

01096
1
203



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS**

**LA ORALIDAD EN EL DISCURSO NARRATIVO ESCRITO
DE ADOLESCENTES MEXICANOS:
EL FENOMENO LINGÜISTICO DE LA REPETICION**

TESIS
que para obtener el grado de
DOCTORA EN LINGÜISTICA HISPANICA
presenta

DENIZE ELENA GARCIA DA SILVA

**TESIS CON
México, D.F. FALLA DE ORIGEN**



1996

COMPLETA

SERVICIO REGULAR

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TITULO DE LA TESIS:

LA CUALIDAD EN EL DISCURSO NARRATIVO ESCRITO DE ADOLESCENTES
MEXICANOS: EL FENOMENO LINGÜISTICO DE LA REPETICIÓN

GRADO Y NOMBRE DEL ASESOR O DIRECTOR DE TESIS:

DRA CECILIA ROJAS VIERTO
(DOCTORA EN LINGÜISTICA HISPÁNICA)

INSTITUCION DE ADSCRIPCION DEL ASESOR O DIRECTOR DE TESIS:

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLOGICAS - CENTRO DE LINGÜISTICA
HISPÁNICA DE LA UNAM

RESUMEN DE LA TESIS: (Favor de escribir el resumen de su tesis a máquina en 25 renglones a un espacio como máximo, sin salir del extensión de este cuadro.)

The fundamental objective of the research project, the results of which provide food for thought for anyone involved in the teaching of a first language, is to show the relationship between oral and written discourse focusing on repetition as a linguistic phenomenon. The project concentrates on the study of the types and functions of repetition in the oral and written narrative discourse of Mexican teenagers. The analysis is developed within the functional perspective of language, although it is based on the structural side of the phenomenon. The first part of the research comprises an examination of the formal and functional domains of repetition. Based on previous studies, a form of analysis is proposed that is adjustable to both oral and written texts. The aim is to describe the domains of form with their respective components, or basic features, to delimit and describe the formal and functional types of of repetition existing in oral and written anecdotes. The second part of the proposed study consists of an explanation of the plurifunctionality of repetition. The aim is to find similarities and differences among the cases of repetition studied in the oral and written texts produced by Mexican youngsters. The underlying intention is to provide a basis for the idea that oral and written narrative discourse share forms of repetition that, from the semantic and pragmatic points of view, play important roles in both linguistic modes. This shows that the construction of written text by pre-teenagers and teenagers is based on their experiences with spoken language, although the process reveals procedures or strategies peculiar to written language. An additional aim is to confirm that repetition is a phenomenon that appears systematically in both speech and writing. The third part proves that the oral and written narrative texts produced by Mexican teenagers share forms of repetition that perform the same functions and, more importantly, feature a regularity in both modes that is independent not only of the social class variable but also of the age factor of the informants. The qualitative and quantitative results of the study, confirmed by the statistical tests carried out, although restricted to the oral and written narrative discourse of the teenage social group, demonstrate that repetition is a resource that, in view of its plurifunctionality, is as fruitful and revealing as linguistic variation itself.

LOS DATOS ASENTADOS EN ESTE DOCUMENTO CONCUERDAN FIELMENTE CON LOS REALES Y QUEDO ENTERADO QUE EN CASO DE CUALQUIER DISCREPANCIA QUEDARA SUSPENDIDO EL TRAMITE DEL EXAMEN.

FECHA DE SOLICITUD _____

Cecilia Rojas Vierto
FIRMA DEL ALUMNO

Acompaño los siguientes documentos:

- Nominamiento del jurado del examen de grado
- Aprobación del trabajo escrito por cada miembro del jurado.
- Copia de la última revisión de estudios

*A mi cuñado, Sergio Romero, por ayer
a mi esposo, José Roberto, por hoy y siempre
y a mi hijo, Paulo Lindemberg, por el futuro*

AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud, estima y admiración a la Dra. Cecilia Rojas Nieto, por su dirección segura y apoyo incondicional en la elaboración de esta tesis.

A los miembros del comité tutorial y a los supervisores de la tesis, por las críticas y sugerencias, en especial, al Dr. Fernando Castaños por su inestimable actuación.

A la Mtra. Alma Yolanda Castillo Rojas, por facilitarme el acceso a los datos de Puebla, así como por su motivación y amistad.

A los maestros del Depto. de Psicopedagogía del CCH Sur, por proporcionarme las oportunidades durante el trabajo de campo.

A mis informantes, los jóvenes del CCH Sur, por la valiosa colaboración.

Mi reconocimiento a la Universidad de Brasilia, por haber apoyado una etapa más de mi formación académica.

A madrina Eula y tía Wanda, por lo que me han enseñado a lo largo de la vida y, ante todo, por el cariño con que me cercan a pesar de la distancia.

