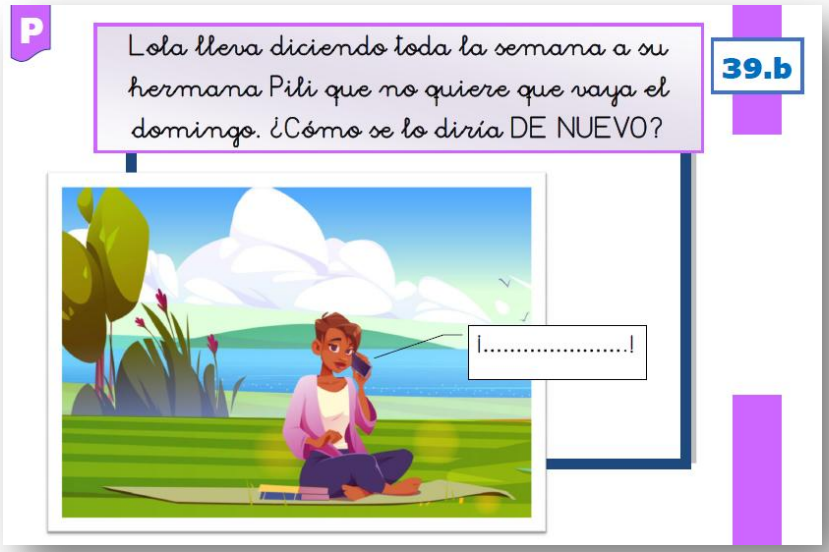
39.- ¿Qué le está pidiendo Juanjo a su novia?……

……

NOMBRE…… EDAD:……

39.b) ¿Cómo se lo dirá de NUEVO?……

……



40.- Explica qué pregunta la abuela……

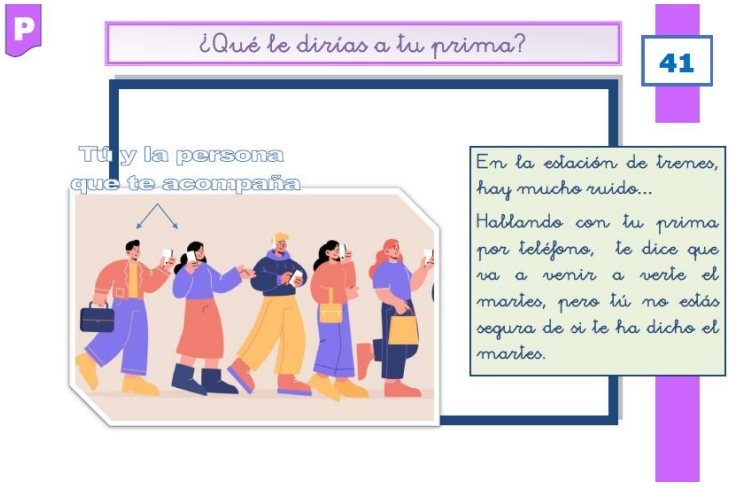
……

41.- ¿Qué le dirías a tu prima?……

……

…

NOMBRE…… EDAD:……



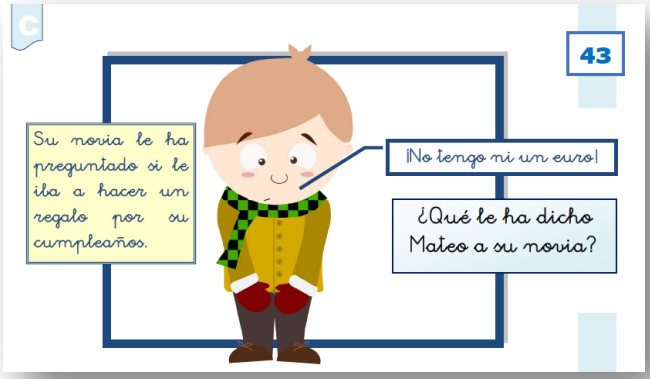
BLOQUE 9

42.- Contesta como si fueras Ana……

……

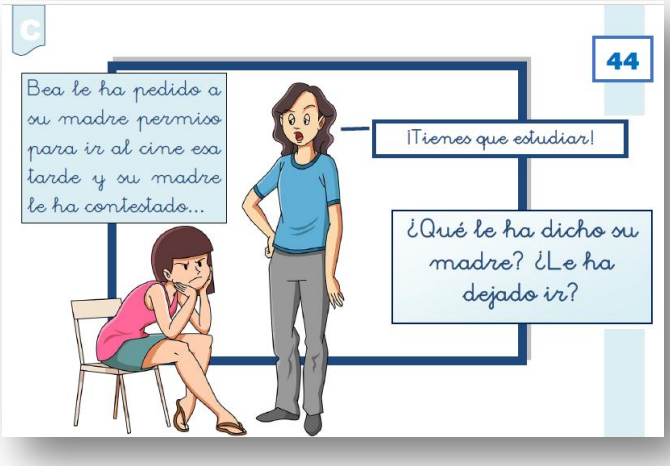
43.- ¿Qué le ha dicho Mateo a su novia?……

NOMBRE..... EDAD:.....

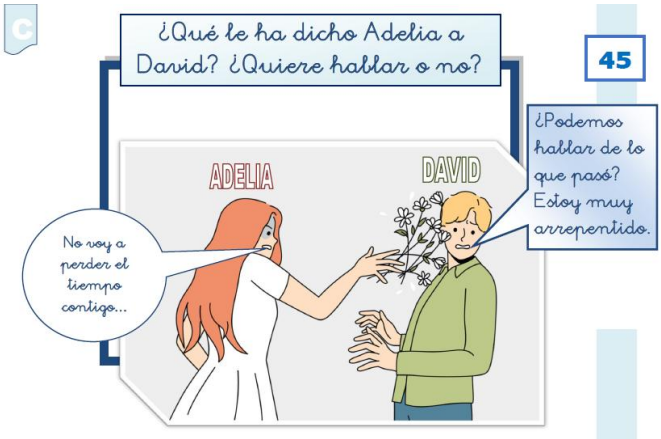


44.- ¿Qué le ha dicho su madre? ¿Le deja ir?.....

.....



45.- ¿Qué le ha dicho Adelia a David? ¿Quiere hablar o no?.....



NOMBRE…… EDAD:……

46.- ¿Qué dirías si fueras tú el niño?

……

47.- ¿Qué crees que quiere decir Lidia?……..

…….

48.- ¿Qué crees que les ha querido decir su madre?……

……

NOMBRE…… EDAD:……

49.- ¿Qué crees que le ha dicho su madre……

……

50.- ¿Qué crees que quiere decir B?……

……

NOMBRE…… EDAD:……

51.- ¿Qué significa lo que ha dicho Marta?……

……

BLOQUE 10

52.- ¿Cómo es tu cole? ¿Te gusta venir al cole?……

……

53.- Y ahora vamos a contar la historia de Mª José……

……

……

NOMBRE…… EDAD:……

……

P
Y ahora vamos a contar la historia de Mª José...
53
Imagen libre de Vecteezy. Dientes Vectores por Vecteezy

ANEXO 4. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN (VERSIÓN DEFINITIVA)

PROTOCOLO DE ELIPSIS

VERSIÓN DEFINITIVA

ENDOFÓRICAS HORIZONTALES

1

COORDINACIÓN

P/C

Silvia come pollo y Marta...

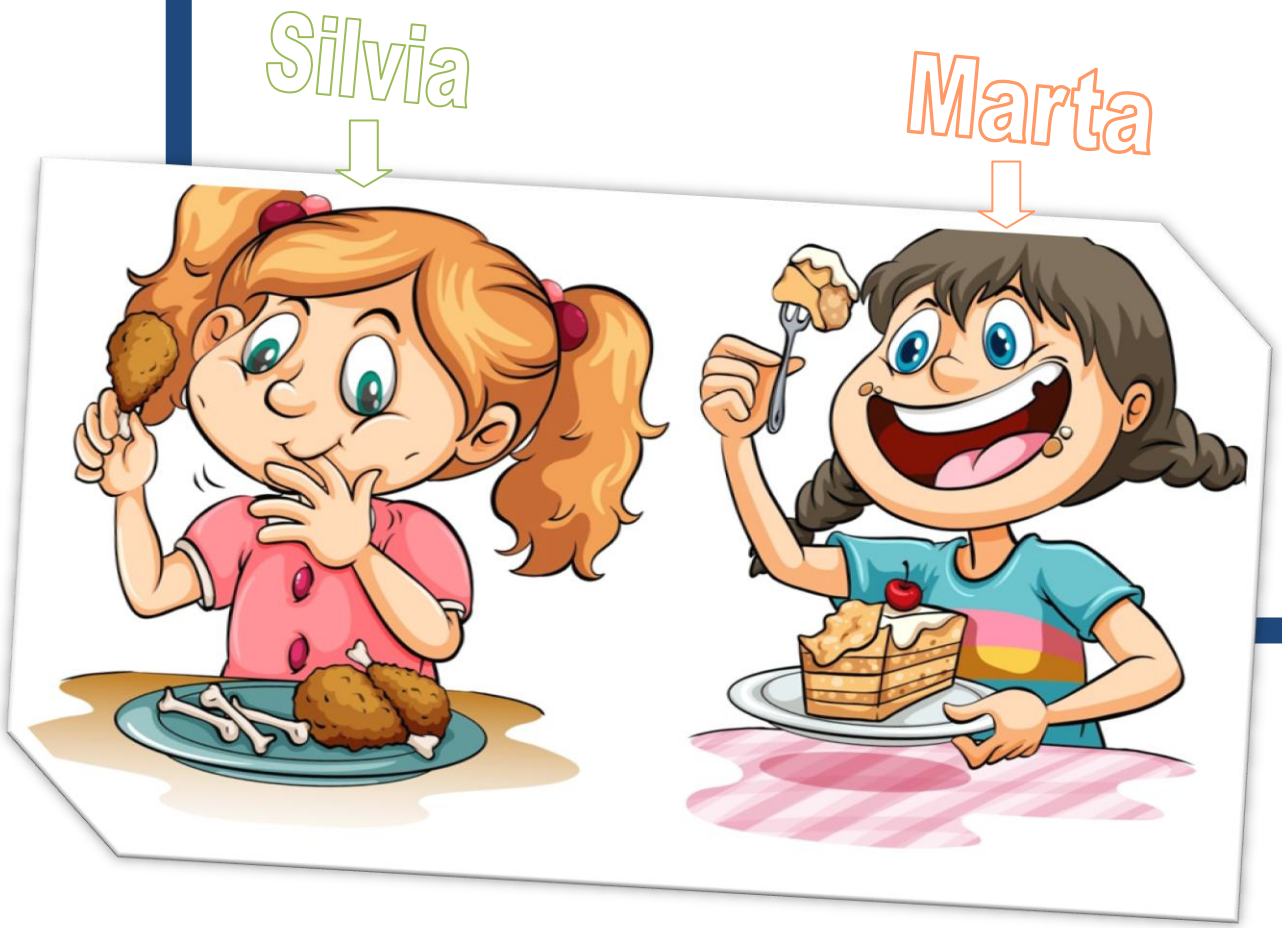


Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Niños Comiendo Vectores por Vecteezy

Gabriel juega a la consola y ellos...

Gabriel

Ellos

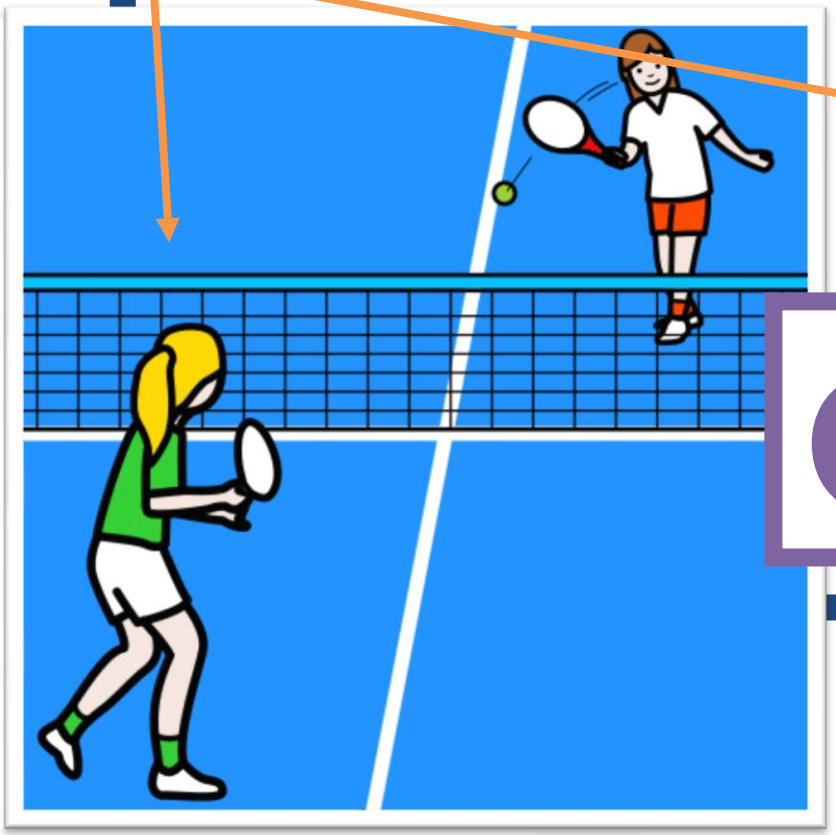
Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Cartoon Vectors by Vecteezy Niños Jugando Vectores por Vecteezy

P

¿Ana juega al pádel por la mañana o .....?

3

ANA



¿

o

?

Imágenes cedidas por ARASAAC.

P

SASHA Y SU PAREJA

4

Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel

.....

Imagen cedida gratuita por Veecteezy Enfado Vectores por Vecteezy
Diseño Vectores por Vecteezy

2

CON POLARIDAD

¡USA TAMBIÉN!

Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos...

Imagen cedida por Veecteezy. Niños Jugando Vectores por Vecteezy

P

6

Rebe ..... mucho en la fiesta y sus amigos...

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Human Vectors by Vecteezy

Unas arañas llevan sombrero; otras...

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Web Vectores por Vecteezy

P

Ellos han ido de excursión al campo, pero al río...

8

a) Ellos han ido de excursión al campo, pero al río no han ido.

b) Ellos han ido de excursión al campo, pero al río no han ido de excursión.

c) Ellos han ido de excursión al campo, pero al río no.

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Naturaleza Vectores por Vecteezy

¿Cuál te parece que está mejor?

a) Igor dice que no le gusta, pero le encanta jugar al baloncesto.

b) Igor dice que no, pero le encanta jugar al baloncesto.

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Personas Vectores por Vecteezy

Yo creía que..., pero Eli me dijo que sí la quería.

Imagen cedida por Vecteezy: Humano Vectores por Vecteezy

C

Alberto me dijo que no, pero yo creo que sí vendrá.

¿A qué me dijo que no?

Imagen cedida por Veecteezy. Duda Vectores por Vecteezy

P/C

¡USA TAMPOCO!

Sandra

Carlos

Sandra no viste de verde y Carlos.....

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Niños Vectores por Vecteezy

P/C

Los niños no están durmiendo y nosotros .....

¡USA TAMPOCO!

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Diseño Vectores por Vecteezy

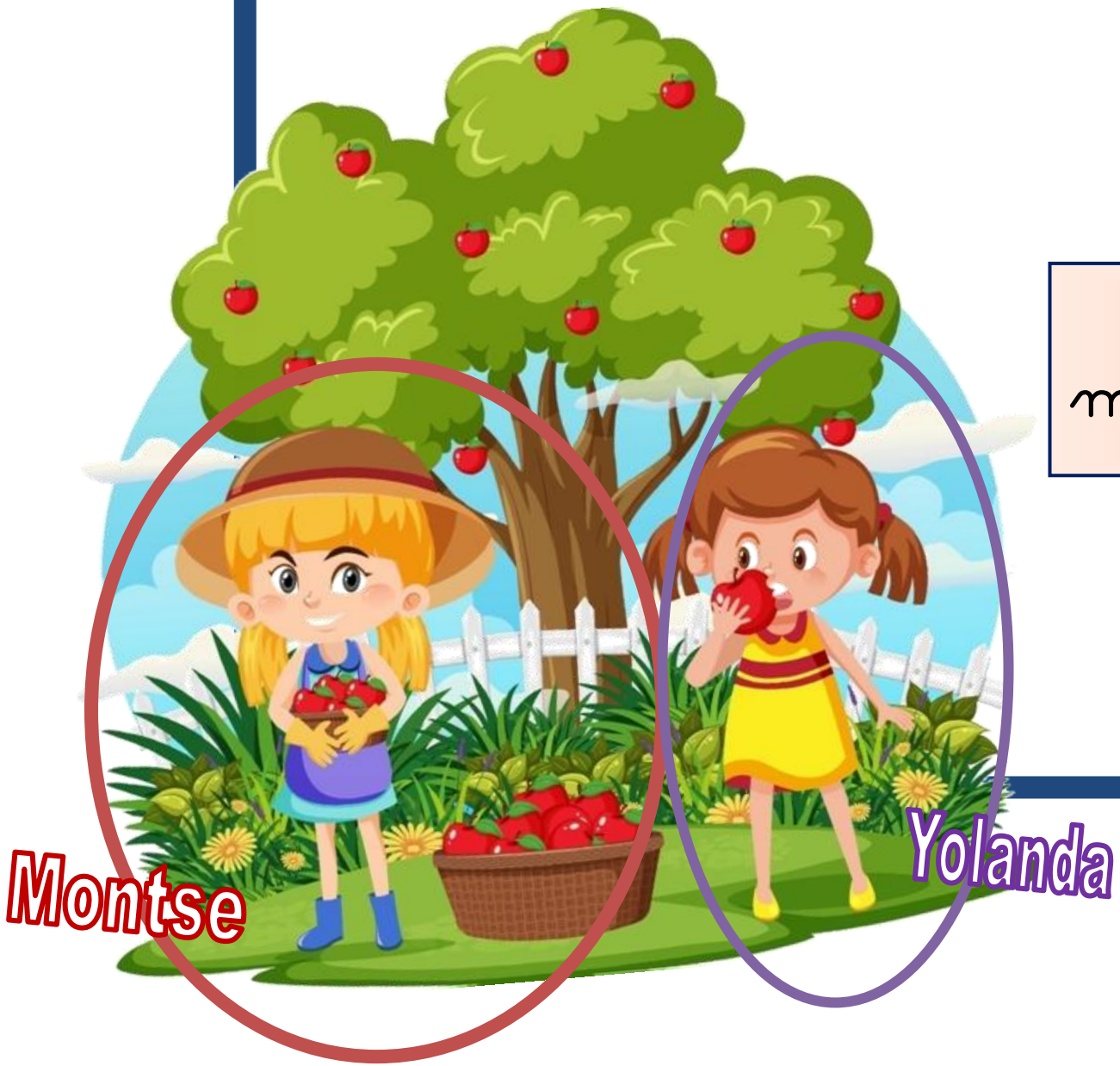
C

A Felipe le gusta cantar, pero a su madre no.

Imágenes cedidas gratuitamente por Veecteezy. Mano Vectores por Vecteezy
Mouth Vectors by Vecteezy
Web Vectors by Vecteezy

3

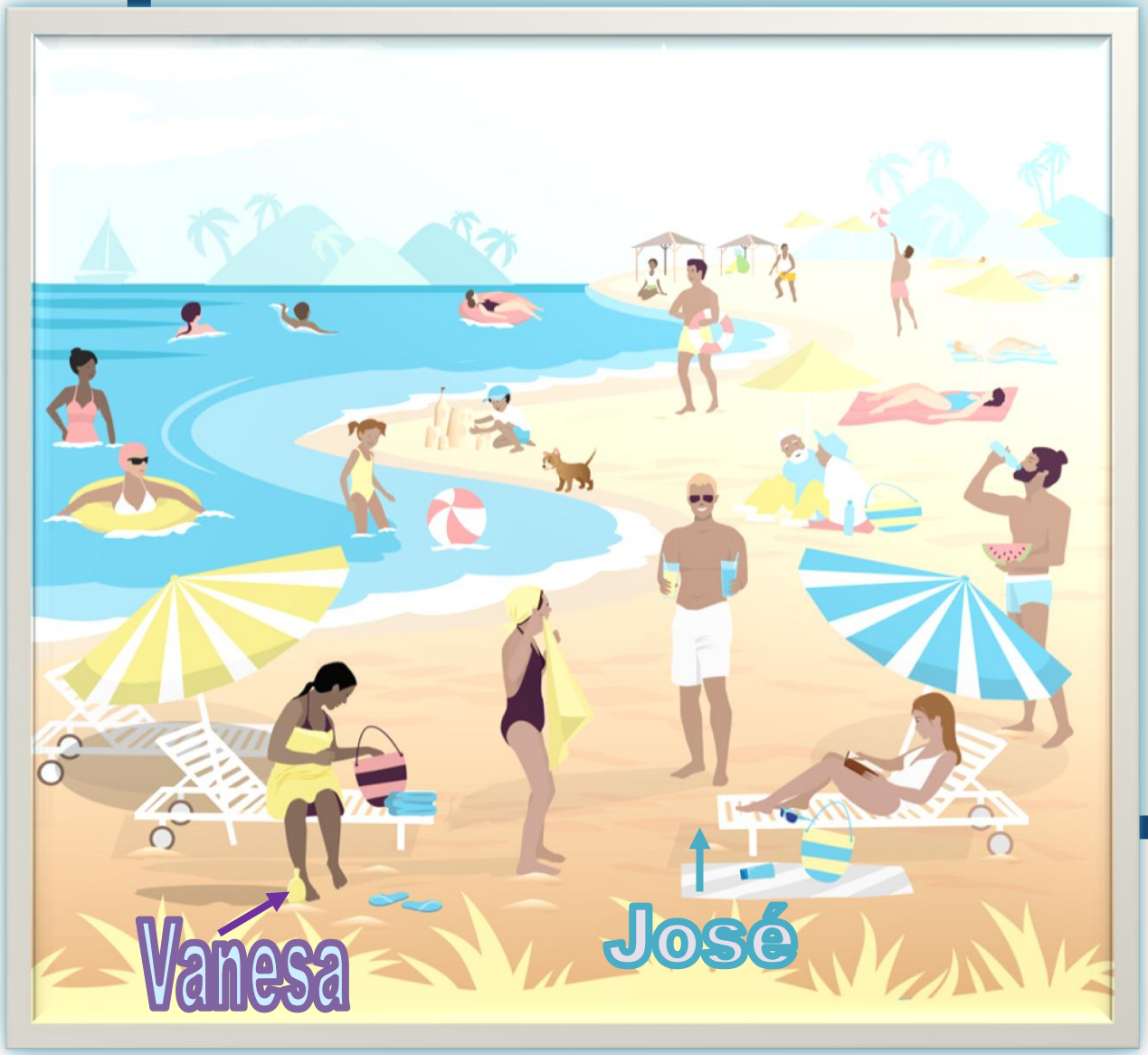
COMPARATIVAS



Montse tiene

más..... que.....

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Nature Vectors by Vecteezy



Vanesa es más morena que.....

Imagen cedida gratuitamente por Pixabay. Imagen de Agata en Pixabay</

C

Rebe es más rubia que Cris

¿CRIS?
¿REBE?

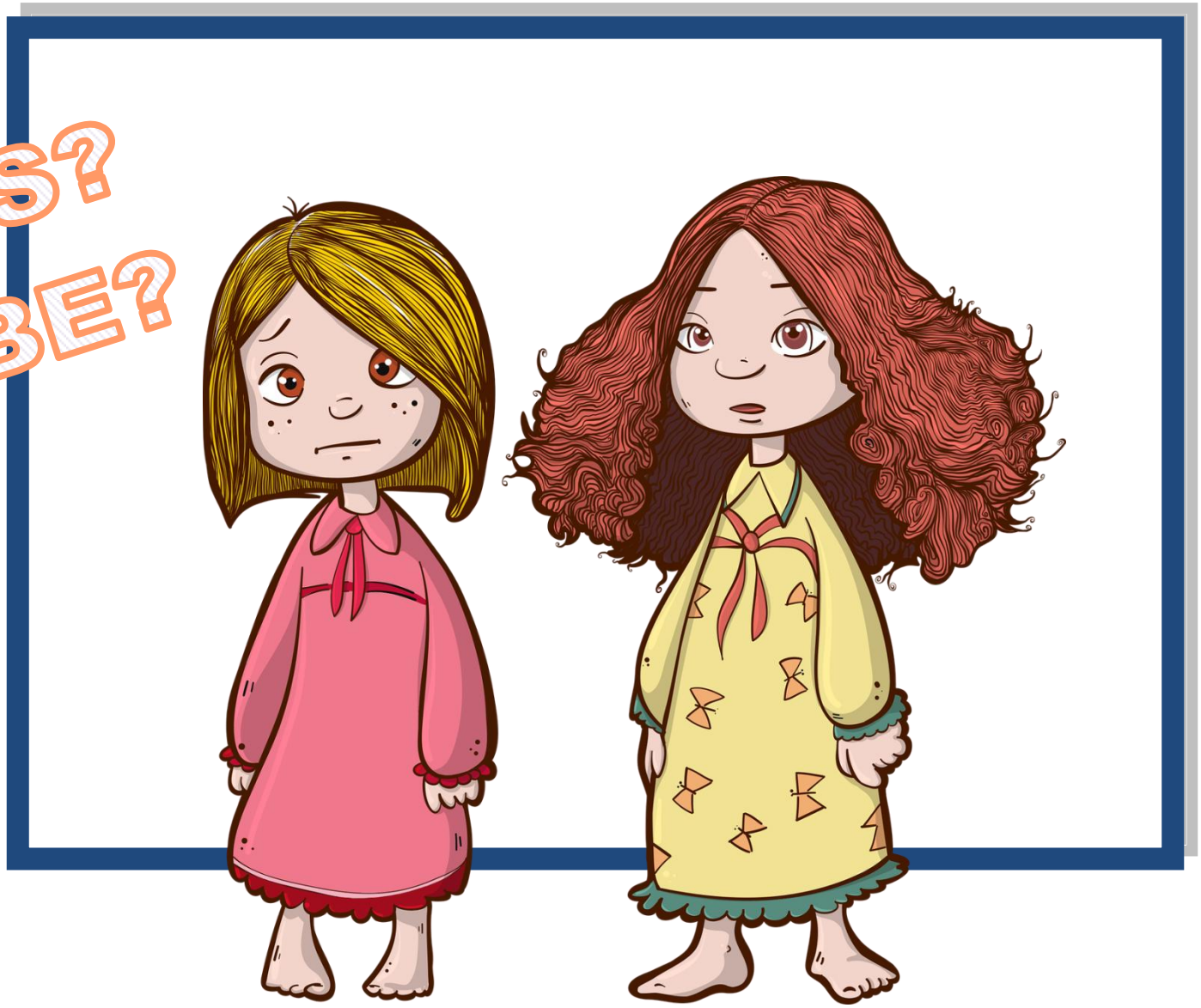


Imagen cedida gratuita por *Pixabay*.

Ahora Tania está más ..... que.....

Imagen cedida gratuitamente por Vecteezy. Dibujos Animados Vectores por Vecteezy

C

Hay menos niños que niñas.

¿Qué imagen es?

Imagen cedida gratuitamente por Vecteezy. Niños Jugando Vectores por Vecteezy

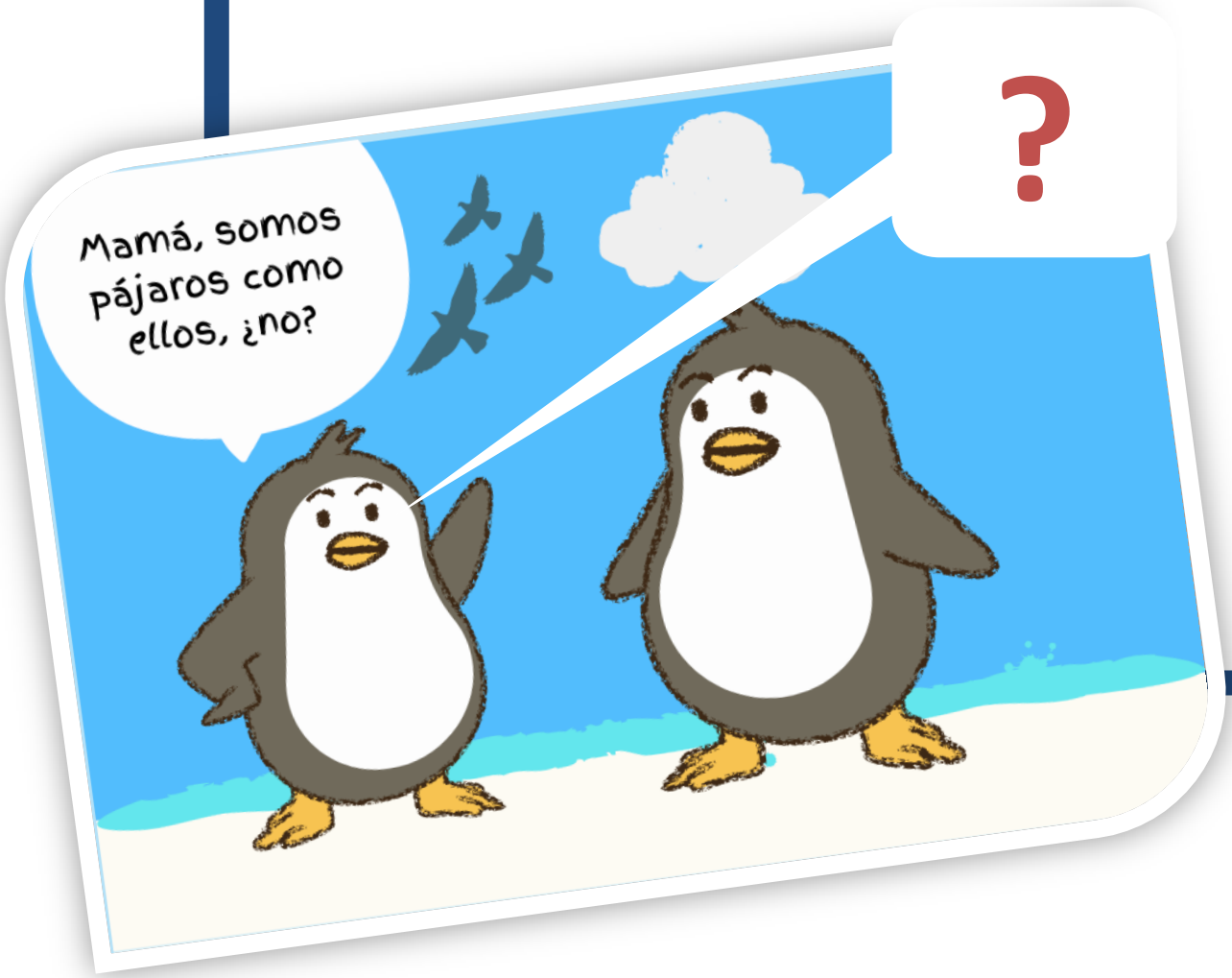
C

Lleva más tacón de lo que debería.

¿Qué debería?

Imagen cedida gratuitamente por Vecteezy. Alto Vectors by Vecteezy

¿Por qué nosotros no....?



Tienes que usar "como ellos"

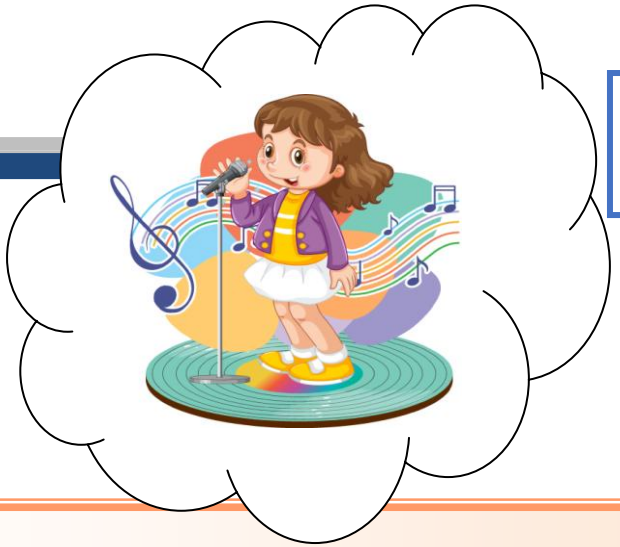
Imagen de acceso gratuito de *Canva.*

4

OTRAS ESTRUCTUTAS CON PARALELISMO

INMA

Si tú eres bailarina, yo...



ESPERANZA

Inma dice bastantes mentiras y Esperanza no la cree...

Imagen “niñas” cedida gratuita por Vecteezy. href="https://es.vecteezy.com/vectores-gratis/humano">Humano Vectores por Vecteezy
Imagen “cantante” tomada deVecteezy: Cantante Vectores por Vecteezy

5

TRUNCAMIENTO

Silvia quiere pintar, pero NO sabe.....

?

¡TIENES QUE USAR "QUÉ"!

SILVIA

a) Silvia quiere pintar, pero no sabe qué pintar.

b) Silvia quiere pintar, pero no sabe qué.

Imagen “pintora” cedida por Veecteezy. Diseño Vectores por Vecteezy

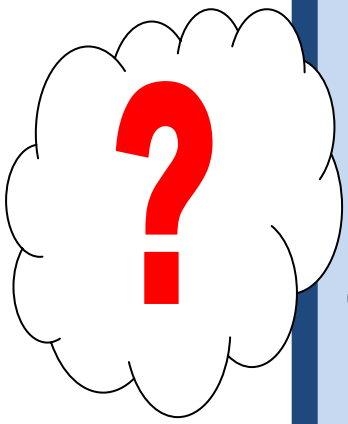
Almudena

Almudena ha perdido....., pero.....
.....

¡TIENES QUE USAR "DÓNDE"!

Imagen “llave” cedida por Veecteezy. Botón
Imagen “mujer” cedida por Veecteezy. Dudar Vectores por Vecteezy

Sin saber cómo, Raúl ganó la carrera.

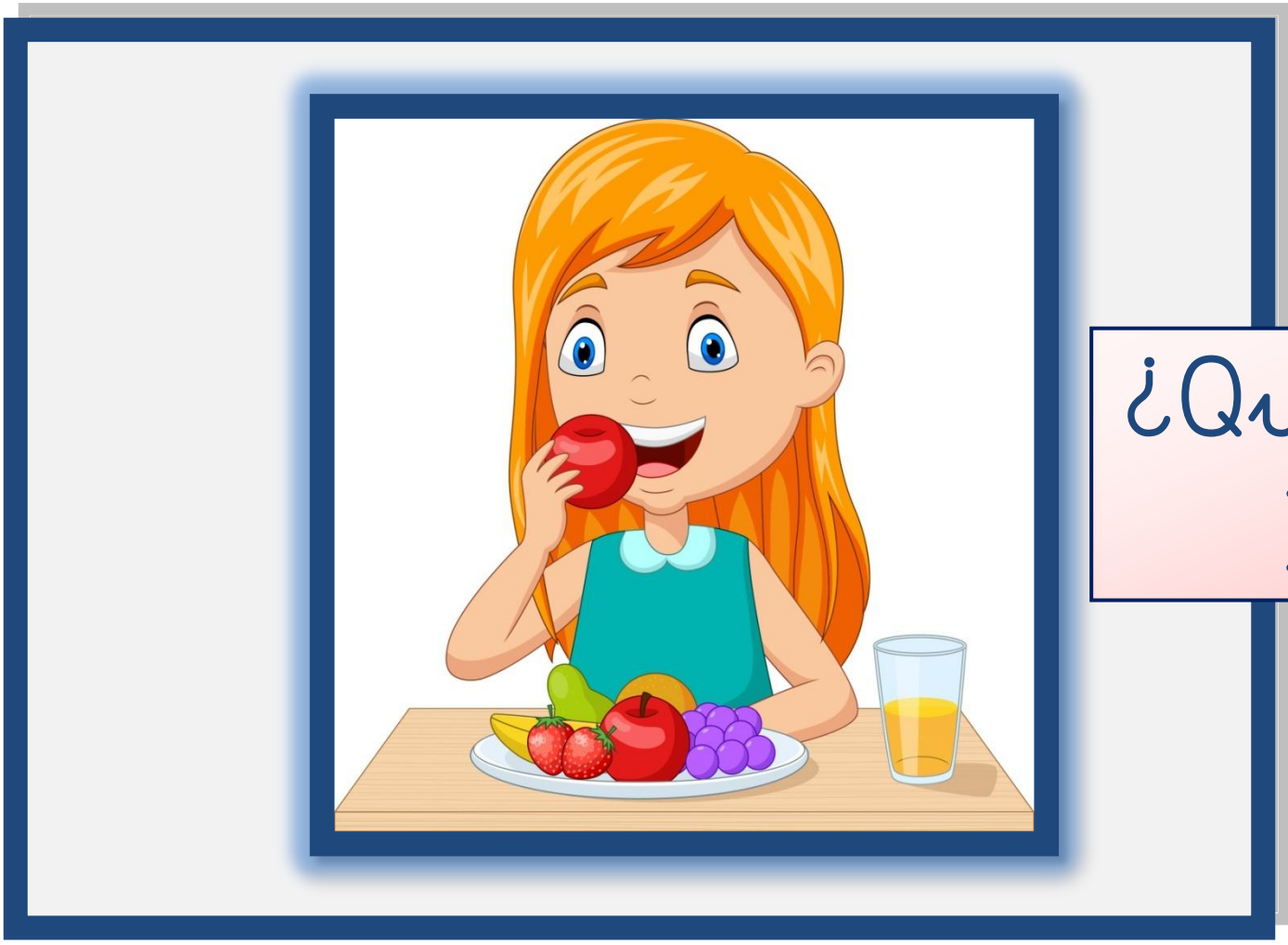


RAÚL

¿Qué no sabe?

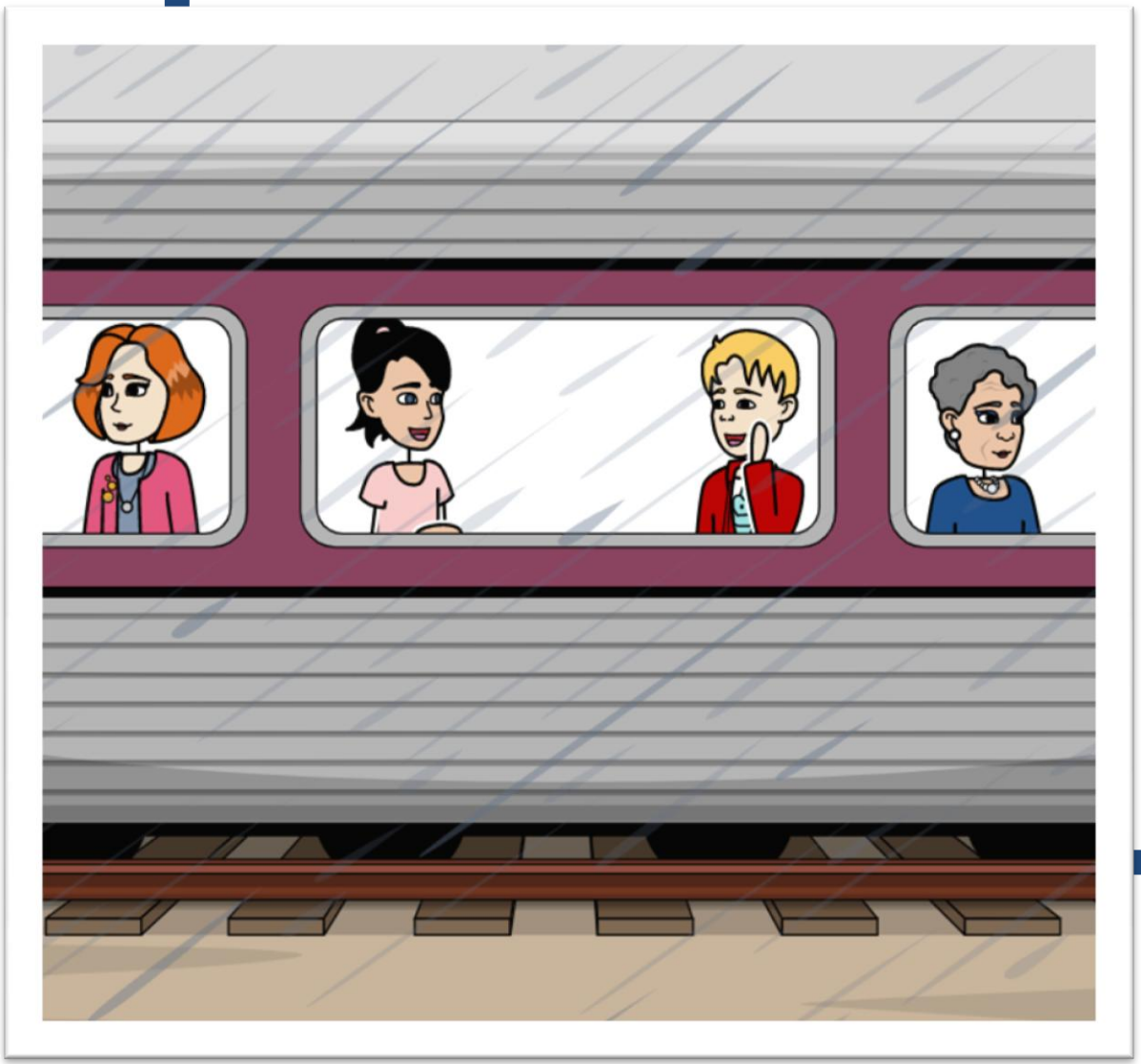
Imagen cedida por Veecteezy. Diseño Vectores por Vecteezy

ENDOFÓRICAS VERTICALES



¿Qué come Isa?

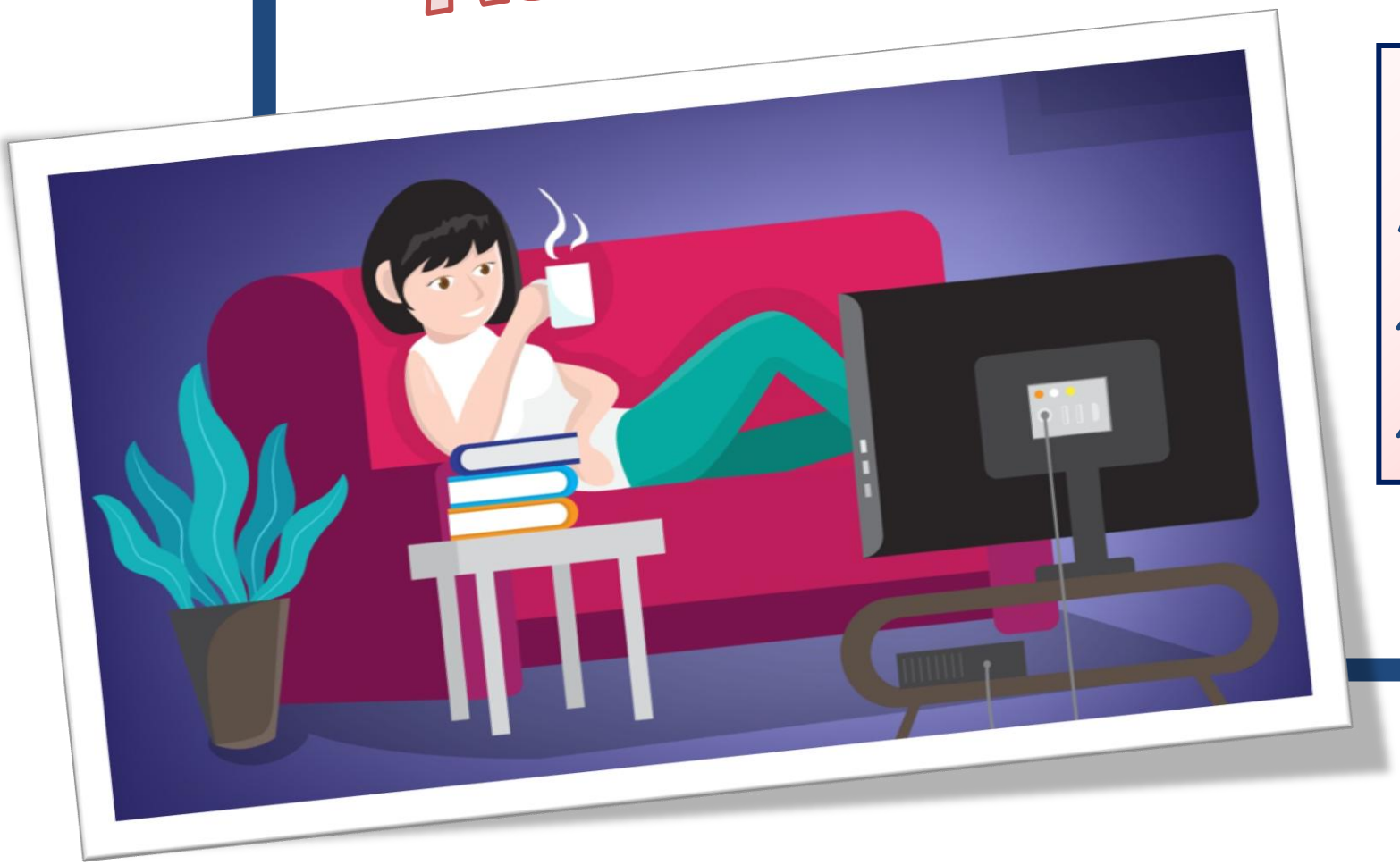
Imagen gratuita tomada de Comer Vectores por Vecteezy



¿Cómo viajan Marita y Luis?