A mis hijas, Roberta Elena y Rita de Cássia, por todas las horas que tuvieron que esperarme concluir una idea, una página, un capítulo, otra tesis.

Finalmente, mi retribución sincera a mi esposo y a mi hijo, quienes me apoyaron con paciencia no sólo en la elaboración de tantos cuadros y tablas, sino también en los momentos más difíciles de la investigación.

ÍNDICE

RESUMEN	i
CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN DEL HABLA	ii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: En la perspectiva del <i>continuum</i> oral/escrito	
0. Introducción	4
1. La oralidad en la escritura: el fenómeno lingüístico de la repetición	7
2. La repetición en el discurso de los jóvenes	10
3. Las hipótesis: un camino frente a posiciones teóricas divergentes	12
4. Justificación del presente estudio	16
5. Conclusión	17
CAPÍTULO II: La repetición	
0. Introducción	18
1. Estudios antecedentes	18
1.1. La repetición en el discurso oral	19
1.2. La repetición en el discurso escrito	33
2. Posición del presente estudio	38
3. El concepto de repetición	39
3.1. ¿Qué es la repetición?	39
3.2. Delimitación teórica de la repetición (R) como fenómeno lingüístico	40
4. Resumen	47
CAPÍTULO III: Metodología y presentación del <i>corpus</i>	
0. Introducción	48
1. Los datos del estudio	49
1.1. Recopilación de las anécdotas orales y escritas	50
1.2. Perfil de los informantes y los contextos escolares	51
1.2.1. Los preadolescentes de Puebla	52
1.2.2. Los adolescentes de México (D.F.)	53
2. El discurso narrativo y el modelo de Labov	57
2.1. El concepto de narrativa	57

2.2. La estructura de la narrativa	58
2.3. Tipos de evaluación	61
3. Las unidades básicas de la estructura de información y los procedimientos analíticos	63
4. Conclusiones	66
CAPÍTULO IV: Los dominios formales y funcionales de la repetición	
0. Introducción	68
1. Los componentes de la repetición	68
2. Acercamiento a los dominios de la forma	71
2.1. Dominio de la producción	71
2.2. Dominio de la segmentación	74
2.3. Dominio de la distribución	75
2.4. Dominio de la configuración	78
3. Delimitación de los tipos formales de la R y su identificación empírica	85
3.1. Los rasgos de la fuente discursiva y sus combinaciones	86
3.2. Los niveles de ocurrencia de la R: léxico, frasal y oracional	88
3.3. Las tres posiciones de la R: contigua, próxima o lejana	94
3.4. La caracterización de una repetición: simple o compleja	99
4. Conclusiones	111
CAPÍTULO V: En los dominios de la función	
0. Introducción	115
1. Una tipología funcional la repetición	115
1.1. Presentación de tres dominios funcionales	117
1.2. Los dominios elegidos y las funciones del lenguaje	120
2. El dominio de la conexión y sus macrofunciones	122
2.1. La cohesión y sus microfunciones	122
2.1.1. Encadenamiento referencial	123
2.1.2. Encadenamiento secuencial	124
2.2. La formulación y sus microfunciones	127
2.2.1. Expansión	128
2.2.2. Reformulación	129
2.2.3. Encuadramiento	130
3. El dominio de la interacción y sus macrofunciones	131
3.1. El involucramiento y sus microfunciones	132

3.1.1. Especificación de detalle	132
3.1.2. Ampliación del significado de la forma	133
3.2. El componente evaluativo y sus microfunciones	135
3.2.1. Intensificación de la acción narrativa	136
3.2.2. Suspensión de la acción narrativa	137
3.2.3. Énfasis	138
3.2.4. Refuerzo	139
4. El dominio del procesamiento y sus macrofunciones	141
4.1. El componente 'producción' y sus microfunciones	141
4.1.1. Simplificación de la producción discursiva	141
4.1.2. Apoyo para llenar pausas	142
4.1.3. Puente después de interrupciones	143
4.1.4. Reparación	143
4.2. El componente 'comprensión' y sus microfunciones	144
4.2.1. "Actualización de escena"	145
4.2.2. Esclarecimiento o metacomentario	146
4.2.3. Reajuste o precisión de sentido	147
5. Levantamiento cuantitativo de la repetición y sus tendencias combinatorias	148
5.1. Perfil general de las macro y microfunciones de la repetición en el <i>corpus</i>	148
5.2. Tendencias en las combinatorias de las funciones	152
6. Conclusiones	157
 CAPÍTULO VI: Las funciones de la repetición y su presencia en el <i>corpus</i>	
0. Introducción	159
1. Las variables sociales y los datos lingüísticos	160
2. Distribución de la repetición por unidades de información en las anécdotas orales y escritas	161
2.1. La estructura gráfica de la relación UI/R en las anécdotas orales	162
2.2. La estructura gráfica de la relación UI/R en las anécdotas escritas	164
3. La focalización de la repetición en los textos orales y escritos mediante dos factores sociales	165
3.1. La dimensión social en los parámetros macrocontextuales de la repetición	165
3.1.1. Las realizaciones de la R en el contexto de la Escuela A	165
3.1.2. Las realizaciones de la R en el contexto de la Escuela B	167
3.1.3. Las realizaciones de la R en el contexto de la Escuela C	168