Imagen creada con la aplicación https://www.storyboardthat.com/

Asun



¿Dónde está Asun: en el salón o en la cocina?

Imagen gratuita tomada de Ver Peliculas Vectores por Vecteezy

¿Quién es la que es cocinera: la que viste de azul o la que viste de blanco y rojo?

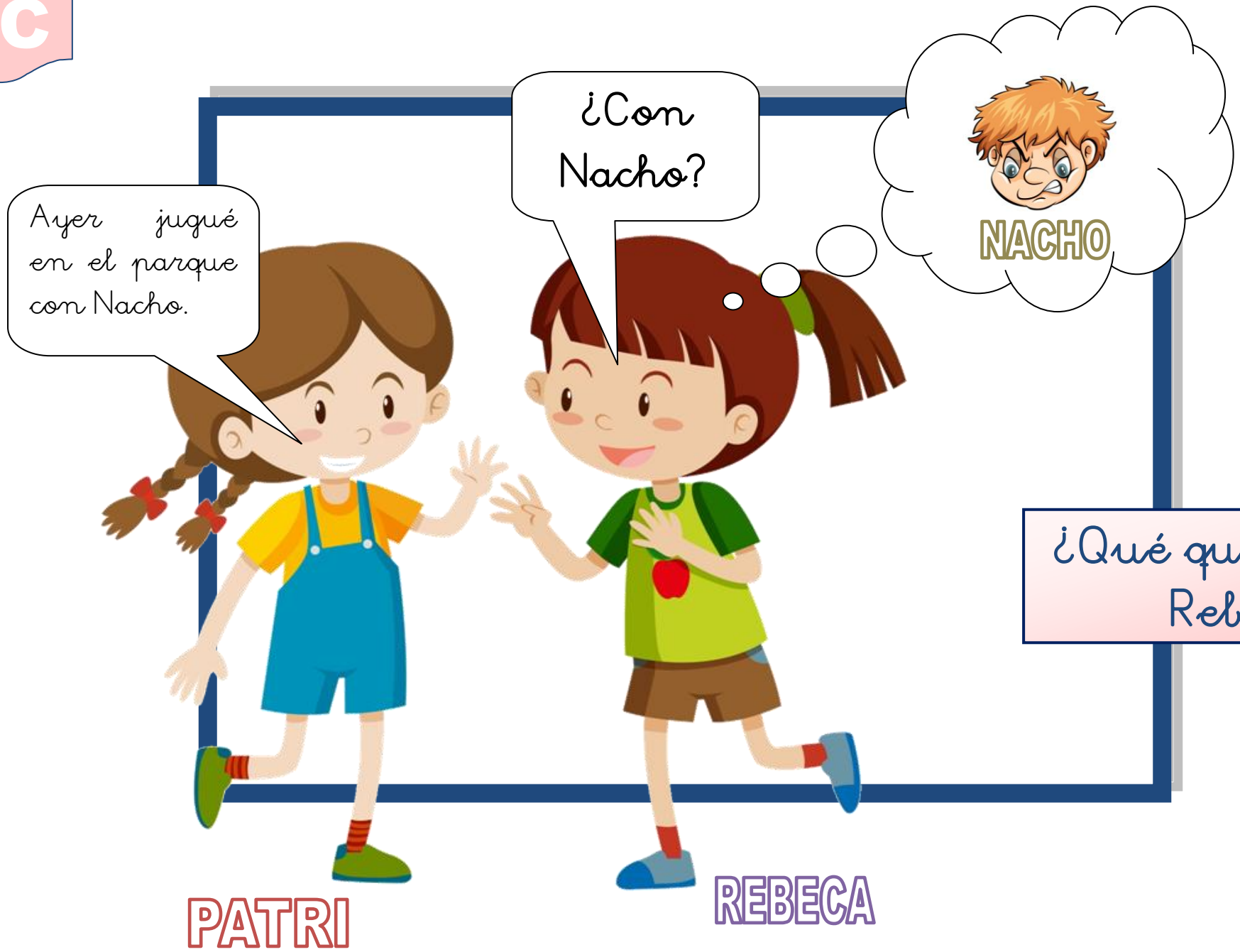
Imagen cedida gratuita por Pixabay. https://pixabay.com/

¿Qué hizo ayer Azucena?

y

Imagen de Vecteezy: "https://es.vecteezy.com/vectores-gratis/dibujos">Dibujos Vectores por Vecteezy

C



¿Qué quiere decir Rebeca?

Imagen “niñas” gratuita cedida por Vecteezy: Dibujos Vectores por Vecteezy
Imagen “cara niño” gratuita cedida por Vecteezy: Dibujos Vectores por Vecteezy

EXOFÓRICAS SITUACIONALES

¿Qué le pasa al hombre? ¿Qué crees que va a decir?

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Naturaleza Vectores por Vecteezy

¿Qué quiere decir el koala?

Imagen cedida gratuitamente por *Pixabay.*
Imagen de ❤ Monika ⍰⍰ Schröder ❤ en Pixabay<

¿Qué está diciendo la niña?

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Persona Señalando Vectores por Vecteezy

¿Qué le pasa a Alberto?

Imagen creada con //www.storyboardthat.com/

¿Qué dirá Pedro para que su madre le conteste eso?

a) ¿Mis llaves?

b) ¿Dónde están mis llaves?

¡Pedro, están en la mesa del salón, donde te las dejas siempre!

Imagen “chico” tomada gratuitamente de Vecteezy: *Dibujos Animados Vectores por Vecteezy </*
Imagen “madre” cedida por Vecteezy: Adolescence Vectors by Vecteezy
Imagen “llave” tomada de ARASAAC.

EXOFÓRICAS ESTRUCTURALES

¡LA SOPA ESTÁ QUE ARDE!

¿Cómo está la sopa?

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Iconos Vectores por Vecteezy

C

37.b

Jorge está que muerde

¿Qué le pasa a Jorge?

Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Humano Vectores por Vecteezy

¿Qué le está pidiendo Juanjo a su novia?

Imagen cedida gratuitamente por *Pixabay*.
https://pixabay.com/es/users/alluregraphicdesign-945398/?utm_source=link-attribution&utm_medium=referral&utm_campaign=image&utm_content=739161">alluregraphicdesign en <a href="https://pixabay.com/es//?utm_source=link-attribution&utm_medium=referral&utm_campaign=image&utm_content=739161">Pixabay<

C

Explica qué pregunta la abuela.

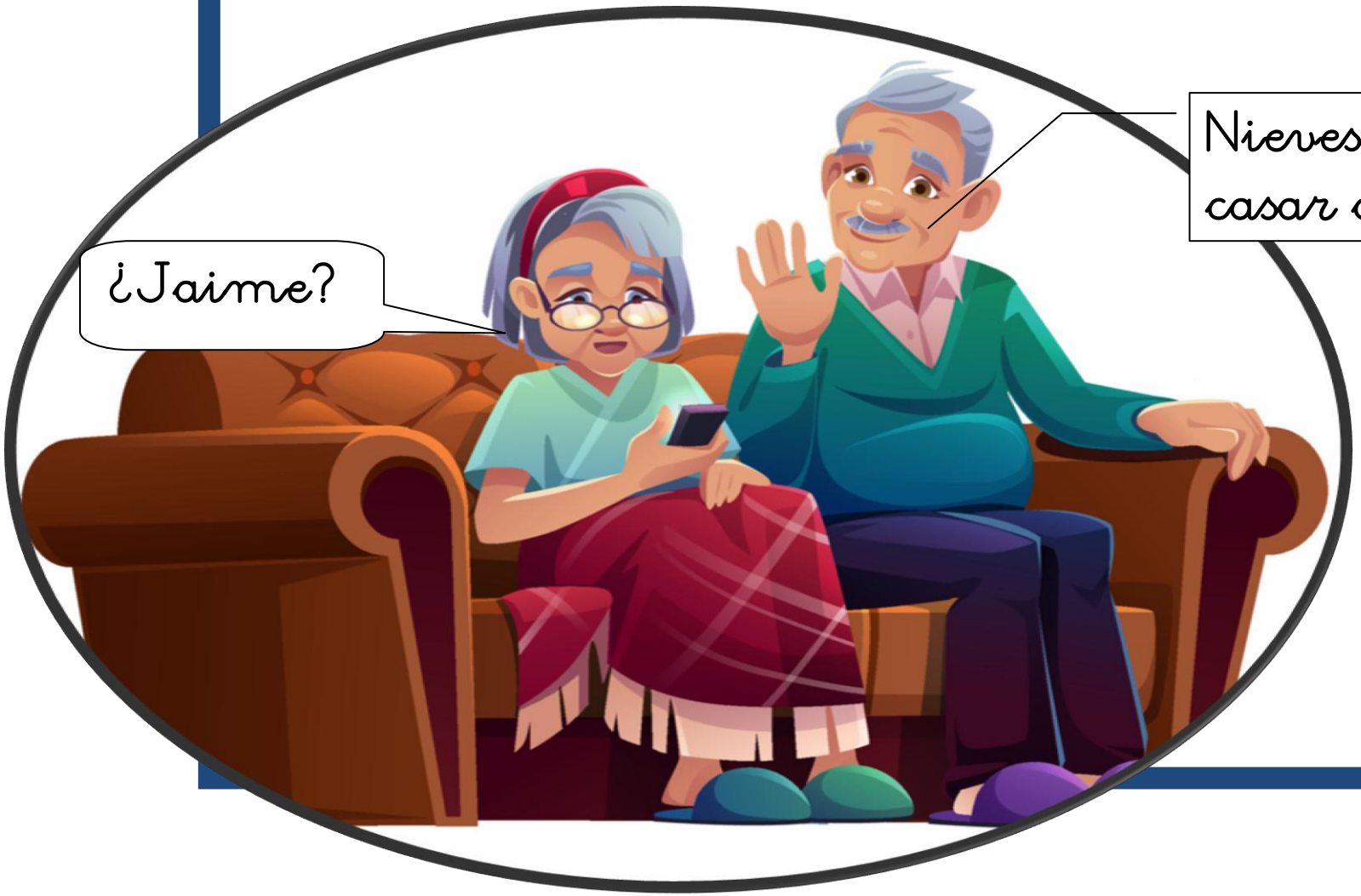


Imagen cedida gratuita por Veecteezy. Dibujos Animados Vectores por Vecteezy

EXOFÓRICAS INFERENCIALES

Contesta como si tú fueras Ana.

A Ana no le gusta el chorizo, pero sí el queso.

Imagen gratuita tomada de Vecteezy. Vector Vectores por Vecteezy
Imagen “queso” tomada de ARASAAC.

Su novia le ha preguntado si le iba a hacer un regalo por su cumpleaños.

¡No tengo ni un euro!

¿Qué le ha dicho Mateo a su novia?

Imagen libre de *Pixabay*.
Imagen de OpenClipart-Vectors en <a href="https://pixabay.com/es//?utm_source=link-attribution&utm_medium=referral&utm_campaign=image&utm_content=1296150">Pixabay<

Bea le ha pedido a su madre permiso para ir al cine esa tarde y su madre le ha contestado...

¡Tienes que estudiar!

¿Qué le ha dicho su madre? ¿Le ha dejado ir?

Imagen libre de Mote Oo Education en <a href="https://pixabay.com/es//?utm_source=link-attribution&utm_medium=referral&utm_campaign=image&utm_content=3273202">Pixabay<

C

¿Qué le ha dicho Adelia a David? ¿Quiere hablar o no?

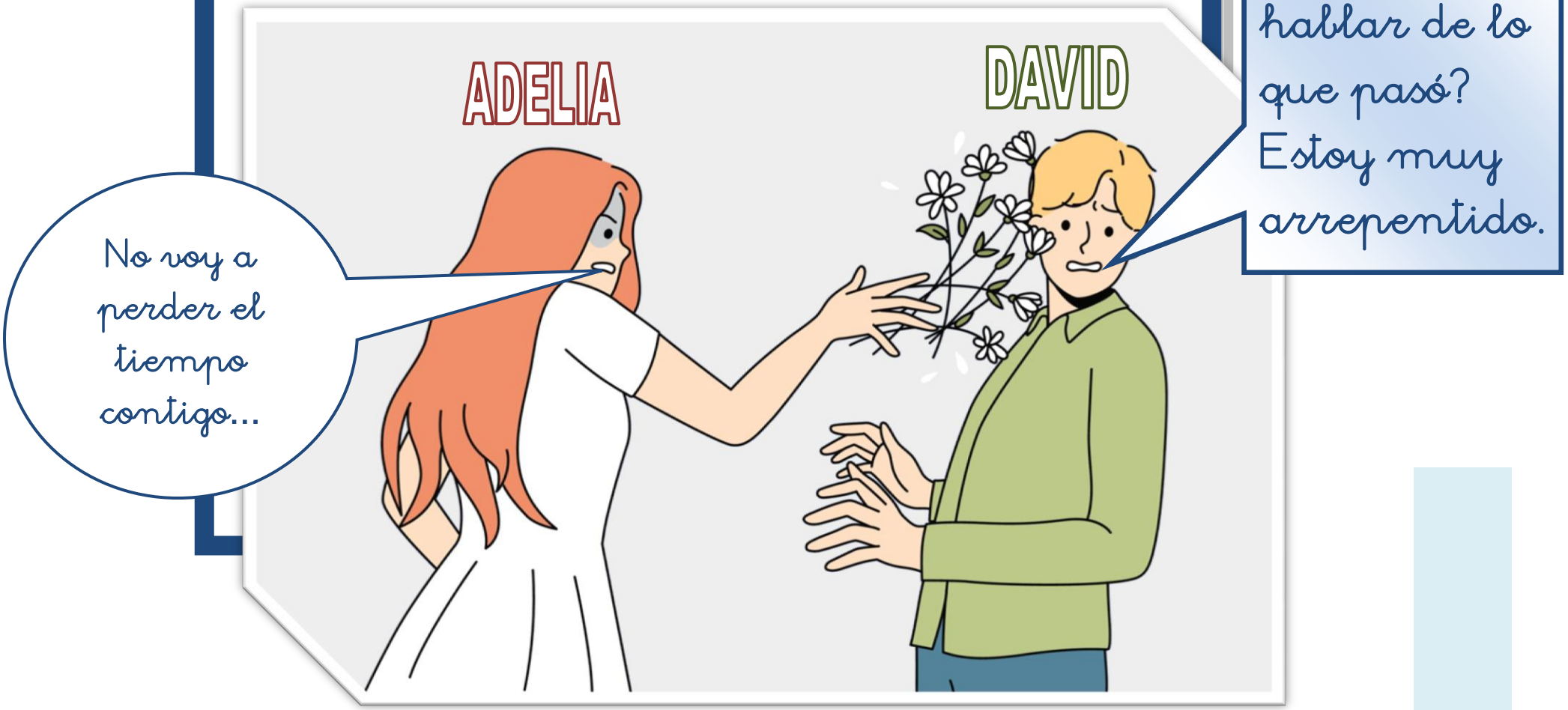


Imagen gratuita cedida por Vecteezy: Flores Vectores por Vecteezy

¿Qué crees que quiere decir Lidia?

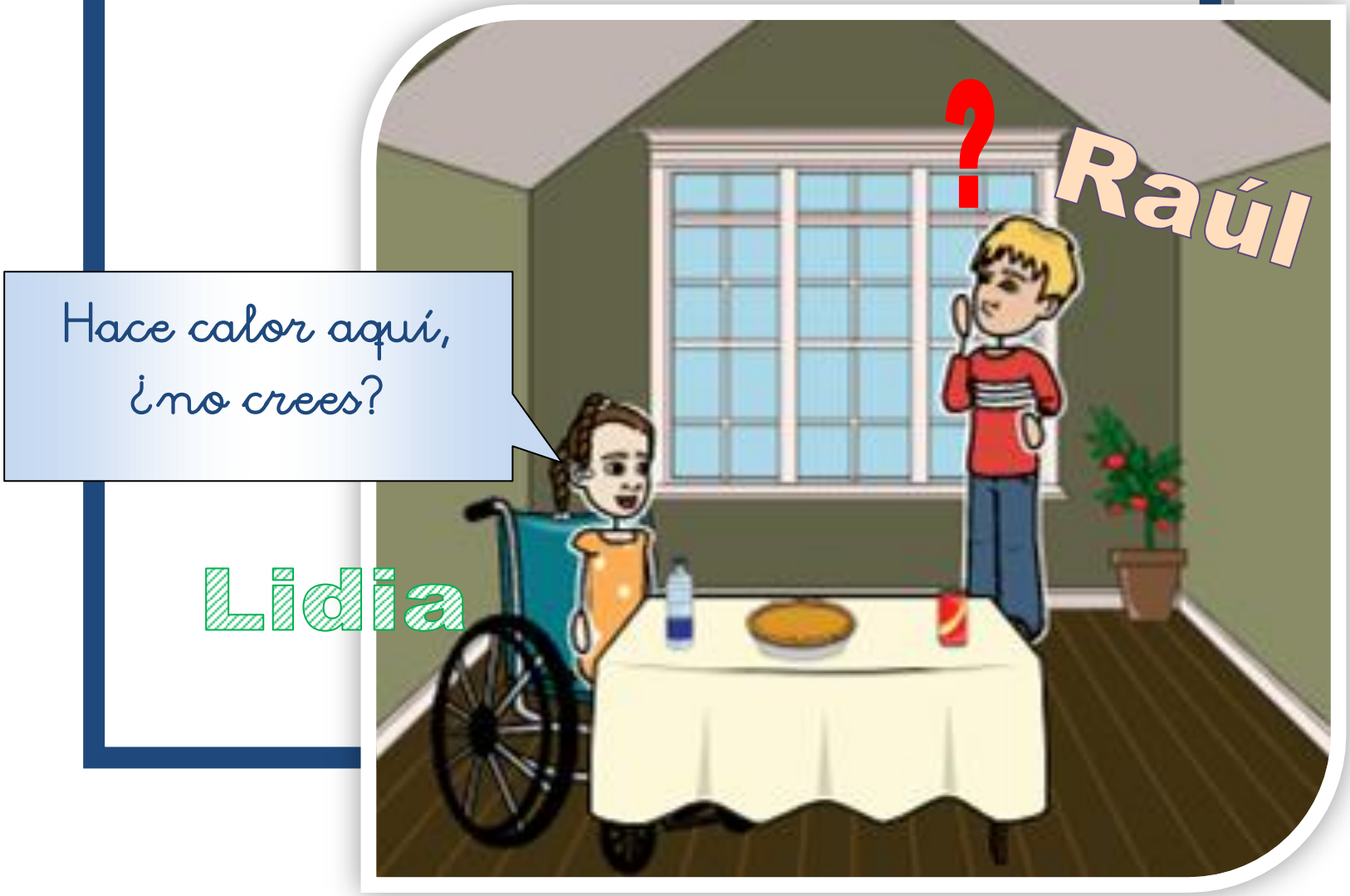


Imagen creada con //www.storyboardthat.com/

C

¿Qué crees que les ha querido decir su madre?

Imagen gratuita tomada de Vecteezy. Diseño Vectores por Vecteezy

C

Mara no tiene gato, así que ¿qué crees que le ha dicho su madre?

Imagen libre de Vecteezy: Diseño Vectores por Vecteezy

C

¿Qué crees que quiere decir B?

A) ¿Te caen bien mis amigas?

B) Elena es muy maja.

Imagen libre de *Pixabay*.
Imagen de 政徳 吉田 en <a href="https://pixabay.com/es//?utm_source=link-attribution&utm_medium=referral&utm_campaign=image&utm_content=5625252">Pixabay</

C

¿Qué significa lo que ha dicho Marta?

¿A que es bonita mi casa?

CELIA

Parece muy grande.

MARTA

Imagen libre de Vecteezy. Dibujos Animados Vectores por Vecteezy

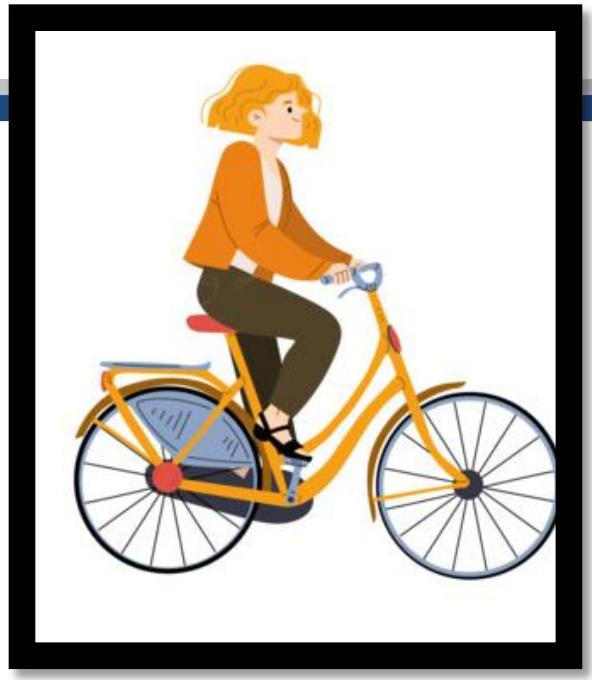
Y PARA HABLAR...

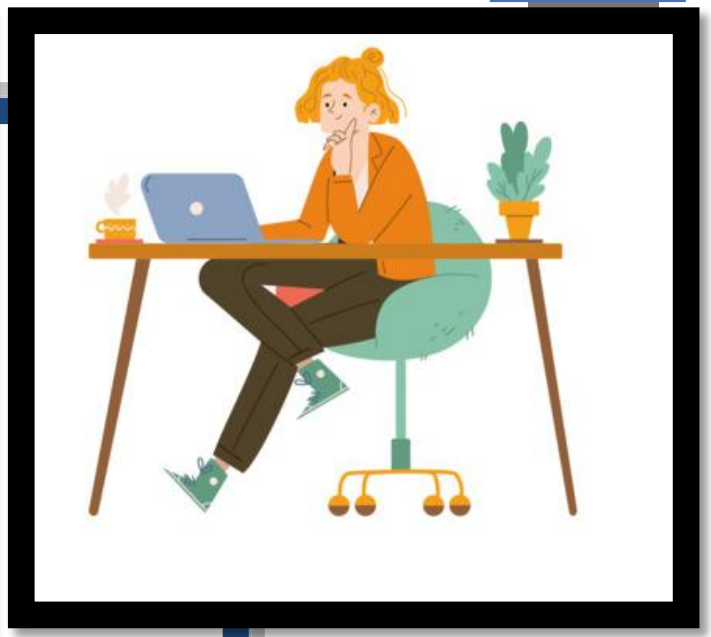
Y ahora te pregunto a ti...

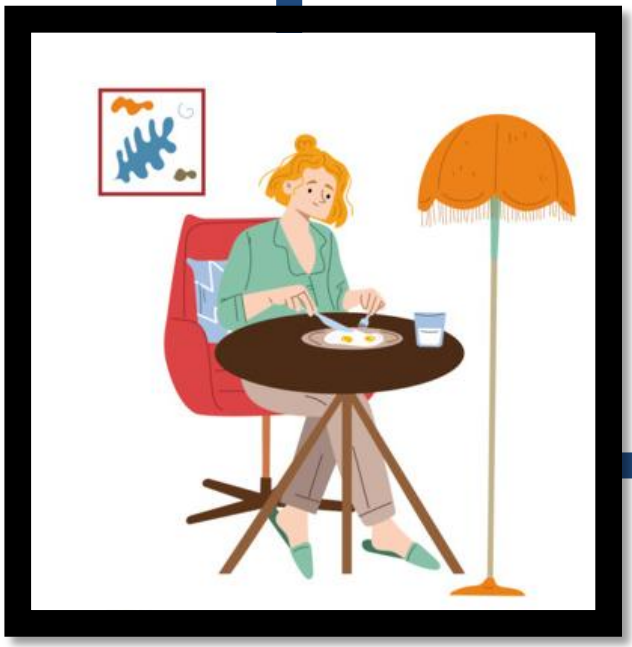
¿Cómo es tu cole? ¿Te gusta venir al cole?

Imagen libre de Vecteezy:Colegio Vectores por Vecteezy

Y ahora vamos a contar la historia de Mª José...







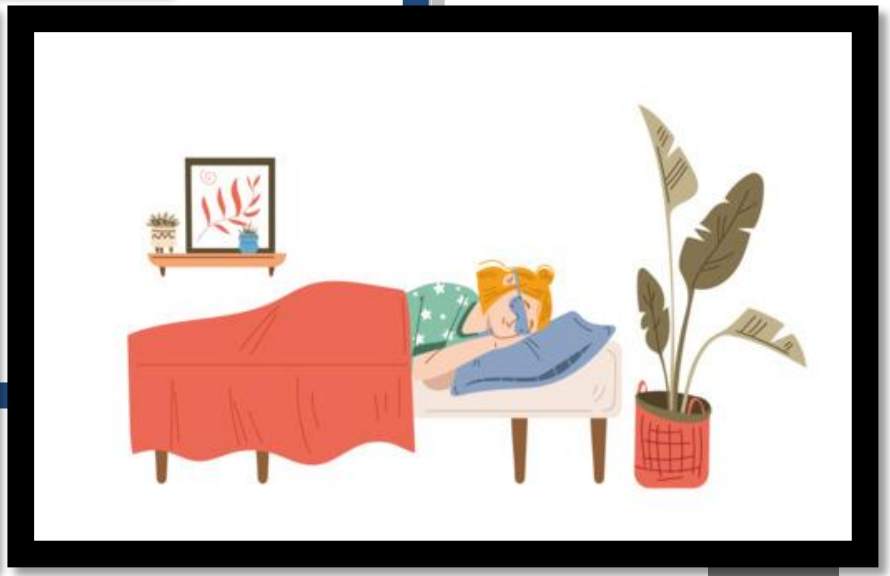


Imagen libre de Vecteezy. *Dientes Vectores por Vecteezy*

GRACIAS

Imagen Gratuita cedida por Vecteezy: Humano Vectores por Vecteezy

ANEXO 5. HOJAS DE REGISTRO (VERSIÓN DEFINITIVA)

CON.1.1

SEXO: EDAD:

COMPRENSIÓN			ÍTEM (1) – BLOQUE 1	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COORDINADA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Silvia come pollo y Marta… (tarta).			

OBSERVACIONES:	OBSERVACIONES:

COMPRENSIÓN			ÍTEM (2) – BLOQUE 1	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COORDINADA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Gabriel juega a la consola y ellos… (al fútbol).			

OBSERVACIONES:	OBSERVACIONES:

	ÍTEM (3) – BLOQUE 1	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COORDINADA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	¿Ana juega al pádel por la mañana o... (a los bolos por la noche)?			

	OBSERVACIONES:

	ÍTEM (4) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COORDINADA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Ni Sasha quiere a su pareja, ni Ángel… (a la suya).			
	OBSERVACIONES:			

COMPRENSIÓN			ÍTEM (5) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Nosotros nos lo pasamos bien en el parque y ellos… (también).			
OBSERVACIONES:				OBSERVACIONES:		

	ÍTEM (6) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Rebe... mucho en la fiesta y sus amigos… (también).			
	OBSERVACIONES:			

COMPRENSIÓN			ÍTEM (7) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Unas arañas llevan sombrero; otras… (no).			
OBSERVACIONES:				OBSERVACIONES:		

ÍTEM (8) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Ellos han ido de excursión al campo, pero al río… (no).			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (9) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Igor dice que no, pero le encanta el baloncesto.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (10) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Yo creía que no, pero Eli me dijo que sí la quería.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (11) – BLOQUE 2	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Alberto me dijo que no, pero yo creo que sí vendrá.			
OBSERVACIONES:			

COMPRENSIÓN			ÍTEM (12) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Sandra no viste de verde y Carlos (tampoco).			
OBSERVACIONES:			**OBSERVACIONES:**			

COMPRENSIÓN			ÍTEM (13) – BLOQUE 2	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Los niños no están durmiendo y nosotros… (tampoco).			
OBSERVACIONES:			**OBSERVACIONES:**			

ÍTEM (14) – BLOQUE 2	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (CON POLARIDAD)	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
A Felipe le gusta cantar, pero a su madre no.			
OBSERVACIONES:			

COMPRENSIÓN			ÍTEM (15) – BLOQUE 3	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COMPARATIVA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Montse tiene más… (manzanas) que… (Yolanda).			
OBSERVACIONES:			OBSERVACIONES:			

	ÍTEM (16) – BLOQUE 3	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COMPARATIVA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Vanesa es más morena que… (José).			
	OBSERVACIONES:			

ÍTEM (17) – BLOQUE 3	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COMPARATIVA)	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Rebe es más rubia que Cris.			
OBSERVACIONES:			

COMPRENSIÓN			ÍTEM (18) – BLOQUE 3	PRODUCCIÓN		
CATALIZA	NO CATALIZA	NULA	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COMPARATIVA)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
			Tania está más… (guapa) que… (antes).			
OBSERVACIONES:			OBSERVACIONES:			

ÍTEM (19) – BLOQUE 3	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COMPARATIVA)	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Hay menos niños que niñas.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (20) – BLOQUE 3	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (COMPARATIVA)	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Lleva más tacón de lo que debería.			
OBSERVACIONES:			

	ÍTEM (21) – BLOQUE 4	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (OTROS PARALELISMOS)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Mamá, ¿por qué nosotros no volamos… (como ellos)?			
	OBSERVACIONES:			

	ÍTEM (22) – BLOQUE 4	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA HORIZONTAL (OTROS PARALELISMOS)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Si tú eres bailarina, yo… (cantante).			
	OBSERVACIONES:			

ÍTEM (23) – BLOQUE 5	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (TRUNCAMIENTO)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Silvia quiere pintar, pero no sabe… (qué).			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (24) – BLOQUE 5	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (TRUNCAMIENTO)	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Almudena ha perdido (la llave), pero (no sabe dónde)…			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (25) – BLOQUE 5	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA HORIZONTAL (TRUNCAMIENTO)	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Sin saber cómo, Raúl ganó la carrera.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (26) – BLOQUE 6	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
¿Qué come Isa?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (27) – BLOQUE 6	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
¿Cómo viajan Marita y Luis?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (28) – BLOQUE 6	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INCORRECTA
¿Dónde está Asun: en el salón o en la cocina?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (29) – BLOQUE 6	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INCORRECTA
¿Quién es la cocinera: la que viste de azul o la que viste de blanco y negro?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (30) – BLOQUE 6	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
¿Qué hizo ayer Azucena?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (31) – BLOQUE 6	COMPRENSIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¿Con Nacho?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (32) – BLOQUE 7	PRODUCCIÓN		
EXOFÓRICA SITUACIONAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INCORRECTA
¡Socorro!			

OBSERVACIONES:

ÍTEM (33) – BLOQUE 7	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA SITUACIONAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¡Fuego!			

OBSERVACIONES:

ÍTEM (34) – BLOQUE 7	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA SITUACIONAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¡Aquí!			

OBSERVACIONES:

ÍTEM (35) – BLOQUE 7	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA SITUACIONAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¿Un boli?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (36) – BLOQUE 7	PRODUCCIÓN		
EXOFÓRICA SITUACIONAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INCORRECTA
¿Mis llaves?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (37) – BLOQUE 8	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¿Cómo está la sopa?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (37.B) – BLOQUE 8	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Jorge está que muerde			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (38) – BLOQUE 8	PRODUCCIÓN		
EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	INCORRECTA
Que se case con él.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (39) – BLOQUE 8	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA ESTRUCTURAL	**CORRECTA**	**INCORRECTA**	**NULA**
¿Jaime?			
OBSERVACIONES:			

	ÍTEM (40) – BLOQUE 9	PRODUCCIÓN		
	EXOFÓRICA INFERENCIAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Prefiero el queso.			
	OBSERVACIONES:			

ÍTEM (41) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¡No tengo un euro!			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (42) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¡Tienes que estudiar!			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (43) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¡No voy a perder el tiempo contigo…!			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (44) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Hace calor aquí, ¿no crees?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (45) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¿No es hora de irse a la cama?			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (46) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
Mara, se escapa el gato.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (47) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	CORRECTA	INCORRECTA	NULA
¿Te caen bien mis amigas? Elena es muy maja.			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (48) – BLOQUE 9	COMPRENSIÓN		
EXOFÓRICA INFERENCIAL	**CORRECTA**	**INCORRECTA**	**NULA**
¿A que es bonita mi casa? ¡Parece muy grande!			
OBSERVACIONES:			

ÍTEM (49) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Y ahora tú. ¿Cómo es tu cole? ¿Te gusta venir al cole?			

OBSERVACIONES:

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.			

OBSERVACIONES:

OTRAS OBSERVACIONES:

ANEXO 6. DICTAMEN FAVORABLE DEL COMITÉ DE ÉTICA DEL ÁREA DE SALUD DE VALLADOLID

HOSPITAL CLÍNICO UNIVERSITARIO DE VALLADOLID

Avda. Ramón y Cajal, 3 - 47003 Valladolid
Tel.: 983 42 00 00 - Fax 983 25 75 11
gerente.hcuv@saludcastillayleon.es

COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN CON MEDICAMENTOS
ÁREA DE SALUD VALLADOLID

Dr F. Javier Alvarez, Secretario Técnico del COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN CON MEDICAMENTOS del Área de salud Valladolid Este

CERTIFICA

En la reunión del CEIm ÁREA DE SALUD VALLADOLID ESTE del 27 de octubre de 2022, se procedió a la evaluación de los aspectos éticos del siguiente proyecto.

PI 22-2787 TESIS	LA ELIPSIS SINTACTIVA EN LOS SUJETOS CON SINDROME DE DOWN	I.P.: NIEVES MENDIZABAL DE LA CRUZ, LETICIA CASTAÑEDA SAN CIRILO UVA

A continuación, les señalo los acuerdos tomados por el CEIm ÁREA DE SALUD VALLADOLID ESTE en relación a dicho proyecto:

Considerando que el proyecto de investigación contempla los Convenios y Normas establecidos en la legislación española en el ámbito de la investigación biomédica, la protección de datos de carácter personal y la bioética, se hace constar el **informe favorable** del Comité de Ética de la Investigación con Medicamentos Área de Salud Valladolid Este para la realización del proyecto de investigación.

Un cordial saludo.

Dr. F. Javier Álvarez.
CEIm Área de Salud Valladolid Este
Hospital Clínico Universitario de Valladolid
Farmacología, Facultad de Medicina,
Universidad de Valladolid,
c/ Ramón y Cajal 7,47005 Valladolid
alvarez@med.uva.es,
jalvarezgo@saludcastillayleon.es
tel.: 983 423077

ANEXO 7. DOCUMENTOS COMITÉ ÉTICA (CONSENTIMIENTO INFORMADO Y HIP POR EDADES)

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES/MADRES/TUTORES O TUTORAS LEGALES (INFORMACIÓN DEL PROYECTO)

Se les invita a participar en el proyecto de Investigación: "La elipsis en el síndrome de Down" para lo cual se requiere la evaluación lingüística con pequeñas grabaciones de audio.

INFORMACIÓN:

A) **Las investigadoras:**

- Dña. Leticia Castañeda San Cirilo (doctoranda e investigadora principal).
- Dña. Nieves Mendizábal de la Cruz (directora de tesis).

Doña Leticia Castañeda es maestra en la especialidad de Audición y Lenguaje, logopeda y profesora de Secundaria, con años de experiencia como funcionaria en la escuela pública. Actualmente, realiza su tesis doctoral en la Universidad de Valladolid (Facultad de Filosofía y Letras) tutorada por Doña Nieves Mendizábal (doctora y profesora titular de la Universidad de Valladolid, que desarrolla su trabajo en las titulaciones de Filología Hispánica y Grado de Logopedia).

B) Propósito:

Los objetivos del estudio son:

- Pasar pruebas de evaluación lingüística a los alumnos del centro, las cuales servirán para evaluar e investigar el fenómeno de la elipsis, que estamos trabajando.
- Grabar en formato audio dichas evaluaciones para hacer una recogida de los datos más exacta.
- Transcribir esas grabaciones y recopilar esa información de modo anónimo, solamente asociada a la edad cronológica y curricular de los alumnos.
- Realizar un estudio contrastivo entre el grupo de participantes objeto y el grupo de participantes control con objeto de determinar las posibles diferencias comunicativas entre ambos, con el fin de poder llevar a cabo actividades dirigidas a mejorar estas habilidades.

C) Selección de participantes:

Estamos invitando a alumnos de distintas edades con o sin síndrome de Down.

D) Participación voluntaria:

La participación es absolutamente voluntaria.

E) Riesgos:

Participar en este proyecto NO implica ningún riesgo.

F) Beneficios:

La participación es beneficiosa ya que supondrá una actividad distinta y atractiva, de corta duración, en la que los alumnos/as recibirán una estimulación logopédica de las capacidades comunicativas. Además, tal prueba podría determinar alguna carencia en dichas habilidades que sería interesante reforzar desde el aula.

Como fin último, la investigación permitirá aumentar el conocimiento sobre aspectos todavía poco analizados que, a la larga, podrían repercutir en la mejora de las habilidades comunicativas en las personas con síndrome de Down.

G) Confidencialidad y difusión de los resultados:

La información obtenida será tratada de forma anónima y la publicación de la misma se hará sin nombres, ni datos identificativos, y solamente en cauces científicos. De igual manera, las grabaciones no se harán públicas y únicamente se utilizarán las transcripciones de las mismas omitiendo cualquier información que pudiera servir para identificar al participante.

Muchas gracias

SI TIENE ALGUNA DUDA, PUEDE CONSULTAR EN:

Leticia Castañeda: leticia.castaneda@alumnos.uva.es

Mª Nieves Mendizábal: marianieves.mendizabal@uva.es

Universidad de Valladolid

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INVESTIGACIÓN QUE NO IMPLIQUE MUESTRAS BIOLÓGICAS.
MENORES DE 12 AÑOS
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

SERVICIO: UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA)

INVESTIGADOR RESPONSABLE: LETICIA CASTAÑEDA SAN CIRILO / Mª DE LAS NIEVES MENDIZÁBAL DE LA CRUZ

TELÉFONO DE CONTACTO: 651.96.6017

EMAIL: leticia.castaneda@estudiantes.uva.es / marianieves.mendizabal@uva.es

NOMBRE DE LA LÍNEA DE TRABAJO: ELIPSIS EN EL SINDROME DE DOWN

VERSIÓN DE DOCUMENTO: 2022-2023

I) Finalidad de la línea de trabajo propuesta:

Este estudio forma parte de la investigación titulada "Elipsis en el síndrome de Down" que se está desarrollando por la investigadora Leticia Castañeda San Cirilo, bajo el amparo de la Universidad de Valladolid.

El estudio consistirá en la valoración de las capacidades lingüísticas de su hijo/a, por medio de una pequeña prueba lingüística que tendrá una duración menor a 30 minutos. Dicha evaluación será grabada (solamente en formato audio) con el único fin de recoger con la mayor veracidad posible los datos obtenidos. Posteriormente, tales grabaciones podrán ser transcritas para, de modo anónimo, aparecer en la investigación, pero las grabaciones nunca serán publicadas, ni difundidas.

La investigación no tiene ningún riesgo para su hijo/a y, por el contrario, será una importante colaboración científica, la cual contribuirá a mejorar las capacidades comunicativas de los alumnos/as.

II) Algunas consideraciones sobre su participación:

Es importante que Vds., como padre y madre o tutor legal del niño menor de 12 años, conozca varios aspectos importantes:

A) La participación es totalmente voluntaria. Esta encuesta no interferirá con los procesos escolares o terapéuticos que su hijo/a va a recibir.

B) Puede plantear todas las dudas que considere sobre la participación de su hijo/a en este estudio.

C) No percibirá ninguna compensación económica o de otro tipo por la participación en el estudio.

D) Los datos personales serán tratados según lo dispuesto en la normativa que resulte de la aplicación, como es el Reglamento (UE) 2016/679, de 27 de abril, General de Protección de Datos Personales, y su normativa de desarrollo tanto a nivel nacional como europeo.

E) La información obtenida se recogerá por el responsable de la investigación en un registro de actividad, según la legislación vigente.

F) Los datos registrados serán tratados estadísticamente de forma codificada. En todo momento el participante tendrá derecho de acceso, modificación, oposición, rectificación o cancelación de los datos depositados en la base de datos siempre que expresamente lo solicite. Para ello deberá ponerse en contacto con el investigador principal. Los datos quedarán custodiados bajo la responsabilidad del Investigador Principal del Estudio **Mª de las Nieves Mendizábal de la Cruz.** Para ejercer sus derechos puede ponerse en contacto con el delegado de protección de datos de la Universidad de Valladolid (**responsable.privacidad@uva.es**).

G) Los datos serán guardados de forma indefinida, lo que permitirá que puedan ser utilizados por el grupo del investigador principal en estudios futuros de investigación relacionados con la línea de trabajo arriba expuesta. Dichos datos podrán ser cedidos a otros investigadores designados por el Investigador Principal para trabajos relacionados con esta línea, siempre al servicio de proyectos que tengan alta calidad científica y respeto por los principios éticos. En estos dos últimos casos, se solicitará antes autorización al CIM Área de Salud de Valladolid Este (Prof. F Javier Álvarez).

H) La falta de consentimiento o la revocación de este consentimiento previamente otorgado no supondrá perjuicio alguno en la asistencia académica que su hijo/a recibe/recibirá.

I) Es posible que los estudios realizados aporten información relevante para la educación de su hijo/a o la de sus familiares. Vds. tienen derecho a conocerla y trasmitirla a sus familiares si así lo desea.

J) Sólo si Vds. lo desean, existe la posibilidad de que puedan ser contactados en el futuro para completar o actualizar la información asociada al estudio.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE POR ESCRITO.

Estudio LA ELIPSIS EN EL SÍNDROME DE DOWN.

Yo,_____
(nombre y apellidos del padre ó representante legal)

Yo_____
(nombre y apellidos de la madre ó representante legal)

He leído la información que me ha sido entregada.
He recibido la hoja de información que me ha sido entregada.
He podido hacer preguntas sobre el estudio.
He recibido suficiente información sobre el estudio.
He hablado del estudio con LETICIA CASTAÑEDA SAN CIRILO

Comprendo que la participación de mi hijo/a es voluntaria.
Comprendo que mi hijo/a puede retirarse del estudio:

1.- Cuando quiera.
2.- Sin tener que dar explicaciones.
3.- Sin que esto repercuta en sus cuidados académicos.

Por la presente, otorgo mi consentimiento informado y libre para que mi hijo/a participe en esta investigación.

Universidad de Valladolid

Accedemos a que los investigadores de la UNIVERSIDAD DE VALLADOLID contacten con nosotros en el futuro en caso de que se necesite obtener nuevos datos. ☐ SI ☐ NO (marcar con una X lo que proceda)

Accedemos a que los investigadores de la UNIVERSIDAD DE VALLADOLID contacten con nosotros en caso de que los estudios realizados sobre los datos de mi hijo/a aporten información relevante para su desarrollo lingüístico y académico ☐ SI ☐ NO (marcar con una X lo que proceda).

En mi presencia, se ha dado a mi hijo/a toda la información pertinente adaptada a su nivel de entendimiento, está de acuerdo en participar y consiento que participe en el estudio.

FIRMA DEL PADRE REPRESENTANTE LEGAL NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

FIRMA DEL MADRE REPRESENTANTE LEGAL NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

Hago constar que he explicado las características y el objetivo del estudio, sus riesgos y beneficios potenciales al padre/madre/representante legal del menor, que el menor ha sido informado de acuerdo a sus capacidades, ha comprendido esta explicación y no hay oposición por su parte. El padre/madre/representante legal otorga su consentimiento por medio de su firma fechada en este documento. (El menor firmará su asentimiento cuando por su edad y madurez sea posible).

FIRMA DEL INVESTIGADOR NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

Universidad de Valladolid

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE POR ESCRITO.

APARTADO PARA LA REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO (CONTACTAR CON EL INVESTIGADOR PRINCIPAL)

Yo _____ revoco el consentimiento de participación de mi hijo/a en el estudio, arriba firmado con fecha _____

FIRMA DEL PADRE REPRESENTANTE LEGAL NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

FIRMA DEL MADRE REPRESENTANTE LEGAL NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

Universidad de Valladolid

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INVESTIGACIÓN QUE NO IMPLIQUE MUESTRAS BIOLÓGICAS.
MENORES DE 12 A 16 AÑOS
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

SERVICIO: UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA)

INVESTIGADOR RESPONSABLE: LETICIA CASTAÑEDA SAN CIRILO / Mª DE LAS NIEVES MENDIZÁBAL DE LA CRUZ

TELÉFONO DE CONTACTO: 651.96.6017

EMAIL: leticia.castaneda@estudiantes.uva.es / marianieves.mendizabal@uva.es

NOMBRE DE LA LÍNEA DE TRABAJO: ELIPSIS EN EL SINDROME DE DOWN

VERSIÓN DE DOCUMENTO: 2022-2023

I) Finalidad de la línea de trabajo propuesta:

Este estudio forma parte de la investigación titulada "Elipsis en el síndrome de Down" que se está desarrollando por la investigadora Leticia Castañeda San Cirilo, bajo el amparo de la Universidad de Valladolid.