3.1.4. Las seis microfunciones de la R patentes en los tres contextos	169
3.2. La relación de la repetición con el factor edad de los informantes	171
4. Pruebas estadísticas en la correlación de variables respecto a la repetición	176
4.1. Las ocurrencias de repetición y los caracteres sociales	177
4.2. Test de las variables	177
5. La reintegración de las hipótesis iniciales	179
6. Temas de investigación futura	181
CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y SUGERENCIAS	183
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
ANEXOS	196

LISTA DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

CAPÍTULO II

CUADRO II-1: RELACIÓN DE LOS FACTORES TIPOLOGICOS SEGÚN MARCUSCHI	30
---	----

CAPÍTULO III

CUADRO III-1: LAS ESTRUCTURAS DENTRO DE UN PAR DE NARRATIVAS	65
CUADRO III-2: CATEGORÍAS DE NATURALEZA SOCIAL Y LINGÜÍSTICA	67

CAPÍTULO IV

CUADRO IV-1: RASGOS BÁSICOS DE LA REPETICIÓN	70
CUADRO IV-2: TIPOS FORMALES DE REPETICIÓN	85
CUADRO IV-3: TIPOS DE REPETICIÓN EN ANÉCDOTAS ORALES	112
CUADRO IV-4: TIPOS DE REPETICIÓN EN ANÉCDOTAS ESCRITAS	112
FIGURA IV-1: <i>Estructuras en formatos paralelos</i>	83
TABLA IV-1: <i>La R en el dominio de la segmentación</i>	113
TABLA IV-2: <i>La R en el dominio de la distribución</i>	113
TABLA IV-3: <i>La R en el dominio de la configuración</i>	115

CAPÍTULO V

CUADRO V-1: LAS FUNCIONES DE LA R DE ACUERDO CON LOS TRES DOMINIOS	117
CUADRO V-2: REDISTRIBUCIÓN DE LAS REPETICIONES DEL DOMINIO DE LA INTERACCIÓN Y EL PROCESAMIENTO	152
FIGURA V-1: <i>Combinación de los dominios funcionales de la repetición</i>	118
TABLA V-1: <i>Perfil general de las macro y microfunciones de la repetición</i>	150

CAPÍTULO VI

CUADRO VI-1: CORRELACIÓN GENERAL DE LOS DATOS	160
CUADRO VI-2: PORCENTUALES DE INCIDENCIA DE LAS SEIS MICROFUNCIONES DE LA R CON BASE EN LOS TOTALES DE SUS OCURRENCIAS	171
CUADRO VI-3: LOS SEGMENTOS REPETIDOS EN LAS <u>ANÉCDOTAS ORALES</u> DISTRIBUIDOS POR GRUPOS DE EDAD	172
CUADRO VI-4: LOS SEGMENTOS REPETIDOS EN LAS <u>ANÉCDOTAS ESCRITAS</u> DISTRIBUIDOS POR GRUPOS DE EDAD	174
CUADRO VI-5: DISTRIBUCIÓN PROPORCIONAL DE ACUERDO CON EL FACTOR CLASE SOCIAL (Nº ENTRADAS DE R / Nº ENTRADAS DE UI)	176
CUADRO VI-6: DISTRIBUCIÓN PROPORCIONAL CON BASE EN EL FACTOR EDAD (Nº ENTRADAS DE R / Nº ENTRADAS DE UI)	178
FIGURA VI-1: Relación UI/R en las anécdotas orales	163
FIGURA VI-2: Relación UI/R en las anécdotas escritas	163
TABLA VI-1: <i>La media UI/R</i>	161
TABLA VI-2: <i>La R en el contexto de la Escuela A</i>	166
TABLA VI-3: <i>La R en el contexto de la Escuela B</i>	167
TABLA VI-4: <i>La R en el contexto de la Escuela C</i>	168
TABLA VI-5: <i>Las seis microfunciones de la R más documentadas en los textos orales procedentes de los tres contextos sociales</i>	169
TABLA VI-6: <i>Las seis microfunciones de la R más documentadas en los textos escritos procedentes de los tres contextos sociales</i>	170
TABLA VI-7: <i>Las seis microfunciones de la R patentes en el contexto lingüístico oral y su correlación con los dos grupos de edad</i>	173
TABLA VI-8: <i>Las seis microfunciones de la R patentes en el contexto lingüístico escrito y su correlación con los dos grupos de edad</i>	175
TABLA VI-9: <i>Entradas de repetición por cada 100 unidades de información</i>	176