El estudio consistirá en la valoración de las capacidades lingüísticas de su hijo/a, por medio de una pequeña prueba lingüística que tendrá una duración menor a 30 minutos. Dicha evaluación será grabada (solamente en formato audio) con el único fin de recoger con la mayor veracidad posible los datos obtenidos. Posteriormente, tales grabaciones podrán ser transcritas para, de modo anónimo, aparecer en la investigación, pero las grabaciones nunca serán publicadas, ni difundidas.

La investigación no tiene ningún riesgo para su hijo/a y, por el contrario, será una importante colaboración científica, la cual contribuirá a mejorar las capacidades comunicativas de los alumnos/as.

II) Algunas consideraciones sobre su participación:

Es importante que Vds., como padre y madre o tutor legal del niño menor de 12 a 16 años, conozca varios aspectos importantes:

A) La participación es totalmente voluntaria. Esta encuesta no interferirá con los procesos escolares o terapéuticos que su hijo/a va a recibir.

B) Puede plantear todas las dudas que considere sobre la participación de su hijo/a en este estudio.

C) No percibirá ninguna compensación económica o de otro tipo por la participación en el estudio.

D) Los datos personales serán tratados según lo dispuesto en la normativa que resulte de la aplicación, como es el Reglamento (UE) 2016/679, de 27 de abril, General de Protección de Datos Personales, y su normativa de desarrollo tanto a nivel nacional como europeo.

E) La información obtenida se recogerá por el responsable de la investigación en un registro de actividad, según la legislación vigente.

F) Los datos registrados serán tratados estadísticamente de forma codificada. En todo momento el participante tendrá derecho de acceso, modificación, oposición, rectificación o cancelación de los datos depositados en la base de datos siempre que expresamente lo solicite. Para ello deberá ponerse en contacto con el investigador principal. Los datos quedarán custodiados bajo la responsabilidad del Investigador Principal del Estudio **Mª de las Nieves Mendizábal de la Cruz.** Para ejercer sus derechos puede ponerse en contacto con el delegado de protección de datos de la Universidad de Valladolid (responsable.privacidad@uva.es).

G) Los datos serán guardados de forma indefinida, lo que permitirá que puedan ser utilizados por el grupo del investigador principal en estudios futuros de investigación relacionados con la línea de trabajo arriba expuesta. Dichos datos podrán ser cedidos a otros investigadores designados por el Investigador Principal para trabajos relacionados con esta línea, siempre al servicio de proyectos que tengan alta calidad científica y respeto por los principios éticos. En

estos dos últimos casos, se solicitará antes autorización al CIM Área de Salud de Valladolid Este (Prof. F Javier Álvarez).

H) La falta de consentimiento o la revocación de este consentimiento previamente otorgado no supondrá perjuicio alguno en la asistencia académica que su hijo/a recibe/recibirá.

I) Es posible que los estudios realizados aporten información relevante para la educación de su hijo/a o la de sus familiares. Vds. tienen derecho a conocerla y trasmitirla a sus familiares si así lo desea.

J) Sólo si Vds. lo desean, existe la posibilidad de que puedan ser contactados en el futuro para completar o actualizar la información asociada al estudio.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE POR ESCRITO.

Estudio LA ELIPSIS EN EL SÍNDROME DE DOWN.

Yo, _____

(Nombre y apellidos del participante a partir de 12 a 16 años)

Yo, _____

(Nombre y apellidos del padre o representante legal)

Yo, _____

(Nombre y apellidos de la madre o representante legal)

He leído la información que me ha sido entregada.
He recibido la hoja de información que me ha sido entregada.
He podido hacer preguntas sobre el estudio.
He recibido suficiente información sobre el estudio.
He hablado del estudio con **LETICIA CASTAÑEDA SAN CIRILO**

Comprendo que la participación de mi hijo/a es voluntaria.
Comprendo que mi hijo/a puede retirarse del estudio:

1.- Cuando quiera.

2.- Sin tener que dar explicaciones.

3.- Sin que esto repercuta en sus cuidados médicos.

Por la presente, otorgo mi consentimiento informado y libre para que mi hijo/a participe en esta investigación.
Accedemos a que los investigadores de la UNIVERSIDAD DE VALLADOLID contacten con nosotros en el futuro en caso de que se necesite obtener nuevos datos. ☐ SI ☐ NO (marcar con una X lo que proceda)

Accedemos a que los investigadores de la UNIVERSIDAD DE VALLADOLID contacten con nosotros en caso de que los estudios realizados sobre los datos de mi hijo/a aporten información relevante para su desarrollo lingüístico y académico ☐ SI ☐ NO (marcar con una X lo que proceda).

Una vez firmada, me será entregada una copia del documento de consentimiento.

FIRMA DEL PARTICIPANTE DE 12 A 16 AÑOS

NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

FIRMA DEL PADRE REPRESENTANTE LEGAL NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

FIRMA DEL MADRE REPRESENTANTE LEGAL NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

Hago constar que he explicado las características y el objetivo del estudio, sus riesgos y beneficios potenciales al padre/madre/representante legal del menor, que el menor ha sido informado de acuerdo a sus capacidades, ha comprendido esta explicación y no hay oposición por su parte. El padre/madre/representante legal otorga su consentimiento por medio de su firma fechada en este documento. (El menor firmará su asentimiento cuando por su edad y madurez sea posible).

FIRMA DEL INVESTIGADOR

NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE POR ESCRITO.

APARTADO PARA LA REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO (CONTACTAR CON EL INVESTIGADOR PRINCIPAL)

Yo _____ revoco mi consentimiento de participación en el estudio, arriba firmado con fecha _____

Nombre y apellidos del participante:

_____

FIRMA DEL PARTICIPANTE DE 12 A 16 AÑOS

NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

Yo _____ revoco el consentimiento de participación de mi hijo/a en el estudio, arriba firmado con fecha

_____

_____

FIRMA DEL PADRE REPRESENTANTE LEGAL NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

_____

FIRMA DEL MADRE REPRESENTANTE LEGAL NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

Universidad de Valladolid

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INVESTIGACIÓN QUE NO IMPLIQUE MUESTRAS BIOLÓGICAS.
MAYORES DE 16 AÑOS
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

SERVICIO: UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA)

INVESTIGADOR RESPONSABLE: LETICIA CASTAÑEDA SAN CIRILO / Mª DE LAS NIEVES MENDIZÁBAL DE LA CRUZ

TELÉFONO DE CONTACTO: 651.96.6017

EMAIL: leticia.castaneda@estudiantes.uva.es / marianieves.mendizabal@uva.es

NOMBRE DE LA LÍNEA DE TRABAJO: ELIPSIS EN EL SINDROME DE DOWN

VERSIÓN DE DOCUMENTO: 2022-2023

I) Finalidad de la línea de trabajo propuesta:

Este estudio forma parte de la investigación titulada "Elipsis en el síndrome de Down" que se está desarrollando por la investigadora Leticia Castañeda San Cirilo, bajo el amparo de la Universidad de Valladolid.

El estudio consistirá en la valoración de las capacidades lingüísticas de mi hijo/a, por medio de una pequeña prueba lingüística que tendrá una duración de unos 30-40 minutos. Dicha evaluación será grabada (solamente en formato audio) con el único fin de recoger con la mayor veracidad posible los datos obtenidos. Posteriormente, tales grabaciones podrán ser transcritas para, de modo anónimo, aparecer en la investigación, pero las grabaciones nunca serán publicadas, ni difundidas.

La investigación no tiene ningún riesgo para mi hijo/a y, por el contrario, será una importante colaboración científica, la cual contribuirá a mejorar las capacidades comunicativas de los alumnos/as.

II) Algunas consideraciones sobre su participación:

Es importante que Vds., como padre y madre o tutor legal conozca varios aspectos importantes:

A) La participación es totalmente voluntaria. Esta encuesta no interferirá con los procesos escolares o terapéuticos que su hijo/a va a recibir.

B) Puede plantear todas las dudas que considere sobre la participación de su hijo/a en este estudio.

C) No percibirá ninguna compensación económica o de otro tipo por la participación en el estudio.

D) Los datos personales serán tratados según lo dispuesto en la normativa que resulte de la aplicación, como es el Reglamento (UE) 2016/679, de 27 de abril, General de Protección de Datos Personales, y su normativa de desarrollo tanto a nivel nacional como europeo.

E) La información obtenida se recogerá por el responsable de la investigación en un registro de actividad, según la legislación vigente.

F) Los datos registrados serán tratados estadísticamente de forma codificada. En todo momento el participante tendrá derecho de acceso, modificación, oposición, rectificación o cancelación de los datos depositados en la base de datos siempre que expresamente lo solicite. Para ello deberá ponerse en contacto con el investigador principal. Los datos quedarán custodiados bajo la responsabilidad del Investigador Principal del Estudio **Leticia Castañeda San Cirilo.** Para ejercer sus derechos puede ponerse en contacto con el delegado de protección de datos de la Universidad de Valladolid (responsable.privacidad@uva.es).

G) Los datos serán guardados de forma indefinida, lo que permitirá que puedan ser utilizados por el grupo del investigador principal en estudios futuros de investigación relacionados con la línea de trabajo arriba expuesta. Dichos datos podrán ser cedidos a otros investigadores designados por el Investigador Principal para trabajos relacionados con esta línea, siempre al servicio de proyectos que tengan alta calidad científica y respeto por los principios éticos. En

estos dos últimos casos, se solicitará antes autorización al Comité de Ética de la Universidad de Valladolid (Prof. F Javier Álvarez).

H) La falta de consentimiento o la revocación de este consentimiento previamente otorgado no supondrá perjuicio alguno en la asistencia que su hijo/a recibe/recibirá.

I) Es posible que los estudios realizados aporten información relevante para la educación de su hijo/a o la de sus familiares. Vds. tienen derecho a conocerla y trasmitirla a sus familiares si así lo desea.

J) Sólo si Vds. lo desean, existe la posibilidad de que puedan ser contactados en el futuro para completar o actualizar la información asociada al estudio.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PACIENTE POR ESCRITO.

Estudio LA ELIPSIS EN EL SÍNDROME DE DOWN.

Yo, _____

(Nombre y apellidos del paciente a partir de 16 años)

Yo,_____

(Nombre y apellidos del padre o representante legal)

Yo, _____

(Nombre y apellidos de la madre o representante legal)

He leído la información que me ha sido entregada.
He recibido la hoja de información que me ha sido entregada.
He podido hacer preguntas sobre el estudio.
He recibido suficiente información sobre el estudio.
He hablado del estudio con **LETICIA CASTAÑEDA SAN CIRILO**

Comprendo que la participación de mi hijo/a es voluntaria.
Comprendo que mi hijo/a puede retirarse del estudio:

1.- Cuando quiera.

2.- Sin tener que dar explicaciones.

3.- Sin que esto repercuta en sus cuidados médicos.

Por la presente, otorgo mi consentimiento informado y libre para que mi hijo/a participe en esta investigación.
Accedemos a que los investigadores de la UNIVERSIDAD DE VALLADOLID contacten con nosotros en el futuro en caso de que se necesite obtener nuevos datos. ☐ SI ☐ NO (marcar con una X lo que proceda)

Accedemos a que los investigadores de la UNIVERSIDAD DE VALLADOLID contacten con nosotros en caso de que los estudios realizados sobre los datos de mi hijo/a aporten información relevante para su desarrollo lingüístico y académico ☐ SI ☐ NO (marcar con una X lo que proceda).

Una vez firmada, me será entregada una copia del documento de consentimiento.

FIRMA DEL PACIENTE DE MÁS DE 16 AÑOS

NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

FIRMA DEL PADRE REPRESENTANTE LEGAL NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

FIRMA DEL MADRE REPRESENTANTE LEGAL NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

Hago constar que he explicado las características y el objetivo del estudio, sus riesgos y beneficios potenciales al padre/madre/representante legal del menor, que el menor ha sido informado de acuerdo a sus capacidades, ha comprendido esta explicación y no hay oposición por su parte. El padre/madre/representante legal otorga su consentimiento por medio de su firma fechada en este documento. (El menor firmará su asentimiento cuando por su edad y madurez sea posible).

FIRMA DEL INVESTIGADOR

NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PACIENTE POR ESCRITO.

APARTADO PARA LA REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO (CONTACTAR CON EL INVESTIGADOR PRINCIPAL)

Yo _____ revoco mi consentimiento de participación en el estudio, arriba firmado con fecha _____

Nombre y apellidos del paciente:

_____

FIRMA DEL PACIENTE DE MÁS DE 16 AÑOS

NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

Yo _____ revoco el consentimiento de participación de mi hijo/a en el estudio, arriba firmado con fecha

_____

_____

FIRMA DEL PADRE REPRESENTANTE LEGAL NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

_____

FIRMA DEL MADRE REPRESENTANTE LEGAL NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

ANEXO 8. DICTAMEN FAVORABLE DEL COMITÉ DE ÉTICA DEL ÁREA DE SALUD DE VALLADOLID

(RECTIFICACIÓN)

HOSPITAL CLÍNICO UNIVERSITARIO DE VALLADOLID

Avda. Ramón y Cajal, 3 - 47003 Valladolid
Tel.: 983 42 00 00 - Fax 983 25 75 11
gerente.hcuv@saludcastillayleon.es

COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN CON MEDICAMENTOS
ÁREA DE SALUD VALLADOLID

Dr F. Javier Alvarez, Secretario Técnico del COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN CON MEDICAMENTOS del Área de salud Valladolid Este

CERTIFICA

En la reunión del CEIm ÁREA DE SALUD VALLADOLID ESTE del 30 de marzo de 2023, se procedió a la evaluación de los aspectos éticos de la modificación del siguiente proyecto.

PI 22-2787 TESIS	LA ELIPSIS SINTACTIVA EN LOS SUJETOS CON SINDROME DE DOWN	I.P.: NIEVES MENDIZABAL DE LA CRUZ, LETICIA CASTAÑEDA SAN CIRILO UVA

A continuación, les señalo los acuerdos tomados por el CEIm ÁREA DE SALUD VALLADOLID ESTE en relación a dicha modificación del proyecto:

Modificación:

-Ampliación del rango de edad a mayores de 16 años.
- Hoja de Información al Paciente/ consentimiento informado mayores de 16 años

Un cordial saludo.

Dr. F. Javier Álvarez.
CEIm Área de Salud Valladolid Este
Hospital Clínico Universitario de Valladolid
Farmacología, Facultad de Medicina,
Universidad de Valladolid,
c/ Ramón y Cajal 7,47005 Valladolid
alvarez@uva.es,
jalvarezgo@saludcastillayleon.es
tel.: 983 423077

ANEXO 9. RECOGIDA DATOS SUJETOS DE CONTROL (TABLAS *EXCEL)*

RESULTADOS SUJETOS DE CONTROL

	ÍTEM 1.1	ÍTEM 1.2	ÍTEM 2.1	ÍTEM 2.2	ÍTEM 3	ÍTEM 4	ÍTEM 5.1	ÍTEM 5.2	ÍTEM 6	ÍTEM 7.1	ÍTEM 7.2
CON 1.1	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL.SUJ	NO.EL+NULA	NO.EL	CAT	EL	NO.EL	CAT
CON 1.2	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL.SUJ	EL+NULA	EL	CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT
CON 1.3	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.SUJ	NC.NU	NO.EL	CAT	NO.EL	NO.EL	NO.CAT
CON 1.4	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL.SUJ	NO.EL+NULA	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
CON 1.5	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NO.EL+NULA	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
CON 1.6	EL	CAT	EL	CAT	NO.EL	NO.EL+NULA	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
CON 1.7	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	NO.EL	NO.EL+NULA	EL	CAT	EL	NO.EL	NO.CAT
CON 1.8	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	EL+NULA	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
CON 1.9	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL.SUJ	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
CON 1.10	EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	EL+NULA	EL	NO.CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
CON 1.11	NO.EL	CAT	EL	CAT	NC.NU	NC.NU	EL	CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
CON 1.12	EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.SUJ	NC.NU	EL	CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT
CON 2.13	EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL	CAT	EL	EL.COM	NO.CAT
CON 2.14	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	NO.EL	EL+NULA	NO.EL	CAT	NO.EL	NO.EL	CAT
CON 2.15	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NO.EL+NULA	EL	CAT	EL	NO.EL	CAT
CON 2.16	EL	CAT	EL	CAT	NC.NU	EL+NULA	EL	CAT	EL	NC.NU	NO.CAT
CON 2.17	EL	CAT	EL	CAT	NO.EL	EL+NULA	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	NO.CAT

CON 2.18	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	EL	EL	CAT	EL	NO.EL	CAT
CON 2.19	EL	CAT	EL	CAT	NC.NU	NO.EL+NULA	EL	CAT	EL	EL.COM	CAT
CON 2.20	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NO.EL	NO.EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
CON 2.21	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NO.EL+NULA	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	NO.CAT
CON 2.22	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.SUJ	NO.EL+NULA	EL	CAT	EL	NO.EL	NO.CAT
CON 3.23	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.SUJ	NO.EL+NULA	EL	CAT	EL	NO.EL	CAT
CON 3.24	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	EL	EL	CAT	NC.NU	EL(V+COM)	NO.CAT
CON 3.25	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	EL	NO.EL	CAT	NO.EL	NO.EL	CAT
CON 3.26	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NO.EL+NULA	NO.EL	NO.CAT	EL	EL.COM (C.V)	NO.CAT
CON 3.27	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	EL	NC.NU	NO.CAT	EL	NO.EL	CAT
CON 3.28	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NO.EL+NULA	NO.EL	CAT	NO.EL	NO.EL	CAT
CON 3.29	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	EL	EL	CAT	EL	NO.EL	CAT
CON 3.30	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	EL	CAT	EL	NO.EL	NO.CAT
CON 3.31	EL	CAT	NC.NU	CAT	EL.INCO	NO.EL+NULA	NO.EL	CAT	EL	EL.COM	CAT
CON 3.32	EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.SUJ	NO.EL+NULA	EL	CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
CON 3.33	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	NO.EL	EL+NULA	EL	CAT	EL	NO.EL	CAT
CON 3.34	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	NO.EL	NC.NU	EL	CAT	EL	NO.EL	CAT

	ÍTEM 8	ÍTEM 9	ÍTEM 10	ÍTEM 11	ÍTEM 12.1	ÍTEM 12.2	ÍTEM 13.1	ÍTEM 13.2	ÍTEM 14	ÍTEM 15.1	ÍTEM 15.2
CON 1.1	EL	EL	EL	COMP	NO.EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 1.2	EL	NC.NU	EL	NO.COMP	EL	CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 1.3	EL	EL	EL	NO.COMP	NO.EL	NO.CAT	NO.EL	NO.CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 1.4	EL	NO.EL	EL	COMP	NO.EL	CAT	NC.NU	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 1.5	EL	NO.EL	EL	COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 1.6	EL	EL	EL	COMP	NO.EL	NO.CAT	EL	CAT	COMP	EL	CAT
CON 1.7	EL	NO.EL	EL	COMP	NO.EL	CAT	EL	CAT	COMP	EL	CAT
CON 1.8	EL	NO.EL	NC.NU	COMP	EL	CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 1.9	NO.EL	NO.EL	EL	COMP	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 1.10	NO.EL	NO.EL	EL	COMP	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 1.11	EL	NO.EL	NO.EL	COMP	NC.NU	NO.CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 1.12	EL	EL	EL	COMP	EL.INCO	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 2.13	EL	NO.EL	NO.EL	COMP	EL	NO.CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 2.14	NO.EL	NO.EL	NO.EL	NO.COMP	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	COMP	EL	CAT
CON 2.15	NO.EL	NO.EL	EL	COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 2.16	EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NO.EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 2.17	NO.EL	NO.EL	EL	COMP	NC.NU	NO.CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT

CON 2.18	EL	EL	EL	NO.COMP	NO.EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 2.19	NO.EL	EL	NO.EL	NO.COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 2.20	EL	NO.EL	EL	COMP	NO.EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 2.21	EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 2.22	NO.EL	NO.EL	EL	COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 3.23	NO.EL	EL	NO.EL	COMP	EL	CAT	NO.EL	CAT	COMP	EL	CAT
CON 3.24	EL	NO.EL	NO.EL	COMP	EL	NO.CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	NO.CAT
CON 3.25	EL	EL	EL	COMP	EL	NO.CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 3.26	NO.EL	NO.EL	EL	COMP	EL	NO.CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 3.27	NO.EL	EL	NO.EL	COMP	EL	CAT	NO.EL	CAT	NO.COMP	EL	NO.CAT
CON 3.28	NO.EL	NO.EL	NO.EL	COMP	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 3.29	NO.EL	NO.EL	NO.EL	COMP	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 3.30	EL	NO.EL	NO.EL	COMP	EL	NO.CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	NO.CAT
CON 3.31	NO.EL	NO.EL	NO.EL	COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 3.32	EL	EL	EL	COMP	NO.EL	CAT	NC.NU	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 3.33	NO.EL	NO.EL	NO.EL	COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
CON 3.34	NO.EL	NO.EL	NO.EL	COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT

	ÍTEM 16	ÍTEM 17	ÍTEM 18.1	ÍTEM 18.2	ÍTEM 19	ÍTEM 20	ÍTEM 21	ÍTEM 22	ÍTEM 23	ÍTEM 24	ÍTEM 25
CON 1.1	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	EL.COM (C.V)	NO.COMP
CON 1.2	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	EL.COM (C.V)	NO.COMP
CON 1.3	EL	COMP	EL	CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NO.EL	NO.EL	EL.COM (C.V)	COMP
CON 1.4	EL	NO.COMP	EL	CAT	COMP	NO.COMP	EL	NO.EL	NO.EL	EL.COM (C.V)	NO.COMP
CON 1.5	EL	COMP	EL	CAT	COMP	NO.COMP	EL	NO.EL	NO.EL	EL.COM (C.V)	NO.COMP
CON 1.6	NC.NU	COMP	EL	CAT	COMP	NO.COMP	EL	NC.NU	NO.EL	EL.COM (C.V)	COMP
CON 1.7	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	NO.EL	EL	EL.COM (C.V)	NO.COMP
CON 1.8	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	EL.COM (C.V)	COMP
CON 1.9	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	NC.NU	EL	EL.COM (C.V)	NO.COMP
CON 1.10	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	EL	EL	EL.COM (C.V)	COMP
CON 1.11	EL	NO.COMP	EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NO.EL	NO.EL	EL.COM (C.V)	NO.COMP
CON 1.12	EL	COMP	EL	CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
CON 2.13	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	EL	NO.EL	EL(V+COM)	NO.COMP
CON 2.14	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	NO.EL	NO.EL	EL.COM (C.V)	COMP
CON 2.15	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	EL	EL	NO.EL	COMP
CON 2.16	EL	COMP	EL	CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.EL	NO.COMP
CON 2.17	EL	COMP	EL	CAT	COMP	NO.COMP	EL	NC.NU	NO.EL	NO.EL	COMP

CON 2.18	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	EL	EL	NC.NU	NO.COMP
CON 2.19	EL	COMP	EL	CAT	NO.COMP	COMP	EL	NO.EL	NO.EL	NO.EL	COMP
CON 2.20	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	EL	NO.EL	NO.EL	COMP
CON 2.21	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	NO.EL	EL	NO.EL	COMP
CON 2.22	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	NO.EL	NO.EL	NO.EL	COMP
CON 3.23	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	NO.EL	EL	EL.COM (C.V)	COMP
CON 3.24	EL	COMP	EL	CAT	COMP	NO.COMP	EL	EL	EL	NO.EL	NO.COMP
CON 3.25	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	NO.EL	EL	NO.EL	NO.COMP
CON 3.26	NO.EL	COMP	NO.EL	CAT	COMP	COMP	EL	NO.EL	NO.EL	NO.EL	COMP
CON 3.27	EL	COMP	EL	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	EL	NC.NU	NO.EL	NO.EL	COMP
CON 3.28	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	NO.EL	NO.EL	NO.EL	NO.COMP
CON 3.29	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	NC.NU	NO.EL	NO.EL	COMP
CON 3.30	EL	NO.COMP	EL	CAT	COMP	NO.COMP	EL	EL	NO.EL	NC.NU	COMP
CON 3.31	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	EL	NO.EL	NO.EL	EL.COM (C.V)	NO.COMP
CON 3.32	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NO.EL	NO.EL	EL(V+COM)	NO.COMP
CON 3.33	EL	NO.COMP	EL	NO.CAT	COMP	NO.COMP	EL	NC.NU	NO.EL	EL.COM (C.V)	COMP
CON 3.34	EL	NO.COMP	EL	NO.CAT	COMP	NO.COMP	EL	NC.NU	NO.EL	EL.COM (C.V)	COMP

	ÍTEM 26	ÍTEM 27	ÍTEM 28	ÍTEM 29	ÍTEM 30	ÍTEM 31	ÍTEM 32	ÍTEM 33	ÍTEM 34	ÍTEM 35	ÍTEM 36
CON 1.1	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (de b/r)	EL	NC.NU	EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.EL
CON 1.2	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	NC.NU	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
CON 1.3	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	EL	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 1.4	EL(S+V)	EL(S+V)	NC.NU	EL(S+V)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	COMP	EL
CON 1.5	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL (Ø REL)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	EL
CON 1.6	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 1.7	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 1.8	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 1.9	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	EL(S+V)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	EL
CON 1.10	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
CON 1.11	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 1.12	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 2.13	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
CON 2.14	NO.EL	NO.EL	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 2.15	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL (Ø REL)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 2.16	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 2.17	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.EL

CON 2.18	EL.SUJ	EL.SUJ	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	NC.NU	NO.EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	EL
CON 2.19	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 2.20	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	EL.ECO	EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	EL
CON 2.21	NO.EL	NO.EL	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 2.22	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	NC.NU	NO.EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 3.23	EL(S+V)	EL.SUJ	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
CON 3.24	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	NO.COMP	EL
CON 3.25	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	NO.EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.EL
CON 3.26	EL.SUJ	EL.SUJ	NO.EL	EL(S+V)	EL	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
CON 3.27	EL(S+V)	EL.SUJ	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
CON 3.28	NO.EL	NO.EL	NO.EL	EL(S+V)	NO.EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
CON 3.29	EL(S+V)	EL.SUJ	NO.EL	NO EL.	NO.EL	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.EL
CON 3.30	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	EL
CON 3.31	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (sin PREP)	EL	EL.ECO	NC.NU	NO.COMP	COMP	COMP	NO.EL
CON 3.32	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	NO.EL	COMP	NO.COMP	COMP	EL
CON 3.33	EL(S+V)	EL.SUJ	EL.INCO	EL.INCO (b/r)	EL	EL.ECO	EL	COMP	NO.COMP	COMP	NO.EL
CON 3.34	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO (b/r)	EL	EL.ECO	EL	COMP	NO.COMP	COMP	NO.EL

	ÍTEM 37	ÍTEM 37.b	ÍTEM 38	ÍTEM 39	ÍTEM 40	ÍTEM 41	ÍTEM 42	ÍTEM 43	ÍTEM 44	ÍTEM 45	ÍTEM 46
CON 1.1	COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
CON 1.2	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 1.3	COMP	COMP	EL.DIC	EL.ECO	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 1.4	COMP	COMP	EL.DIC	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
CON 1.5	COMP	COMP	EL.DIC	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
CON 1.6	COMP	NO.COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 1.7	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 1.8	COMP	COMP	EL.DIC	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
CON 1.9	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 1.10	COMP	COMP	OTR.EL.	NC.NU	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
CON 1.11	COMP	COMP	EL.DIC	EL.ECO	NO.EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
CON 1.12	COMP	COMP	EL.DIC	EL.DIC	NC.NU	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 2.13	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.QUIÉN	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 2.14	COMP	COMP	NO.EL	NC.NU	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
CON 2.15	COMP	COMP	EL.DIC	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 2.16	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.QUIÉN	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
CON 2.17	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.QUIÉN	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP

CON 2.18	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.QUIÉN	NO.EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP
CON 2.19	COMP	COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 2.20	COMP	COMP	EL.DIC	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 2.21	COMP	COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP
CON 2.22	COMP	COMP	OTR.EL.	NC.NU	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 3.23	COMP	COMP	NO.EL	EL.QUIÉN	NC.NU	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
CON 3.24	COMP	NO.COMP	OTR.EL.	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 3.25	COMP	COMP	NO.EL	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
CON 3.26	COMP	COMP	NO.EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 3.27	COMP	COMP	NO.EL	EL.DIC	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 3.28	COMP	COMP	NO.EL	EL.QUIÉN	NO.EL	COMP	COMP	COMP	COMP	COMP	COMP
CON 3.29	COMP	COMP	EL.DIC	EL.DIC	NC.NU	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 3.30	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.QUIÉN	NO.EL	COMP	COMP	COMP	COMP	COMP	COMP
CON 3.31	COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	NO.EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 3.32	COMP	COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
CON 3.33	COMP	COMP	EL.DIC	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
CON 3.34	COMP	COMP	EL.DIC	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP

	ÍTEM 47	ÍTEM 48
CON 1.1	NO.COMP	NO.COMP
CON 1.2	NO.COMP	NO.COMP
CON 1.3	NO.COMP	NO.COMP
CON 1.4	NO.COMP	NO.COMP
CON 1.5	NO.COMP	COMP
CON 1.6	COMP	COMP
CON 1.7	NO.COMP	NO.COMP
CON 1.8	NO.COMP	COMP
CON 1.9	NO.COMP	COMP
CON 1.10	NO.COMP	NO.COMP
CON 1.11	NO.COMP	COMP
CON 1.12	NO.COMP	NO.COMP
CON 2.13	NO.COMP	NO.COMP
CON 2.14	NO.COMP	NO.COMP
CON 2.15	NO.COMP	COMP
CON 2.16	NO.COMP	NO.COMP
CON 2.17	NO.COMP	NO.COMP

CON 2.18	NO.COMP	NO.COMP
CON 2.19	NO.COMP	COMP
CON 2.20	NO.COMP	COMP
CON 2.21	NO.COMP	NO.COMP
CON 2.22	NO.COMP	NO.COMP
CON 3.23	NO.COMP	COMP
CON 3.24	COMP	COMP
CON 3.25	NO.COMP	NO.COMP
CON 3.26	NO.COMP	COMP
CON 3.27	NO.COMP	COMP
CON 3.28	NO.COMP	COMP
CON 3.29	COMP	NO.COMP
CON 3.30	COMP	COMP
CON 3.31	NO.COMP	NO.COMP
CON 3.32	NO.COMP	NO.COMP
CON 3.33	NO.COMP	NO.COMP
CON 3.34	NO.COMP	NO.COMP

ANEXO 10. RECOGIDA DATOS SUJETOS SÍNDROME DE DOWN POR CENTROS (TABLAS *EXCEL)*

RESULTADOS SUJETOS S. DOWN (POR CENTROS)

	ÍTEM 1.1	ÍTEM 1.2	ÍTEM 2.1	ÍTEM 2.2	ÍTEM 3	ÍTEM 4	ÍTEM 5.1	ÍTEM 5.2	ÍTEM 6	ÍTEM 7.1	ÍTEM 7.2
DOWN A.1	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	EL	EL.COM	CAT
DOWN A.2	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN A.3	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.SUJ	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	EL.INCO	NO.CAT
DOWN A.4	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN A.5	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN A.6	EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NC.NU	CAT
DOWN A.7	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.SUJ	EL	NO.EL	CAT	NC.NU	NO.EL	CAT
DOWN A.8	NO.EL	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN A.9	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN A.10	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NO.EL	CAT	EL	NO.EL	CAT
DOWN P.11	EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.12	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NO.EL	CAT	NO.EL	NO.EL	CAT
DOWN P.13	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.14	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.15	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.16	NO.EL	CAT	NO.EL	NO.CAT	EL.SUJ	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.17	NO.EL	CAT	NC.NU	NO.CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	CAT	EL.INCO	EL.INCO	NO.CAT
DOWN P.18	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	EL(V+COM)	CAT

DOWN P.19	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.20	NC.NU	CAT	NC.NU	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.21	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.EL	CAT	EL.INCO	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.22	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NO.EL	CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.23	EL	CAT	NC.NU	NO.CAT	EL(S+V)	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.24	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	CAT	NC.NU	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.25	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	EL.INCO	CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.26	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.27	NC.NU	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.EL	CAT	NO.EL	EL.COM (C.V)	CAT
DOWN 2P.28	EL	CAT	NC.NU	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NO.EL	NO.EL	CAT
DOWN 2P.29	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.EL	NO.CAT	NO.EL	EL.COM (C.V)	NO.CAT
DOWN 2P.30	NO.EL	CAT	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.31	EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.EL	CAT
DOWN D. 32	EL	CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.EL	NC.NU	NO.EL	NO.CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN D. 33	EL	CAT	NO.EL	CAT	NO.EL	NC.NU	NO.EL	NO.CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN D. 34	EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN D. 35	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN D. 36	EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NO.EL	EL	CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT

	ÍTEM 8	ÍTEM 9	ÍTEM 10	ÍTEM 11	ÍTEM 12.1	ÍTEM 12.2	ÍTEM 13.1	ÍTEM 13.2	ÍTEM 14	ÍTEM 15.1	ÍTEM 15.2
DOWN A.1	EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	EL	NO.CAT
DOWN A.2	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN A.3	EL	EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN A.4	EL	EL	EL	NO.COMP	NC.NU	CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	NC.NU	CAT
DOWN A.5	EL	NO.EL	EL	COMP	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN A.6	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN A.7	EL	EL	EL	NO.COMP	NO.EL	CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN A.8	NO.EL	EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN A.9	EL	NO.EL	EL	COMP	EL.INCO	CAT	EL	CAT	COMP	EL	CAT
DOWN A.10	NO.EL	EL	NC.NU	NO.COMP	NO.EL	CAT	EL.INCO	CAT	COMP	EL	CAT
DOWN P.11	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.12	EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NO.EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN P.13	NO.EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.14	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	COMP	EL	CAT
DOWN P.15	NO.EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NC.NU	CAT	COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.16	EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN P.17	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.18	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT

DOWN P.19	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.20	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.21	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.22	NO.EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN 2P.23	EL	EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.24	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.25	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.26	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL	CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	NO.CAT
DOWN 2P.27	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.28	EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL	CAT	EL.INCO	CAT	COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.29	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.30	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	CAT	COMP	EL	NO.CAT
DOWN 2P.31	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN D. 32	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NO.EL	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN D. 33	NO.EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	NO.CAT	NO.COMP	EL	NO.CAT
DOWN D. 34	EL	NO.EL	EL	COMP	EL	CAT	EL	CAT	COMP	EL	CAT
DOWN D. 35	NO.EL	NO.EL	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	COMP	EL	NO.CAT
DOWN D. 36	EL	EL	EL	COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT

	ÍTEM 16	ÍTEM 17	ÍTEM 18.1	ÍTEM 18.2	ÍTEM 19	ÍTEM 20	ÍTEM 21	ÍTEM 22	ÍTEM 23	ÍTEM 24	ÍTEM 25
DOWN A.1	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.2	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.3	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.4	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.5	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	EL	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.6	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	EL	NC.NU	NO.EL	NO.COMP
DOWN A.7	EL	COMP	NO.EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.8	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.9	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	EL	NC.NU	EL	EL.COM (C.V)	COMP
DOWN A.10	EL	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.11	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.12	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.13	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.14	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.15	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NO.EL	NO.EL	EL.COM (C.V)	COMP
DOWN P.16	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NO.EL	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.17	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.18	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP

DOWN P.19	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.20	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.21	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.22	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.23	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.24	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.25	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.26	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	EL	EL	NO.EL	NO.COMP
DOWN 2P.27	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.28	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.COMP
DOWN 2P.29	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.30	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.EL	NO.COMP
DOWN 2P.31	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN D. 32	NC.NU	COMP	EL	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	EL.COM (C.V)	COMP
DOWN D. 33	EL	NO.COMP	EL	NO.CAT	NO.COMP	COMP	EL	NO.EL	NO.EL	NO.EL	NO.COMP
DOWN D. 34	EL	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	EL	NC.NU	EL	EL(V+COM)	COMP
DOWN D. 35	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.EL	NO.COMP
DOWN D. 36	EL	NO.COMP	EL	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	COMP

	ÍTEM 26	ÍTEM 27	ÍTEM 28	ÍTEM 29	ÍTEM 30	ÍTEM 31	ÍTEM 32	ÍTEM 33	ÍTEM 34	ÍTEM 35	ÍTEM 36
DOWN A.1	EL(S+V)	EL.SUJ	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	NC.NU	NO.EL	NO.COMP	COMP	COMP	EL
DOWN A.2	EL.SUJ	EL.INCO	EL.INCO	EL.INCO (b)	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	EL
DOWN A.3	NO.EL	NO.EL	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.EL
DOWN A.4	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO	NC.NU	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NC.NU
DOWN A.5	EL(S+V)	EL.INCO	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN A.6	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN A.7	EL.SUJ	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NC.NU
DOWN A.8	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO (b/r)	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN A.9	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN A.10	NO.EL	EL(S+V)	EL.SUJ	NC.NU	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	COMP	EL
DOWN P.11	EL.SUJ	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO (b)	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.12	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL (Ø REL)	EL	EL.DIC	EL	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN P.13	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.14	EL(S+V)	NC.NU	EL(S+V)	EL.INCO (de b/r)	EL	EL.ECO	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.15	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	NO.EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.16	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	NC.NU	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.17	NO.EL	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN P.18	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO (b)	EL	EL.ECO	NC.NU	COMP	COMP	COMP	EL

DOWN P.19	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	NC.NU	EL	EL.ECO	EL	COMP	NO.COMP	COMP	EL
DOWN P.20	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	NC.NU	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.21	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (de b/r)	EL	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN 2P.22	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.23	NC.NU	EL.INCO	EL(S+V)	NC.NU	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.24	NO.EL	EL.INCO	EL.INCO	EL.INCO (b)	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.25	EL(S+V)	EL.INCO	EL(S+V)	EL (Ø REL)	EL	EL.DIC	NC.NU	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.26	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL (Ø REL)	EL	EL.DIC	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN 2P.27	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.SUJ	EL.INCO (b)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NC.NU
DOWN 2P.28	NC.NU	EL(S+V)	EL.INCO	OTRA	EL	NC.NU	EL	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.29	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	EL
DOWN 2P.30	NC.NU	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.31	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	OTRA	EL	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN D. 32	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN D. 33	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	OTRA	EL	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	EL
DOWN D. 34	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	EL (Ø REL)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN D. 35	EL(S+V)	EL.INCO	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	NC.NU	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NC.NU
DOWN D. 36	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL

	ÍTEM 37	ÍTEM 37.b	ÍTEM 38	ÍTEM 39	ÍTEM 40	ÍTEM 41	ÍTEM 42	ÍTEM 43	ÍTEM 44	ÍTEM 45	ÍTEM 46
DOWN A.1	NO.COMP	NO.COMP	OTR.EL.	EL.DIC	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN A.2	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.3	COMP	NO.COMP	NO.EL	EL.DIC	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN A.4	NO.COMP	COMP	NO.EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP
DOWN A.5	COMP	COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP	COMP
DOWN A.6	COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN A.7	COMP	COMP	NO.EL	EL.QUIÉN	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP
DOWN A.8	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.9	COMP	COMP	EL.DIC	EL.ECO	NO.EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
DOWN A.10	COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.11	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.12	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.ECO	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.13	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.14	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.15	COMP	COMP	NO.EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.16	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.ECO	NC.NU	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.17	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.18	NO.COMP	COMP	NC.NU	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP

DOWN P.19	COMP	NO.COMP	OTR.EL.	EL.ECO	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.20	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.21	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.22	COMP	COMP	NO.EL	NC.NU	EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.23	COMP	NO.COMP	OTR.EL.	EL.ECO	EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.24	NO.COMP	NO.COMP	NO.EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.25	COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	EL	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.26	COMP	COMP	NO.EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.27	COMP	NO.COMP	NC.NU	EL.ECO	EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.28	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.29	NO.COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.30	COMP	COMP	NO.EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.31	COMP	NO.COMP	NO.EL	NC.NU	NO.EL	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN D. 32	NO.COMP	COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN D. 33	COMP	NO.COMP	OTR.EL.	NC.NU	NO.EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN D. 34	COMP	COMP	NO.EL	EL.DIC	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP
DOWN D. 35	COMP	NO.COMP	EL.DIC	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 36	COMP	COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP

	ÍTEM 47	ÍTEM 48
DOWN A.1	COMP	NO.COMP
DOWN A.2	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.3	COMP	NO.COMP
DOWN A.4	COMP	COMP
DOWN A.5	COMP	NO.COMP
DOWN A.6	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.7	COMP	COMP
DOWN A.8	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.9	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.10	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.11	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.12	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.13	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.14	NO.COMP	COMP
DOWN P.15	NO.COMP	COMP
DOWN P.16	NO.COMP	COMP
DOWN P.17	COMP	NO.COMP
DOWN P.18	NO.COMP	NO.COMP

DOWN P.19	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.20	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.21	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.22	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.23	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.24	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.25	NO.COMP	COMP
DOWN 2P.26	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.27	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.28	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.29	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.30	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.31	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 32	NO.COMP	COMP
DOWN D. 33	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 34	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 35	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 36	COMP	NO.COMP

ANEXO 11. RECOGIDA DATOS SUJETOS SÍNDROME DE DOWN POR EDADES (TABLAS *EXCEL)*

RESULTADOS SUJETOS S. DOWN (POR EDADES)

	ÍTEM 1.1	ÍTEM 1.2	ÍTEM 2.1	ÍTEM 2.2	ÍTEM 3	ÍTEM 4	ÍTEM 5.1	ÍTEM 5.2	ÍTEM 6	ÍTEM 7.1	ÍTEM 7.2
DOWN A.1	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	EL	EL.COM	CAT
DOWN A.2	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN A.3	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.SUJ	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	EL.INCO	NO.CAT
DOWN A.4	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN A.5	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN A.6	EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NC.NU	CAT
DOWN A.8	NO.EL	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.13	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.14	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.16	NO.EL	CAT	NO.EL	NO.CAT	EL.SUJ	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.17	NO.EL	CAT	NC.NU	NO.CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	CAT	EL.INCO	EL.INCO	NO.CAT
DOWN P.18	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.20	NC.NU	CAT	NC.NU	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.25	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	EL.INCO	CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.26	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.27	NC.NU	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.EL	CAT	NO.EL	EL.COM (C.V)	CAT
DOWN 2P.28	EL	CAT	NC.NU	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NO.EL	NO.EL	CAT
DOWN 2P.30	NO.EL	CAT	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT

DOWN 2P.31	EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.EL	CAT

DOWN A.7	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.SUJ	EL	NO.EL	CAT	NC.NU	NO.EL	CAT
DOWN A.9	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN A.10	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NO.EL	CAT	EL	NO.EL	CAT
DOWN P.11	EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.12	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NO.EL	CAT	NO.EL	NO.EL	CAT
DOWN P.15	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.19	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.21	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.EL	CAT	EL.INCO	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.22	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NO.EL	CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.23	EL	CAT	NC.NU	NO.CAT	EL(S+V)	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.24	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	CAT	NC.NU	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.29	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.EL	NO.CAT	NO.EL	EL.COM (C.V)	NO.CAT
DOWN D. 32	EL	CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.EL	NC.NU	NO.EL	NO.CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN D. 33	EL	CAT	NO.EL	CAT	NO.EL	NC.NU	NO.EL	NO.CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN D. 34	EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN D. 35	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN D. 36	EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NO.EL	EL	CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT

	ÍTEM 8	ÍTEM 9	ÍTEM 10	ÍTEM 11	ÍTEM 12.1	ÍTEM 12.2	ÍTEM 13.1	ÍTEM 13.2	ÍTEM 14	ÍTEM 15.1	ÍTEM 15.2
DOWN A.1	EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	EL	NO.CAT
DOWN A.2	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN A.3	EL	EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN A.4	EL	EL	EL	NO.COMP	NC.NU	CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	NC.NU	CAT
DOWN A.5	EL	NO.EL	EL	COMP	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN A.6	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN A.8	NO.EL	EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.13	NO.EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.14	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	COMP	EL	CAT
DOWN P.16	EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN P.17	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.18	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.20	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.25	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.26	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL	CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	NO.CAT
DOWN 2P.27	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.28	EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL	CAT	EL.INCO	CAT	COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.30	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	CAT	COMP	EL	NO.CAT

DOWN 2P.31	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT

DOWN A.7	EL	EL	EL	NO.COMP	NO.EL	CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN A.9	EL	NO.EL	EL	COMP	EL.INCO	CAT	EL	CAT	COMP	EL	CAT
DOWN A.10	NO.EL	EL	NC.NU	NO.COMP	NO.EL	CAT	EL.INCO	CAT	COMP	EL	CAT
DOWN P.11	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.12	EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NO.EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN P.15	NO.EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NC.NU	CAT	COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.19	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.21	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.22	NO.EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN 2P.23	EL	EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.24	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.29	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN D. 32	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NO.EL	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN D. 33	NO.EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	NO.CAT	NO.COMP	EL	NO.CAT
DOWN D. 34	EL	NO.EL	EL	COMP	EL	CAT	EL	CAT	COMP	EL	CAT
DOWN D. 35	NO.EL	NO.EL	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	COMP	EL	NO.CAT
DOWN D. 36	EL	EL	EL	COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT

	ÍTEM 16	ÍTEM 17	ÍTEM 18.1	ÍTEM 18.2	ÍTEM 19	ÍTEM 20	ÍTEM 21	ÍTEM 22	ÍTEM 23	ÍTEM 24	ÍTEM 25
DOWN A.1	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.2	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.3	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.4	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.5	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	EL	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.6	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	EL	NC.NU	NO.EL	NO.COMP
DOWN A.8	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.13	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.14	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.16	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NO.EL	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.17	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.18	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.20	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.25	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.26	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	EL	EL	NO.EL	NO.COMP
DOWN 2P.27	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.28	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.COMP
DOWN 2P.30	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.EL	NO.COMP

DOWN 2P.31	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP

DOWN A.7	EL	COMP	NO.EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.9	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	EL	NC.NU	EL	EL.COM (C.V)	COMP
DOWN A.10	EL	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.11	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.12	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.15	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NO.EL	NO.EL	EL.COM (C.V)	COMP
DOWN P.19	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.21	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.22	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.23	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.24	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.29	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN D. 32	NC.NU	COMP	EL	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	EL.COM (C.V)	COMP
DOWN D. 33	EL	NO.COMP	EL	NO.CAT	NO.COMP	COMP	EL	NO.EL	NO.EL	NO.EL	NO.COMP
DOWN D. 34	EL	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	EL	NC.NU	EL	EL(V+COM)	COMP
DOWN D. 35	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.EL	NO.COMP
DOWN D. 36	EL	NO.COMP	EL	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	COMP

	ÍTEM 26	ÍTEM 27	ÍTEM 28	ÍTEM 29	ÍTEM 30	ÍTEM 31	ÍTEM 32	ÍTEM 33	ÍTEM 34	ÍTEM 35	ÍTEM 36
DOWN A.1	EL(S+V)	EL.SUJ	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	NC.NU	NO.EL	NO.COMP	COMP	COMP	EL
DOWN A.2	EL.SUJ	EL.INCO	EL.INCO	EL.INCO (b)	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	EL
DOWN A.3	NO.EL	NO.EL	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.EL
DOWN A.4	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO	NC.NU	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NC.NU
DOWN A.5	EL(S+V)	EL.INCO	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN A.6	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN A.8	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO (b/r)	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.13	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.14	EL(S+V)	NC.NU	EL(S+V)	EL.INCO (de b/r)	EL	EL.ECO	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.16	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	NC.NU	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.17	NO.EL	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN P.18	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO (b)	EL	EL.ECO	NC.NU	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN P.20	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	NC.NU	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.25	EL(S+V)	EL.INCO	EL(S+V)	EL (Ø REL)	EL	EL.DIC	NC.NU	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.26	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL (Ø REL)	EL	EL.DIC	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN 2P.27	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.SUJ	EL.INCO (b)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NC.NU
DOWN 2P.28	NC.NU	EL(S+V)	EL.INCO	OTRA	EL	NC.NU	EL	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.30	NC.NU	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU

DOWN 2P.31	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	OTRA	EL	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU

DOWN A.7	EL.SUJ	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NC.NU
DOWN A.9	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN A.10	NO.EL	EL(S+V)	EL.SUJ	NC.NU	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	COMP	EL
DOWN P.11	EL.SUJ	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO (b)	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.12	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL (Ø REL)	EL	EL.DIC	EL	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN P.15	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	NO.EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.19	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	NC.NU	EL	EL.ECO	EL	COMP	NO.COMP	COMP	EL
DOWN P.21	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (de b/r)	EL	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN 2P.22	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.23	NC.NU	EL.INCO	EL(S+V)	NC.NU	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.24	NO.EL	EL.INCO	EL.INCO	EL.INCO (b)	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.29	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	EL
DOWN D. 32	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN D. 33	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	OTRA	EL	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	EL
DOWN D. 34	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	EL (Ø REL)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN D. 35	EL(S+V)	EL.INCO	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	NC.NU	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NC.NU
DOWN D. 36	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL

	ÍTEM 37	ÍTEM 37.b	ÍTEM 38	ÍTEM 39	ÍTEM 40	ÍTEM 41	ÍTEM 42	ÍTEM 43	ÍTEM 44	ÍTEM 45	ÍTEM 46
DOWN A.1	NO.COMP	NO.COMP	OTR.EL.	EL.DIC	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN A.2	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.3	COMP	NO.COMP	NO.EL	EL.DIC	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN A.4	NO.COMP	COMP	NO.EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP
DOWN A.5	COMP	COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP	COMP
DOWN A.6	COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN A.8	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.13	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.14	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.16	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.ECO	NC.NU	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.17	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.18	NO.COMP	COMP	NC.NU	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.20	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.25	COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	EL	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.26	COMP	COMP	NO.EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.27	COMP	NO.COMP	NC.NU	EL.ECO	EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.28	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.30	COMP	COMP	NO.EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP

DOWN 2P.31	COMP	NO.COMP	NO.EL	NC.NU	NO.EL	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP

DOWN A.7	COMP	COMP	NO.EL	EL.QUIÉN	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP
DOWN A.9	COMP	COMP	EL.DIC	EL.ECO	NO.EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
DOWN A.10	COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.11	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.12	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.ECO	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.15	COMP	COMP	NO.EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.19	COMP	NO.COMP	OTR.EL.	EL.ECO	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.21	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.22	COMP	COMP	NO.EL	NC.NU	EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.23	COMP	NO.COMP	OTR.EL.	EL.ECO	EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.24	NO.COMP	NO.COMP	NO.EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.29	NO.COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 32	NO.COMP	COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN D. 33	COMP	NO.COMP	OTR.EL.	NC.NU	NO.EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN D. 34	COMP	COMP	NO.EL	EL.DIC	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP
DOWN D. 35	COMP	NO.COMP	EL.DIC	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 36	COMP	COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP

	ÍTEM 47	ÍTEM 48
DOWN A.1	COMP	NO.COMP
DOWN A.2	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.3	COMP	NO.COMP
DOWN A.4	COMP	COMP
DOWN A.5	COMP	NO.COMP
DOWN A.6	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.8	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.13	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.14	NO.COMP	COMP
DOWN P.16	NO.COMP	COMP
DOWN P.17	COMP	NO.COMP
DOWN P.18	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.20	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.25	NO.COMP	COMP
DOWN 2P.26	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.27	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.28	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.30	NO.COMP	NO.COMP

DOWN 2P.31	NO.COMP	NO.COMP

DOWN A.7	COMP	COMP
DOWN A.9	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.10	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.11	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.12	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.15	NO.COMP	COMP
DOWN P.19	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.21	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.22	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.23	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.24	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.29	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 32	NO.COMP	COMP
DOWN D. 33	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 34	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 35	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 36	COMP	NO.COMP

ANEXO 12. RECOGIDA DATOS SUJETOS SÍNDROME DE DOWN DEL ÍTEM 50 (HOJA DE REGISTRO)

DOWN A.1

SEXO: M **EDAD:** 52

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Mª José e(s)tá jugando.*
- I: *Sí…*
- E: *Mª José e(s)tá… moto.*
- I: *Vale. ¿Qué más?*
- E: *Mª José está aaa… Mª José (es)tá aaaa traba(ja)ndo*[1].
- I: *Trabajando en el ordenador, ¿no?*
- E: (asiente). *Trabajando.*
- I: Muy bien. *¿Y qué más?*
- E: *Y abajo está senta(da) enn*
- I: *¿Qué está haciendo?*
- E: Cacagando, *lo otro es* (ininteligible)
- I: *Muy bien.*
- *E: Y lo (o)tro eeees ahí en el sofá, a ver la tele.*

[1] Bastante ininteligible.

DOWN A.3

SEXO: H **EDAD:** 48

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.		X	

OBSERVACIONES:

- *Mª José por la mañana se viste. Por la mañana está montando en la bici. Otra chica está estudiando. La otra niña está trabajando. La otra niña se lava los dientes. La niña está durmiendo.*

(No entiende que es la misma protagonista).

DOWN A.4

SEXO: H **EDAD:** 40

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		
	OBSERVACIONES: *Mª José, ropa. Está (bi)cicleta. Ordenador. Esto* (deíctico) *es comer casa. Esta es cama* (deíctico).			

DOWN A.5

SEXO: H **EDAD:** 50

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Pa(ra) cambiarse de ropa. Luego coge la bicicleta. Está dormida, está en la cama, está durmiendo. Se levanta, luego desayuna, luego se cambia la ropa, va en bicicleta y va al trabajo.*

(Omisión de sujetos tácitos, narración desordenada y en la que repite acciones).

DOWN A.6

SEXO: H **EDAD:** 41

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.		X	

OBSERVACIONES:

- E: Elegir la ropa. Desayunar. Andar en bici. Trabajar. Pasar el pijama y a dormir.

DOWN A.7

SEXO: H **EDAD:** 30

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

Lo primero se ve ene le espejo, quiere ponerse ese vestido. Después, lo hace para irse en bicicleta hacia el trabajo. En el trabajo coge la bicicleta para irse a casa. Luego se pone a hacerse una merienda, se pone el pijama y se acuesta.

DOWN A.8

SEXO: M **EDAD:** 45

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		
	OBSERVACIONES: *Va en bici. Comer* (emblema), *dormir, ya.*			

DOWN A.9

SEXO: H **EDAD:** 37

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Vale, la historia, perfe(c)to.*
- *Cuéntamelo tú.*
- *La historia se basa eee (ininteligible) el primer día con su ordenador y después se va a la cama. Después está comiendo, mirando al espejo (ininteligible) esta o esta. Hay un cumpleaños… (ininteligible) seguro que está haciendo el cumpleaños de su familia.*

(Hace una redacción muy desordenada, sin mucha información, pero siempre sujeto tácito).

DOWN A.10

SEXO: H **EDAD:** 30

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Está cogiendo dos vestidos. Tiene una bici y se pasea. Tiene una mesica con un cuadro y un paraguas. Ella se pone el pijama, está mirándose en el espejo (…) y aquí, durmiendo.*

DOWN P.11

SEXO: M **EDAD:** 31

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.		X	

OBSERVACIONES:

- E: Elegir la ropa. Desayunar. Andar en bici. Trabajar. Pasar el pijama y a dormir.

DOWN P.12

SEXO: M **EDAD:** 38

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.		X	

OBSERVACIONES:

- E: Elegir la ropa. Desayunar. Andar en bici. Trabajar. Pasar el pijama y a dormir.

DOWN P.13

SEXO: H EDAD: 48

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E:
- I:
- E:
- I:
- E:
- I:
- E:
- I:
- E:
- I:
- E:
- I:
- *E:*

DOWN P.14

SEXO: H **EDAD:** 45

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Este me gusta.*
- I: *Este te gusta. Perooo, ¿qué es lo que hace?*
- E: *Se pone a t(r)aje.*
- I: *Se pone el traje, muy bien. ¿Y qué más?*
- E: *Bici se cae.*
- I: *¿Se ha caído de la bici?*
- E: (ininteligible)
- I: *ahhh. Vale, ¿qué más hace?*
- E: *Está en…* (ininteligible).
- I: (asentimiento). *¿Qué más? Aquí, aquí, ¿qué hace?*
- E: *La cena.*
- I: *La cena, muy bien. ¿Luego?*
- E: *Mirar el espejo.*
- I: *Muy bien. Se mira al espejo. ¿Qué más?*
- E: *Está do(r)mida.*

DOWN P.15

SEXO: M **EDAD:** 24

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Primero se levanta de la cama.*
- I: *¿Qué más?*
- E: *Luego desayuna.*
- I: *¿Y?*
- E: *Luego se viste.*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *Se peina el pelo.*
- I: *¿Hay algo más?*
- E: *Luego se va en bicicleta y luego se va a trabajar.*

DOWN P.16

SEXO: H **EDAD:** 45

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Lo primero ordena su ropa. Va a dar un paseo en bicicleta.*
- I: *¿Qué más hay?*
- E: *En el trabajo con el ordenador.*
- I: *¿Qué más?*
- E: *La cuarta comiendo en una salita o en una reunión.*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *La siguiente lavándose los dientes, poniéndose el pijama.*
- I: *¿Algo más?*
- E: *La última abre la cama y a dormir para el día siguiente*

DOWN P.17

SEXO: H **EDAD:** 44

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Con la hoja*
- I: *¿Qué más?*
- E: *Con la planta*
- I: *¿Y luego?*
- E: *A dormir.*
- I: *¿Aquí qué hacía?*
- E: *En la bicicleta.*
- I: *¿Y aquí?*
- E: *Con la mesa*
- I: *¿Y en la mesa qué hace pintar o comer?*
- E: *Pintar y comer.*

DOWN P.18

SEXO: H EDAD: 52

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *A peinar. Ordenador.*
- I: *¿Qué más?*
- E: *A (la) cama. A comer.*

DOWN P.19

SEXO: H **EDAD:** 38

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: (señala) *colgar la ropa.*
- I: Vale.
- E: (repite en bajito) *colgar la ropa. En la ca..* (se traba) *en la bicicleta…. El ordenador* (silencio).
- I: *¿Qué más?*
- E: *Comer, peinarse…* (muy bajito repite) *peinarse y…* (silencio)
- I: *¿Qué hace en la última?*
- E: *Y dormir.*

DOWN P.20

SEXO: H **EDAD:** 52

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *A vestir la ropa*
- I: *¿Qué más?*
- E: *A montar en bici.*
- I: *¿Algo más?*
- E: *A lavar los dientes*
- I: *¿Aquí qué está haciendo?*
- E: *A estudiar*
- I: *¿Y en esta?*
- E: *A dormir, en la cama*

DOWN P.21

SEXO: M **EDAD:** 27

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Ahí pone la ropa.*
- I: *¿Sí, qué más?*
- E: *Monta en bici*
- I: *¿Qué más?*
- E: *Allí en el ordenador*
- I: *¿Qué más?*
- E: *Ahí a pintar*
- I: *¿Sí?*
- E: *Ahí a dormir.*

DOWN 2P.22

SEXO: H **EDAD:** 32

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Mirarse al espejo y otra va andando con la bicicleta*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *Otra con el ordenador*
- I: *¿Qué más hay?*
- E: *Otra va a comer*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *La otra las gafas de sol*
- I: *¿Algo más?*
- E: *La otra a dormir*

DOWN 2P.23

SEXO: H **EDAD:** 27

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *La ropa.*
- I: *¿Qué más hace?*
- E: *Montar en bici.*
- I: (asentimiento) ¿Aquí?
- E: *Al ordenador.*
- I: (asentimiento).
- E: *Comer*
- I: *¿Y?*
- E: *Lavar los dientes*
- I: *¿Algo más?*
- E: *Y a la cama.*

DOWN 2P.24

SEXO: H **EDAD:** 37

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Cocina.*
- I: *¿Qué más?*
- E: *La luz.*
- I: *¿Qué más hay?*
- E: *La niña a jugar.*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: E*spejo…* (ininteligible).
- I: *¿Algo más?*
- E: *La niña* (ininteligible).

DOWN 2P.25

SEXO: M **EDAD:** 44

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *El espejo.*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *La bici.*
- I: *¿Qué más hay?*
- E: *Ordenador.*
- I: *¿Y?*
- E: *La lámpara.*
- I: *¿Qué más?*
- E: *Una mesa.*
- I: *¿Algo más?*
- I: *Una cama.*

DOWN 2P.26

SEXO: M **EDAD:** 46

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.		X	

OBSERVACIONES:

- E: *La chica tiene dos vestidos, el espejo. Dice ¿cuál me pongo de los dos?*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *Anda en bicicleta.*
- I: *¿Qué más hay?*
- E: *Ahí se pone a trabajar con el ordenador.*
- I: *¿Y en esta?*
- E: *Ahí está en la mesa comiendo.*
- I: *¿Aquí?*
- E: *Está la chica en pijama.*
- I: *¿Y en la última?*
- E: *Lavarse los dientes. Y luego ya, a la cama.*

DOWN 2P.27

SEXO: M **EDAD:** 50

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.			

OBSERVACIONES:

- E: *Sube el espejo…*
- I: (asentimiento).
- E: *Con la ropa, con la mano* (hace gesto de la chica enseñando la ropa al espejo) *y el árbol.*
- I: *Sí.*
- E: *La siguiente: una bici, montada, la señorita. Luego está la mesa al ordenador. Y aquí está haciendo* (ininteligible) *con la silla, con la mesa, está comiendo. Y aquí está de nuevo encima de la mesa, la señorita.*
- I: *¿Qué más?*
- E: *Está en la cama durmiendo y el cuadro.*
- I: *Vale. Muy bien, lo has hecho genial.*
- E: *Pues sí.*

DOWN 2P.28

SEXO: H **EDAD:** 52

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Hace la cama, luego cuida la planta.*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *Luego aplasta la ropa, camisa, pantalones.*
- I: *¿Qué más hay?*
- E: *Luego a colgar la ropa en el armario.*
- I: *¿Y en esta?*
- E: *Lámpara. Comiendo encima de la mesa.*
- I: *¿Algo más?*
- E: *Poner el pijama para irse a la cama.*

DOWN 2P.29

SEXO: H **EDAD:** 34

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Está probando la ropa.*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *Luego hace deporte con bici.*
- I: *¿Qué más hay?*
- E: *Está con el ordenador.*
- I: *¿Y en esta?*
- E: *Está cenando. Y luego a lavar los dientes y luego a la cama.*

DOWN 2P.30

SEXO: M **EDAD:** 49

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Esto es ropa. Tiene una en cada mano, la ropa.*
- I: *¿Esto qué es?*
- E: *Un espejo. Se pone a mirar en el espejo y esto es una planta.*
- I: *¿Qué más hay?*
- E: *Le gusta andar en bici.*
- I: *¿Y en esta?*
- E: *Este otro está mirando un ordenador y en este otro está comiendo*
- I: *¿Algo más?*
- E: *En este otro lavarse los dientes y se va a la cama a descansar.*

DOWN 2P.31

SEXO: H **EDAD:** 47

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Una bicicleta.*
- I: *Una bicicleta, ¿qué más? ¿Qué hace Mª José en el día?*
- E: *Ese es para…* (ininteligible) *de la gopa…* (ininteligible) *el vestido, de la ropa.*
- I: (asentimiento). *¿Y qué más?*
- E: (ininteligible)[2]
- I: *¿Aquí qué hace?*
- E: *Es para… paraaaa… para tener el ordenador, el ordenador, juego y para escribir.*
- I: *¿Y qué más?*
- E: *Una cama… una cama, una planta y esto… zapatos.*
- I: *¿Y aquí qué está haciendo la chica?*
- E: *Durmiendo.*
- I: *¿Y aquí qué hacía?* (señalando un dibujo que se ha saltado).
- E: *Lavando.*

[2] Hay ruido de fondo que dificultaba entenderle en este punto.

DOWN D.32

SEXO: M **EDAD:** 19

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Está eligiendo cual vestir.*
- I: *¿Qué más?*
- E: *Montar en bici.*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *Está con el ordenador.*
- I: *¿Y en esta?*
- E: *Comiendo.*
- I: *¿Algo más?*
- E: *Poniéndose el pijama y a la cama.*

DOWN D.33

SEXO: H **EDAD:** 19

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.		X	

OBSERVACIONES:

- E: *Ella necesita probar vestidos y luego andar con la bici y ver una película,*
- I: *¿Qué más?*
- E: *Comer algo al mediodía.*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *Se pone el pijama, se pone el antifaz y directamente a la cama que va.*
- I: *¿Algo más?*
- E: *Es de noche. Las doce en punto.*

DOWN D.34

SEXO: M **EDAD:** 17

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- E: *Está preparando qué vestido se quiere poner en el espejo.*
- I: *¿Qué más?*
- E: *Cuando termina el vestuario se va a montar en bicicleta.*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *Estuvo mirando el ordenador.*
- I: *¿Y en esta?*
- E: *Está en la mesa comiendo.*
- I: *¿Algo más?*
- E: *Se puso el pijama a las 10 o a las 11 y se puso el pijama a dormir.*

DOWN D.35

SEXO: M **EDAD:** 18

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.		X	

OBSERVACIONES:

- E: *Una chica está mirando por el espejo porque ella es guapa y un vestido para salir a la calle o algo o cenar fuera con su pareja.*
- I: *¿Qué más?*
- E: *Lleva una bicicleta.*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *Va a trabajar con su ordenador y después cenar y después está muy cansada y fui a la cama.*

DOWN D.36

SEXO: M **EDAD:** 17

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.		X	

OBSERVACIONES:

- E: *Una chica está cogiendo un vestido.*
- I: *¿Qué más?*
- E: *Luego se monta en una bici.*
- I: *¿Qué más ves?*
- E: *Luego va a casa a trabajar*
- I: *¿Y qué más?*
- E: *Luego se va a otra cosa y se toma un café*
- I: *¿Algo más?*
- E: *Luego se va a casa y cena.*

ANEXO 13. RECOGIDA DATOS SUJETOS DE CONTROL DEL ÍTEM 50 (HOJA DE REGISTRO)

CON.1.1

SEXO: M **EDAD:** 6a / 4 m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Ella se despertó, se cambio de ropa, fue a dar un paseo con la bici, trabajó, comió y se echó a dormir.*

CON.1.2

SEXO: H **EDAD:** 6a / 7m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Primero está pensando en qué ropa ponerse, luego se va en bici, luego desayunando, y se va a acostar.*

CON.1.3

SEXO: M **EDAD:** 6a / 6m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Se viste, va a pasear con la bici, hace trabajo con el ordenador, come la comida, baila, se pone el pijama y se va a dormir.*

CON.1.4

SEXO: M **EDAD:** 6a / 5m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Está eligiendo la ropa, está montando en bici, está en su trabajo, está comiendo, se está preparando para dormir y se va a la cama*

CON.1.5

SEXO: M **EDAD:** 6a / 8m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Se viste, se va a dar un paseo con la bici, luego va a trabajar, come, se pone el pijama y se va a la cama.*

CON.1.6

SEXO: H **EDAD:** 6a / 4m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Elige el vestido, monta en bicicleta, escribe en el ordenador, merendar, mirarse en el espejo y dormir*. (no concuerda).