RESUMEN

Mostrar la vinculación entre la oralidad y el discurso escrito mediante el estudio de la repetición como fenómeno lingüístico constituye el propósito esencial de esta investigación, cuyos resultados significan una contribución a las prácticas reflexivas de todos aquellos que se dedican a la enseñanza de la lengua materna. El trabajo está centrado en los tipos y funciones de la repetición en el discurso narrativo oral y escrito de adolescentes mexicanos. El análisis se inscribe dentro de la perspectiva funcional del lenguaje, aunque el punto de partida lo constituyen las propiedades estructurales del fenómeno.

El acercamiento a los dominios formales y funcionales de la repetición configura la primera parte de la investigación. Con base en estudios antecedentes dedicados a las formas y funciones de la repetición, se presenta una propuesta de análisis ajustable a textos tanto orales como escritos. Se busca caracterizar los dominios de la forma con sus respectivos componentes, o rasgos básicos, para llegar a la delimitación y caracterización de los tipos formales y funcionales de la repetición existentes en las anécdotas orales y escritas.

Explicar la plurifuncionalidad de la repetición constituye la segunda parte del estudio que se propone. La meta es buscar las semejanzas y diferencias entre los casos de repetición investigados en los textos orales y escritos producidos por los jóvenes mexicanos. El interés de trasfondo es fundamentar la idea de que el discurso narrativo oral y el escrito comparten formas de repetición que, desde el punto de vista semántico y pragmático, desempeñan funciones cabales en ambas modalidades lingüísticas. Esto muestra que la construcción de la escritura por preadolescentes y adolescentes se realiza a partir de sus experiencias con el lenguaje hablado, aunque constituye un proceso que evidencia procedimientos o estrategias propias de la lengua escrita. Por otra parte, se busca confirmar que la repetición es un fenómeno que aparece de modo sistemático tanto en el habla como en la escritura.

En la tercera parte se comprueba que los textos narrativos orales y escritos producidos por los adolescentes mexicanos comparten formas de repetición que cumplen las mismas funciones y, lo más importante, implican una regularidad en ambas modalidades que es independiente no sólo de la variable clase social sino también del factor edad de los informantes. Los resultados cualitativos y cuantitativos del estudio, confirmados por las pruebas estadísticas realizadas, aunque se restringen al discurso narrativo oral y escrito del grupo social de los adolescentes indican que la repetición constituye un recurso que, por su plurifuncionalidad, es tan pertinente y revelador cuanto la variación lingüística.

CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN DEL HABLA

Símbolos	Descripción
:	alargamiento de vocal
::	alargamiento mayor de vocal
/	parada brusca
(())	comentarios del analista
“ ”	discurso directo
...	pausa
MAYÚSCULA	énfasis
(xxx)	ininteligible
<i>itálico</i>	expresiones registradas según el habla
,	(coma) entonación media
¡!	entonación ascendente
¿?	entonación ascendente
.	entonación descendente
/.../	transcripción parcial o parte suprimida

INTRODUCCIÓN

Este estudio está dedicado fundamentalmente a la presencia de la repetición en el discurso oral y escrito de adolescentes mexicanos. Se trata, en principio, de la reintegración y ampliación de uno de los aspectos que he considerado en una investigación anterior, respecto a los trazos de oralidad que se proyectan con funciones relevantes en el discurso narrativo escrito de adolescentes brasileños.

Quisiera aclarar, aunque de modo provisional y somero, que el término repetición se encuentra, aquí, asociado a la reaparición de uno o más elementos lingüísticos después de su primer ocurrencia dentro de un mismo texto, sea este de naturaleza oral o escrita. Resulta conveniente indicar, asimismo, que el vocablo va a distinguir un fenómeno cuya realización, a través de formas lingüísticas iguales o semejantes, permite al hablante o escritor expresar alguna cosa otra vez con el fin de que algo nuevo pueda ser añadido. Enfocar tal manifestación lingüístico-discursiva en las dos modalidades implica, desde luego, la necesidad de relacionarla con los parámetros relativos a la materia oralidad/escritura. Esta es la razón de la existencia de los dos temas en el título de la investigación que tiene como objetivos específicos, por un lado, demostrar que la repetición cumple funciones significativas en el discurso oral y escrito y, por otro, corroborar la tesis de que se trata de un fenómeno que constituye un recurso básico en el desarrollo de las habilidades discursivas y gramaticales, no sólo en lo que atañe al lenguaje hablado sino también al escrito.