CON.1.7

SEXO: M **EDAD:** 6a / 7m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Se viste, luego se va con la bici, va a estudiar, luego cena, se va a lavar los dientes y se va a dormir.*

CON.1.8

SEXO: M **EDAD:** 6a / 8m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *María José elige un vestido, luego monta en bicicleta, hace su trabajo, se pone el pijama y se va a dormir.*

CON.1.9

SEXO: M **EDAD:** 6a / 11m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Primero está eligiendo un vestido. Luego va a montar en bici. Luego está trabajando. Luego se come unos huevos. Luego se pone el antifaz y se va a dormir.* (sin cohesión)

CON.1.10

SEXO: M **EDAD:** 6a / 10m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Pues que se va a la compra, luego va en bici, va a trabajar, come se pone el pijama y se va a la cama.*

CON.1.11

SEXO: M **EDAD:** 6a / 4m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Primero se viste bien guapa para ir a un sitio bien guapa, va en bicicleta, está trabajando, comiendo, ponerse el pijama y a dormir.* (oraciones sin conexión)

CON.1.12

SEXO: H **EDAD:** 7a / 0m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Va a comprar ropa, va en bicicleta, va al ordenador, se va a la cama y duerme.*
- **Se produce la elipsis del sujeto, pero repite expresiones y muestra una narración muy básica sin nexos.**

CON.2.13

SEXO: H **EDAD:** 10a / 2m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Vestirse, andar en bici, con el ordenador, come, en el baño y a la cama.*

CON.2.14

SEXO: M **EDAD:** 9a / 5m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Primero se viste luego da un paseo en bici, luego se pone a trabajar y luego se asea y se va a la cama.*

CON.2.15

SEXO: M **EDAD:** 9a / 4m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Elegir la ropa, ir en bici, hacer el trabajo, comer, se lava los dientes y se duerme.*

CON.2.16

SEXO: H **EDAD:** 9a / 10m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Se viste, va en bici, estudia, cena, se lava los dientes y a la cama.*

Se produce la elipsis del sujeto, pero repite expresiones. No hay nexos.

CON.2.17

SEXO: H **EDAD:** 9a / 3m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:
Primero se viste, luego va en bici, después va al trabajo, después come, se lava los dientes y se va a dormir.

CON.2.18

SEXO: H **EDAD:** 9a / 4m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:
Ponerse la ropa, montar en bici, trabajar, peinarse e irse a la cama. (sin flexión verbal).

CON.2.19

SEXO: M **EDAD:** 9a / 6m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:
Se viste, va en bici, trabaja, come, se lava y se va a la cama.

CON.2.20

SEXO: M **EDAD:** 9a / 7m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:
Se viste, luego anda en bici, después trabaja, cena, se lava la cara y se duerme.

CON.2.21

SEXO: M **EDAD:** 9a / 9m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:
Se viste, da un paseo con la bici, trabaja, friega, se asea, y se va a la cama.

CON.2.22

SEXO: M **EDAD:** 10a / 0m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Se viste, anda en bici, trabaja, cena, se asea y se va a dormir.*

Se produce la elipsis del sujeto, pero repite expresiones.

CON.3.23

SEXO: M **EDAD:** 10a / 5m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Primero se viste; luego se va en bici, coge el ordenador, cena, se pone el pijama y se va a dormir.*

Se produce la elipsis del sujeto, pero repite expresiones.

CON.3.24

SEXO: H **EDAD:** 11a / 8m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:
Va a probar ropa, al salir coge la bici y va a la oficina, vuelve a casa a comer, se pone el pijama y duerme.

CON.3.25

SEXO: H **EDAD:** 11a / 5m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

Por la mañana se levanta y se enjuaga la boca. Después desayuna y luego elige la ropa, coge la bici y se va a la oficina. (desorden)

CON.3.26

SEXO: M **EDAD:** 11a / 10m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:
Primero se viste, se va al trabajo. Cuando llega se pone a trabajar, llega y come en casa. Se pone el pijama y se va a la cama.

CON.3.27

SEXO: H **EDAD:** 11a / 10m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

Se viste, monta en bici, se pone con el ordenador, come, se lava los dientes y se va a dormir.

CON.3.28

SEXO: M **EDAD:** 11a / 7m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

Se viste, luego sale a dar una vuelta, a continuación trabaja un poco y come, hace ejercicio y por último se va a la cama.

CON.3.29

SEXO: H **EDAD:** 11a / 10m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

Mª José se levanta y elige su ropa del día, en su bicicleta amarilla va a su trabajo, después de comer se pone su antifaz y se echa la siesta..

CON.3.30

SEXO: H **EDAD:** 10a / 4m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:
Se viste, va al trabajo, trabaja, come, se lava los dientes y duerme.

CON.3.31

SEXO: H **EDAD:** 10a / 4m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:
Pues se viste, va a dar un paseo con la bici, está sentada, está comiendo, se está cepillando los dientes y se va a la cama.

CON.3.32

SEXO: H **EDAD:** 10a / 11m

	ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
	ENDOFÓRICA VERTICAL	ELIPSIS	NO ELIPSIS	NULA
	Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:
S: *Está comiendo y tomándose un café.*
Se produce la elipsis del sujeto. Suprime el resto.

CON.3.33

SEXO: M **EDAD:** 10a / 4m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

- *Se pone la ropa y la elige. Luego va a dar un paseo en bicicleta, se pone con el ordenador, come, se peina y se va a dormir.*

Se produce la elipsis del sujeto, pero repite expresiones.

CON.3.34

SEXO: H **EDAD:** 11a / 1m

ÍTEM (50) – BLOQUE 10	PRODUCCIÓN		
ENDOFÓRICA VERTICAL	**ELIPSIS**	**NO ELIPSIS**	**NULA**
Historia de Mª José.	X		

OBSERVACIONES:

Va en bici, se cambia, mira el ordenador, va a cenar, se lava los dientes y se va a dormir.

Se produce la elipsis del sujeto, pero repite expresiones. Además, hay ruptura en el orden temporal.

ANEXO 14. RECOGIDA DATOS SUJETOS SÍNDROME DE DOWN POR NIVEL GRAMATICAL

(TABLAS *EXCEL)*

RESULTADOS SUJETOS S. DOWN (NIVEL ALTO)

	ÍTEM 1.1	ÍTEM 1.2	ÍTEM 2.1	ÍTEM 2.2	ÍTEM 3	ÍTEM 4	ÍTEM 5.1	ÍTEM 5.2	ÍTEM 6	ÍTEM 7.1	ÍTEM 7.2
DOWN A.1	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	EL	EL.COM	CAT
DOWN A.3	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.SUJ	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	EL.INCO	NO.CAT
DOWN A.5	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN A.7	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.SUJ	EL	NO.EL	CAT	NC.NU	NO.EL	CAT
DOWN A.9	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN A.10	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NO.EL	CAT	EL	NO.EL	CAT
DOWN P.14	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.15	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.16	NO.EL	CAT	NO.EL	NO.CAT	EL.SUJ	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.21	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.EL	CAT	EL.INCO	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.22	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NO.EL	CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.26	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.27	NC.NU	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.EL	CAT	NO.EL	EL.COM (C.V)	CAT
DOWN 2P.28	EL	CAT	NC.NU	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NO.EL	NO.EL	CAT
DOWN 2P.29	NO.EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.EL	NO.CAT	NO.EL	EL.COM (C.V)	NO.CAT
DOWN 2P.30	NO.EL	CAT	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.31	EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.EL	CAT

DOWN D. 32	EL	CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.EL	NC.NU	NO.EL	NO.CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN D. 33	EL	CAT	NO.EL	CAT	NO.EL	NC.NU	NO.EL	NO.CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN D. 34	EL	CAT	EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN D. 35	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN D. 36	EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NO.EL	EL	CAT	NO.EL	EL(V+COM)	CAT

	ÍTEM 8	ÍTEM 9	ÍTEM 10	ÍTEM 11	ÍTEM 12.1	ÍTEM 12.2	ÍTEM 13.1	ÍTEM 13.2	ÍTEM 14	ÍTEM 15.1	ÍTEM 15.2
DOWN A.1	EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	EL	NO.CAT
DOWN A.3	EL	EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN A.5	EL	NO.EL	EL	COMP	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN A.7	EL	EL	EL	NO.COMP	NO.EL	CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN A.9	EL	NO.EL	EL	COMP	EL.INCO	CAT	EL	CAT	COMP	EL	CAT
DOWN A.10	NO.EL	EL	NC.NU	NO.COMP	NO.EL	CAT	EL.INCO	CAT	COMP	EL	CAT
DOWN P.14	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	COMP	EL	CAT
DOWN P.15	NO.EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NC.NU	CAT	COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.16	EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN P.21	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.22	NO.EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN 2P.26	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL	CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	EL	NO.CAT
DOWN 2P.27	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.28	EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL	CAT	EL.INCO	CAT	COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.29	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.30	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	CAT	COMP	EL	NO.CAT

DOWN 2P.31	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN D. 32	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NO.EL	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN D. 33	NO.EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	NO.CAT	NO.COMP	EL	NO.CAT
DOWN D. 34	EL	NO.EL	EL	COMP	EL	CAT	EL	CAT	COMP	EL	CAT
DOWN D. 35	NO.EL	NO.EL	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	COMP	EL	NO.CAT
DOWN D. 36	EL	EL	EL	COMP	EL	CAT	EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT

	ÍTEM 16	ÍTEM 17	ÍTEM 18.1	ÍTEM 18.2	ÍTEM 19	ÍTEM 20	ÍTEM 21	ÍTEM 22	ÍTEM 23	ÍTEM 24	ÍTEM 25
DOWN A.1	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.3	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.5	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	EL	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.7	EL	COMP	NO.EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.9	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	EL	NC.NU	EL	EL.COM (C.V)	COMP
DOWN A.10	EL	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.14	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.15	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NO.EL	NO.EL	EL.COM (C.V)	COMP
DOWN P.16	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NO.EL	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.21	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.22	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.26	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	EL	EL	NO.EL	NO.COMP
DOWN 2P.27	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.28	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.COMP
DOWN 2P.29	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.30	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.EL	NO.COMP
DOWN 2P.31	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP

DOWN D. 32	NC.NU	COMP	EL	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	EL.COM (C.V)	COMP
DOWN D. 33	EL	NO.COMP	EL	NO.CAT	NO.COMP	COMP	EL	NO.EL	NO.EL	NO.EL	NO.COMP
DOWN D. 34	EL	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	EL	NC.NU	EL	EL(V+COM)	COMP
DOWN D. 35	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NO.EL	NO.COMP
DOWN D. 36	EL	NO.COMP	EL	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	COMP

	ÍTEM 26	ÍTEM 27	ÍTEM 28	ÍTEM 29	ÍTEM 30	ÍTEM 31	ÍTEM 32	ÍTEM 33	ÍTEM 34	ÍTEM 35	ÍTEM 36
DOWN A.1	EL(S+V)	EL.SUJ	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	NC.NU	NO.EL	NO.COMP	COMP	COMP	EL
DOWN A.3	NO.EL	NO.EL	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.EL
DOWN A.5	EL(S+V)	EL.INCO	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN A.7	EL.SUJ	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NC.NU
DOWN A.9	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN A.10	NO.EL	EL(S+V)	EL.SUJ	NC.NU	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	COMP	EL
DOWN P.14	EL(S+V)	NC.NU	EL(S+V)	EL.INCO (de b/r)	EL	EL.ECO	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.15	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	NO.EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.16	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	NC.NU	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.21	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (de b/r)	EL	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN 2P.22	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.26	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL (Ø REL)	EL	EL.DIC	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN 2P.27	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.SUJ	EL.INCO (b)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NC.NU
DOWN 2P.28	NC.NU	EL(S+V)	EL.INCO	OTRA	EL	NC.NU	EL	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.29	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	EL
DOWN 2P.30	NC.NU	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU

DOWN 2P.31	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	OTRA	EL	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN D. 32	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN D. 33	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	OTRA	EL	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	EL
DOWN D. 34	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	EL (Ø REL)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN D. 35	EL(S+V)	EL.INCO	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	NC.NU	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NC.NU
DOWN D. 36	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL

	ÍTEM 37	ÍTEM 37.b	ÍTEM 38	ÍTEM 39	ÍTEM 40	ÍTEM 41	ÍTEM 42	ÍTEM 43	ÍTEM 44	ÍTEM 45	ÍTEM 46
DOWN A.1	NO.COMP	NO.COMP	OTR.EL.	EL.DIC	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN A.3	COMP	NO.COMP	NO.EL	EL.DIC	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN A.5	COMP	COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP	COMP
DOWN A.7	COMP	COMP	NO.EL	EL.QUIÉN	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP
DOWN A.9	COMP	COMP	EL.DIC	EL.ECO	NO.EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	COMP
DOWN A.10	COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.14	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.15	COMP	COMP	NO.EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.16	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.ECO	NC.NU	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.21	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.22	COMP	COMP	NO.EL	NC.NU	EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.26	COMP	COMP	NO.EL	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.27	COMP	NO.COMP	NC.NU	EL.ECO	EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.28	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.29	NO.COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	EL	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.30	COMP	COMP	NO.EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP

DOWN 2P.31	COMP	NO.COMP	NO.EL	NC.NU	NO.EL	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN D. 32	NO.COMP	COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN D. 33	COMP	NO.COMP	OTR.EL.	NC.NU	NO.EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN D. 34	COMP	COMP	NO.EL	EL.DIC	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP
DOWN D. 35	COMP	NO.COMP	EL.DIC	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 36	COMP	COMP	EL.DIC	EL.QUIÉN	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP

	ÍTEM 47	ÍTEM 48
DOWN A.1	COMP	NO.COMP
DOWN A.3	COMP	NO.COMP
DOWN A.5	COMP	NO.COMP
DOWN A.7	COMP	COMP
DOWN A.9	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.10	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.14	NO.COMP	COMP
DOWN P.15	NO.COMP	COMP
DOWN P.16	NO.COMP	COMP
DOWN P.21	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.22	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.26	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.27	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.28	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.29	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.30	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.31	NO.COMP	NO.COMP

DOWN D. 32	NO.COMP	COMP
DOWN D. 33	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 34	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 35	NO.COMP	NO.COMP
DOWN D. 36	COMP	NO.COMP

RESULTADOS SUJETOS S. DOWN (NIVEL BAJO)

	ÍTEM 1.1	ÍTEM 1.2	ÍTEM 2.1	ÍTEM 2.2	ÍTEM 3	ÍTEM 4	ÍTEM 5.1	ÍTEM 5.2	ÍTEM 6	ÍTEM 7.1	ÍTEM 7.2
DOWN A.2	NC.NU	CAT	NO.EL	CAT	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN A.4	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN A.6	EL	CAT	NO.EL	CAT	EL.INCO	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NC.NU	CAT
DOWN A.8	NO.EL	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.11	EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.12	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NO.EL	CAT	NO.EL	NO.EL	CAT
DOWN P.13	NO.EL	CAT	NO.EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.17	NO.EL	CAT	NC.NU	NO.CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	CAT	EL.INCO	EL.INCO	NO.CAT
DOWN P.18	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.19	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	EL(V+COM)	CAT
DOWN P.20	NC.NU	CAT	NC.NU	CAT	EL.INCO	NC.NU	EL.INCO	NO.CAT	EL.INCO	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.23	EL	CAT	NC.NU	NO.CAT	EL(S+V)	NC.NU	EL	CAT	EL	EL(V+COM)	CAT
DOWN 2P.24	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	CAT	NC.NU	NC.NU	NC.NU	CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.25	EL	CAT	EL	CAT	EL(S+V)	NC.NU	EL.INCO	CAT	NC.NU	NC.NU	NO.CAT

	ÍTEM 8	ÍTEM 9	ÍTEM 10	ÍTEM 11	ÍTEM 12.1	ÍTEM 12.2	ÍTEM 13.1	ÍTEM 13.2	ÍTEM 14	ÍTEM 15.1	ÍTEM 15.2
DOWN A.2	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN A.4	EL	EL	EL	NO.COMP	NC.NU	CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	NC.NU	CAT
DOWN A.6	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN A.8	NO.EL	EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.11	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.12	EL	NO.EL	EL	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NO.EL	CAT	NO.COMP	EL	CAT
DOWN P.13	NO.EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.17	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.18	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.19	NO.EL	NO.EL	NC.NU	NO.COMP	EL.INCO	CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN P.20	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.23	EL	EL	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.24	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT
DOWN 2P.25	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	EL.INCO	CAT	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT

	ÍTEM 16	ÍTEM 17	ÍTEM 18.1	ÍTEM 18.2	ÍTEM 19	ÍTEM 20	ÍTEM 21	ÍTEM 22	ÍTEM 23	ÍTEM 24	ÍTEM 25
DOWN A.2	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.4	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN A.6	EL	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	NO.COMP	NC.NU	EL	NC.NU	NO.EL	NO.COMP
DOWN A.8	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.11	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.12	EL	COMP	EL	CAT	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.13	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.17	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.18	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.19	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NO.EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN P.20	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	COMP	COMP	NC.NU	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.23	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.24	NC.NU	NO.COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP
DOWN 2P.25	NC.NU	COMP	NC.NU	NO.CAT	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP

	ÍTEM 26	ÍTEM 27	ÍTEM 28	ÍTEM 29	ÍTEM 30	ÍTEM 31	ÍTEM 32	ÍTEM 33	ÍTEM 34	ÍTEM 35	ÍTEM 36
DOWN A.2	EL.SUJ	EL.INCO	EL.INCO	EL.INCO (b)	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	EL
DOWN A.4	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO	NC.NU	EL	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NC.NU
DOWN A.6	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b)	EL	EL.ECO	NO.EL	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN A.8	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO (b/r)	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.11	EL.SUJ	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO (b)	NC.NU	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.12	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL (Ø REL)	EL	EL.DIC	EL	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN P.13	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN P.17	NO.EL	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO (b/r)	EL	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.EL
DOWN P.18	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	EL.INCO (b)	EL	EL.ECO	NC.NU	COMP	COMP	COMP	EL
DOWN P.19	EL(S+V)	EL(S+V)	EL(S+V)	NC.NU	EL	EL.ECO	EL	COMP	NO.COMP	COMP	EL
DOWN P.20	EL(S+V)	EL(S+V)	EL.INCO	NC.NU	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.23	NC.NU	EL.INCO	EL(S+V)	NC.NU	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.24	NO.EL	EL.INCO	EL.INCO	EL.INCO (b)	EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU
DOWN 2P.25	EL(S+V)	EL.INCO	EL(S+V)	EL (Ø REL)	EL	EL.DIC	NC.NU	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU

	ÍTEM 37	ÍTEM 37.b	ÍTEM 38	ÍTEM 39	ÍTEM 40	ÍTEM 41	ÍTEM 42	ÍTEM 43	ÍTEM 44	ÍTEM 45	ÍTEM 46
DOWN A.2	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.4	NO.COMP	COMP	NO.EL	NC.NU	EL	COMP	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP
DOWN A.6	COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN A.8	NO.COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.11	NO.COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.12	COMP	COMP	OTR.EL.	EL.ECO	NC.NU	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.13	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	NC.NU	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.17	COMP	COMP	NC.NU	NC.NU	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.18	NO.COMP	COMP	NC.NU	EL.ECO	EL	COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.19	COMP	NO.COMP	OTR.EL.	EL.ECO	NC.NU	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN P.20	COMP	NO.COMP	NC.NU	NC.NU	EL	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.23	COMP	NO.COMP	OTR.EL.	EL.ECO	EL	NO.COMP	COMP	COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP
DOWN 2P.24	NO.COMP	NO.COMP	NO.EL	NC.NU	NC.NU	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.25	COMP	COMP	EL.DIC	NC.NU	EL	NO.COMP	COMP	NO.COMP	NO.COMP	COMP	NO.COMP

	ÍTEM 47	ÍTEM 48
DOWN A.2	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.4	COMP	COMP
DOWN A.6	NO.COMP	NO.COMP
DOWN A.8	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.11	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.12	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.13	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.17	COMP	NO.COMP
DOWN P.18	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.19	NO.COMP	NO.COMP
DOWN P.20	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.23	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.24	NO.COMP	NO.COMP
DOWN 2P.25	NO.COMP	COMP

ANEXO 15. RESPUESTAS ÍTEM 49

(SUJETOS DE CONTROL)

RESPUESTAS ÍTEM 49 (SUJETOS DE CONTROL)

	RESPONDE 1ª	RESPONDE 2ª	RESPONDE AMBAS	NS/NC	OBSERVACIONES
CON 1.1					
CON 1.2					
CON 1.3					
CON 1.4					
CON 1.5					Orden inverso
CON 1.6					
CON 1.7					Justifica la respuesta
CON 1.8					
CON 1.9					Justifica la respuesta

RESPUESTAS ÍTEM 49 (SUJETOS DE CONTROL)

CON 1.10					Añade gesto afirmativo.
CON 1.11					Justifica la respuesta
CON 1.12					Justifica la respuesta
CON 2. 13					Orden inverso
CON 2. 14					
CON 2. 15					
CON 2.16					Orden inverso
CON 2.17					Justifica la respuesta.
CON 2.18					
CON 2.19					
CON 2.20					
CON 2.21					

CON 2.22					
CON 3.23					
CON 3.24					
CON 3.25					
CON 3.26					
CON 3.27					
CON 3.28					
CON 3.29					
CON 3.30					Orden inverso
CON 3.31					Orden inverso
CON 3.32					
CON 3.33					

CON 3.34					La primera la responde de forma incorrecta.
CON 3.35					
CON 3.36					
CON 3.37					
CON 3.38					

ANEXO 16. RESPUESTAS ÍTEM 49 (SUJETOS CON SÍNDROME DE DOWN)

RESPUESTAS ÍTEM 49 (SÍNDROME DE DOWN)

	RESPONDE 1ª	RESPONDE 2ª	RESPONDE AMBAS	NS/NC	OBSERVACIONES
DOWN A.1					
DOWN A.2					
DOWN A.3					
DOWN A.4					Orden inverso.
DOWN A.5					Orden inverso.
DOWN A.6					
DOWN A.7					
DOWN A.8					
DOWN A.9					Orden inverso.
DOWN A.10					

DOWN P.11					
DOWN P.12					
DOWN P.13					
DOWN P.14					Justifica la respuesta
DOWN P.15					
DOWN P.16					
DOWN P.17					Responde a la segunda con un gesto.
DOWN P.18					Justifica su respuesta incorrectamente.
DOWN P.19					
DOWN P.20					
DOWN P.21					Justifica su respuesta.
DOWN 2P.22					
DOWN 2P.23					

DOWN 2P.24					Dice el nombre.
DOWN 2P.25					Añade “a mí sí”.
DOWN 2P.26					Añade “a mí sí”.
DOWN 2P.27					Justifica mucho la respuesta.
DOWN 2P.28					Justifica incorrectamente la respuesta.
DOWN 2P.29					
DOWN 2P.30					
DOWN 2P.31					Justifica la respuesta.
DOWN D.32					
DOWN D.33					Justifica la respuesta
DOWN D.34					Justifica la respuesta
DOWN D.35					Contesta “Sí, mucho”.
DOWN D.36					