Independientemente de los valores sociales atribuidos al lenguaje hablado y a la escritura, existen varias dimensiones que sostienen una escala de contraposiciones entre lo oral y lo escrito. La acepción más común que marca el contraste entre las dos modalidades se refiere al medio de producción: los enunciados orales se manifiestan en cadenas sonoras, mientras que los escritos se representan gráficamente. Otro sentido consiste en la oposición entre dos tipos de enunciación: mientras los enunciados orales presuponen proximidad y apoyo contextual, los enunciados escritos implican una independencia relativa del contexto. En razón de estos dos parámetros, hay quienes afirman que los procedimientos utilizados para lograr el efecto máximo en los dos medios deben ser diferentes, y suponen que la transposición de recursos de lo oral a lo escrito no será funcional; es decir, implicará fallas o deficiencias en lo enunciado. Sin embargo, existen múltiples razones para las posibilidades de traslape de procedimientos de un medio al otro, entre ellas el carácter interactivo del lenguaje. Desde esta perspectiva, se encuentra una tercera posición que, aunque distingue el

estilo hablado y el estilo escrito, permite destacar la posibilidad de la presencia de recursos de un medio en otro. Es precisamente dentro de esta tercera dimensión donde se buscará investigar el fenómeno de la repetición, el cual será enfocado como un procedimiento constante del discurso hablado que puede cumplir funciones dentro del discurso escrito.

Una meta esencial en esta investigación es mostrar que la repetición es fundamental en los procesos de producción y comprensión del discurso oral y escrito. Se configura como un recurso por medio del cual el hablante o escritor ejecuta operaciones diversas en el interior de su discurso, ora para favorecer la construcción textual, ora a fin de establecer vínculos que contribuyen a la organización del discurso para apoyar las redes de interacción. Abordar su presencia en el texto escrito desde un ángulo positivo constituye otra aportación de este trabajo. En el horizonte está la intención de desestigmatizar el uso de este recurso lingüístico. Cabe aquí advertir que no se trata de sostener el empleo obstinado de un procedimiento lingüístico, tampoco de incentivar la aquiescencia de su aplicación desordenada en las prácticas discursivas. El interés es llamar la atención para el perfil genuino de un fenómeno, cuya ocurrencia ha encontrado barreras difusas y extendidas basadas en las tradiciones de la gramática normativa, aunque cumple funciones representativas en las dos modalidades del lenguaje.

Esta investigación constituye el primer acercamiento a la caracterización de las formas y funciones de la repetición dentro del español de México. El acceso al fenómeno se ha realizado a partir de textos orales y escritos producidos por jóvenes que conforman dos grupos de edad: preadolescentes de 11 a 14 años y adolescentes de 15 a 19 años. De acuerdo con los estudios de Labov (1972, 1984), los preadolescentes y los adolescentes conforman un grupo social que se encuentra en plena adquisición y desarrollo de la variedad vernácula. Para obtener muestras de esta variedad del lenguaje, se buscó suscitar narrativas de experiencias personales. Esto porque la narración constituye un género ubicuo relacionado con una actividad socialmente inherente a cualquier individuo, ya que contar historias forma parte de un comportamiento humano característico y universal en términos antropológicos; además, ya se ha comprobado que al narrar experiencias de carácter personal los individuos no se preocupan por el modo de hablar, poniendo de manifiesto un estilo de habla bastante casual y espontáneo.

Los datos han sido recopilados en tres contextos diferentes: dos escuelas de la red de educación básica y una de educación media superior. La alusión al contexto escolar implica aproximar el fenómeno de la repetición a un espacio microsocioal representativo de una comunidad, mientras la referencia al factor edad permite establecer la relación de dicho fenómeno con el individuo y, a la vez, vincular a éste con su condición de integrante de un grupo social, en el caso: de los adolescentes. Se trata de perspectivas que permiten examinar

la repetición dentro de un contexto más amplio, ya que rebasan y comprenden a un tiempo las instancias más inmediatas de su realización; es decir, el discurso oral y escrito.

El trabajo está estructurado en seis capítulos. En el capítulo inicial se presentan los planteamientos de la investigación respecto a la oralidad en la escritura. Asimismo, se formulan tres preguntas que constituyen los guiones operacionales del microtema en estudio: a) ¿cuáles son los tipos y funciones de la repetición en el discurso oral y en el escrito?; b) ¿comparten lo oral y lo escrito procedimientos que evidencian funciones afines de la repetición?; y c) si disminuyen las repeticiones en la escritura, ¿desaparecen las funciones o éstas se cumplen con otros procedimientos? Para responder a ellas, se han desarrollado los capítulos subsecuentes del siguiente modo.

En el segundo capítulo se hace un examen de los estudios que han enfocado la repetición en el discurso oral y escrito. La revisión de los trabajos que han investigado las formas y funciones de dicho fenómeno en las dos modalidades, además de contribuir a la delimitación del marco teórico, permite caracterizar la posición del presente estudio.

En el tercer capítulo se describen los procedimientos teórico-metodológicos mediante los cuales se ha recabado el material del estudio. El proceso de recolección de los datos así como su descripción e interpretación caracterizan el presente estudio. Se trata de una investigación de naturaleza esencialmente cualitativa, cuyos resultados se apoyan en el enfoque cuantitativo.

En el cuarto capítulo se exponen las categorías analíticas concernientes a la forma y función. Luego se presenta una serie de componentes o rasgos estructurales de la repetición, cuya descripción explicita la metodología para la delimitación e identificación empírica de los segmentos repetidos en los textos narrativos orales y escritos. Al final se comentan los resultados de la recopilación cuantitativa de los tipos formales de repetición existentes en el *corpus* estudiado.

El capítulo quinto está dedicado a la presentación de una tipología funcional de la repetición, la cual se busca asociar con las funciones del lenguaje. La meta es explicar la plurifuncionalidad de los segmentos repetidos, delimitados empíricamente en las anécdotas orales y escritas bajo la lupa de una red tipológica que, a su vez, resulta de componentes funcionales pertinentes a tres dominios de naturaleza semántico-pragmática.

En el capítulo sexto se discuten los resultados cualitativos y cuantitativos de la investigación, los cuales son puntualizados mediante pruebas estadísticas. Se concluye el trabajo con un sumario, acompañado de las consideraciones finales que incluyen las implicaciones y aspectos significativos, amén de algunas observaciones que pueden ser vistas como una forma de contribución para las prácticas reflexivas de profesores de redacción.

CAPÍTULO I

En la perspectiva del *continuum* oral/escrito

Introducción

El objetivo central de este trabajo es mostrar la oralidad en el discurso escrito, mediante el estudio del fenómeno de la repetición, y tiene como trasfondo la intención de abrir perspectivas en la práctica docente frente a la presencia de tal recurso lingüístico en la escritura. Eso, porque se presupone que la repetición forma parte del desarrollo de las habilidades discursivas y gramaticales de los preadolescentes y adolescentes, no sólo en el habla sino también en la escritura. De ahí, el interés de investigar sus formas y funciones en el discurso oral y escrito. En cuanto al propósito de trasfondo, considerarlo significa dar lugar al *continuum* oral-escrito en la enseñanza de la lengua materna. Existen evidencias de que hay una tendencia generalizada por parte de las escuelas a valorizar la escritura en detrimento del lenguaje hablado y esto, desde luego, ha provocado un alejamiento entre la lengua oral y la lengua escrita que debe ser reconsiderado. Buscar la posibilidad de una congruencia en la enseñanza de las dos modalidades, a partir del acercamiento a la repetición como fenómeno lingüístico, constituye el empeño básico subyacente en el tema de la investigación.

Inicialmente, es preciso tener presente que los objetivos principales de la enseñanza escolarizada del español destaca el aprendizaje de la "lectoescritura" que involucra, por supuesto, no sólo las cuestiones de lectura y escritura sino también las prácticas sociales del uso del lenguaje. En esa perspectiva, hay que tomar en cuenta que la enseñanza de la lectoescritura, sobre todo en el ámbito escolar, no puede realizarse de manera ajena a las experiencias con la modalidad oral, ya que ésta constituye la fuente del aspecto pragmático del lenguaje y, desde luego, la base para la construcción y expresión de sentidos comunicativos. El término lectoescritura es aquí empleado en una acepción extendida que, además de rebasar el proceso de alfabetización, nos permite asociarlo a la magnitud de la expresión *cultura escrita*. Al respecto, es oportuno mencionar que la literatura lingüística reciente ha mostrado que la lectoescritura, aunque se encuentra vinculada directamente con el lenguaje escrito, constituye un fenómeno cultural más amplio (Barton, 1994), que ha permitido reconocer la continuidad entre las modalidades oral y escrita del lenguaje (Street, 1984; Garnton & Pratt, 1989; Kleiman, 1995).

En segundo lugar, hay que hacer notar que la presencia de la cultura escrita en una comunidad no suplanta a la oralidad. Ciertamente lo que ocurre es una ampliación de posibilidades de comunicación y expresión del pensamiento y no una desvalorización del habla. Conforme registra Deborah Tannen (1982b:3), cuando la lectoescritura (*literacy*) es introducida en una cultura, hay una sobreposición y entrelazamiento entre las dos modalidades de la lengua. Asimismo, Walter Ong (1974), en su célebre estudio sobre oralidad y escritura, observa que muchas culturas modernas que han conocido la escritura desde hace siglos aún dependen en gran medida de la oralidad. En palabras del autor: *El pensamiento y la expresión formulaicos orales galopan en lo profundo de la conciencia y del inconsciente, y no se esfuman tan pronto cuando alguien acostumbrado a ellos toma una pluma* (trad. al español, 1987:34). Como se puede observar, esto que es considerado desde un punto de vista sociocultural, puede ser constatado aun desde niveles individuales.

Por otra parte, aunque el estudio de Ong privilegia más las diferencias que las semejanzas entre la cultura oral y la cultura escrita, sus afirmaciones, así como las de Tannen, son oportunas para los planteamientos de la presente investigación, ante todo porque permiten destacar la posibilidad de transposición de rasgos de la oralidad en la escritura. En ese sentido, se pretende enfatizar que, en la enseñanza de la lengua escrita, los maestros deben distinguir entre "errores" y rasgos de oralidad en los textos producidos por los alumnos. Entre esos rasgos se destaca la repetición que — por estar asociada a la naturaleza formulaica del lenguaje hablado y por ser considerada una estrategia central de la oralidad — suele recibir sanciones cuando aparece en la escritura.

Como ha observado Barbara Johnstone (1987:206), en los manuales de los escritores y entre los retóricos, la repetición es tratada como un recurso estilístico opcional, como un ornamento para ser usado con economía en un ensayo o un coloquio. Asimismo, es común que los profesores de redacción señalen en los textos escritos de sus alumnos anotaciones para indicar la repetición o redundancia de sonidos, palabras o expresiones y estructuras. Al parecer, dichas anotaciones muchas veces implican el hecho de que el fenómeno de la repetición es visto solamente desde el punto de vista formal. No se toma en cuenta las funciones que los elementos repetidos conllevan y tampoco se considera los procedimientos lingüísticos de repetición que, en términos de estrategias o habilidades lingüísticas, sostienen la estructura de producción y, a la vez, favorecen la comprensión.

Paralelamente a esto, Margarita Peón (1992:7), al discutir las limitaciones del sistema de la enseñanza del español en las escuelas primarias en México, observa que una de las carencias del programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) radica en el hecho de no tomar en consideración la gran cantidad de conocimientos y estrategias que subyacen a la comprensión y a la producción de la lengua. Por otra parte, comenta la investigadora:

Es alarmante observar que los programas de la SEP vigentes actualmente dan por hecho que los niños ya cuentan con los procesos que subyacen a un uso de la lengua correcto y no proporcionan ningún método para inducirlos (ibíd.:3).

Las palabras de Peón apoyan dos aspectos que refuerzan también las ideas de este trabajo. Por un lado, queda implícito en la crítica arriba presentada que la escuela, al llevar a cabo los propósitos del sistema, de una manera generalizada ha olvidado que los alumnos (niños y adolescentes) se encuentran todavía en la etapa de transición hacia la lectoescritura y aún no dominan plenamente las estrategias del lenguaje escrito. Por otro, aunque el objetivo central de la tesis de Peón es complementar aspectos del programa de la SEP, con la propuesta de realizar un trabajo que se destina a "llenar" los vacíos existentes en la enseñanza de la comprensión y la producción de la lengua oral y escrita, sus reflexiones tienen un punto más en común con los planteamientos de la presente investigación: la preocupación con las rutinas de enseñanza en la escuela, donde el maestro es quien tiene la palabra en el salón de clase y no el alumno. Como bien observa la investigadora mexicana, esto favorece *la pasividad cognoscitiva de los alumnos (ibíd.:269)*.

Desde esta perspectiva, surgen dos cuestiones más que pueden estar relacionadas con las dificultades que involucran el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura en la escuela: se trata de la desvalorización de las prácticas discursivas orales en el salón de clase, así como de la ausencia de una dinámica pedagógica que permita a los alumnos verbalizar su experiencia de vida y ejercer, consecuentemente, su derecho a la palabra. Se considera que dar oportunidad a los alumnos de expresarse oralmente, incentivarlos a compartir dentro del salón de clase su "lectura del mundo", como ha sugerido Paulo Freire (1978), implica abrir caminos que, en lugar de favorecer la pasividad cognoscitiva, les posibilitan la ampliación de su competencia pragmático-discursiva y, lo más importante, el desarrollo armónico del lenguaje escrito.

En la obra de Vygotski (1940), ya se encuentran algunas observaciones que reflejan desde hace mucho tiempo la diferencia que ha existido entre la enseñanza del lenguaje escrito y el lenguaje hablado, en el contexto escolar. El psicólogo soviético, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, afirma que la enseñanza de la escritura se ha establecido en términos poco prácticos; enfatiza que el lenguaje escrito se basa en una instrucción artificial, lo que implica atención y esfuerzo no sólo del maestro sino también del alumno. Como consecuencia, la construcción de la escritura resulta en un proceso encasillado en sí mismo, además de confinar a un segundo término el 'lenguaje

escrito vivo'. Conforme argumenta el autor: *En lugar de basarse en las necesidades de los niños a medida que se van desarrollando y en sus actividades, la escritura se les presenta desde fuera, de las manos del profesor* (trad. al español, 1988:160). Así es como la enseñanza de la escritura se mantiene lejana de las experiencias cotidianas de los niños con el lenguaje.

Aunque han pasado más de cincuenta años desde las aseveraciones de Vygotski, aún predomina hoy una situación artificial en la enseñanza de la escritura, es decir, a los alumnos no se les permite expresarse en el 'lenguaje escrito vivo'. Se considera como lenguaje escrito vivo la variedad del lenguaje a través de la cual no sólo los niños sino también los preadolescentes y adolescentes pueden expresar sus ideas, reflejando sus experiencias con el lenguaje hablado.

Hay que tomar en cuenta que, en comparación con los niños, los preadolescentes y adolescentes tienen más desarrolladas las estrategias de producción del lenguaje hablado, aunque se encuentran todavía, como aquéllos, en la etapa de transición hacia la lectoescritura o, en términos más amplios, en el comienzo de la ruta de acceso a la cultura escrita. Ésta es la razón por la que, generalmente, organizan sus ideas en la escritura de acuerdo con su experiencia en el habla. Obviamente, en ese proceso, los recursos lingüísticos que sirven a la modalidad oral aparecen en la producción escrita. Entre estos recursos está la repetición.

1. La oralidad en la escritura: el fenómeno lingüístico de la repetición

La presencia de la repetición en el discurso oral y escrito de preadolescentes y adolescentes mexicanos, foco de interés en la presente investigación, debe ser examinada, inicialmente, bajo la luz de algunos estudios que involucran la cuestión de la oralidad en la escritura. Es oportuno buscar ante todo las ideas de Ong, cuyo trabajo representa una línea de investigaciones comenzada hace algunos años sobre el tema de la oralidad del lenguaje en las culturas escritas.

Al enfocar la relación entre el habla y la escritura, Ong (1987:20) nos permite constatar que el fenómeno lingüístico de la repetición, tomado como uno de los medios de articulación del pensamiento y expresión, tiene raíces profundas y antiguas surgidas en la oralidad. Con base en esa relación, el autor sugiere la distinción entre culturas orales "primarias" y "secundarias": llama "primaria" a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura (o de la impresión), en contraste con la oralidad "secundaria" cuya existencia resulta de una cultura de alta tecnología, que hace uso intenso de la escritura aunque mantiene la oralidad de manera decisiva.

Es importante notar que es en esa cultura de oralidad "secundaria"— donde traspasan de manera sutil y disimulada, pero decisiva, las formas orales de expresión — en la que viven los jóvenes cuyos textos orales y escritos constituyen los parámetros del objeto de análisis del presente trabajo.

Para comprender el fenómeno de la repetición dentro de una cultura de oralidad secundaria, es interesante registrar, aunque de manera concisa, el estudio que demuestra su origen en la oralidad primaria. Al caracterizar los rasgos básicos de la oralidad "primaria", Ong hace la distinción entre *recursos mnemotécnicos* y *fórmulas* que implican dos modelos determinantes respecto no sólo a los modos de expresión sino también a los procesos de pensamiento. En el primer modelo — el mnemónico — el pensamiento se articularía por medio de expresiones con ritmo, repeticiones o antítesis, aliteraciones o asonancias y epítetos, mientras que en el segundo modelo — el formulaico — el pensamiento se expresaría a través de marcos temáticos comunes, proverbios y fórmulas consagradas, entre otros, lo que permitiría su reconocimiento, memorización y transmisión por parte de todas las personas de una cultura dada. (Ibíd.:41.)

Tanto el modelo mnemónico cuanto el formulaico involucran procedimientos de repetición que operan desde el nivel de la expresión hasta el nivel del contenido del lenguaje, donde se encuentran las denominadas "textos memorizados" del discurso.¹ Por otra parte, los rasgos básicos de la oralidad sugeridos por Ong hacen evocar las consideraciones de Tannen (1989) con relación a las estrategias de involucramiento basadas en la repetición. Los términos "estrategias" e "involucramiento" van a ser puntualizados más adelante. Por ahora, es oportuno registrar que Tannen, al tomar en cuenta una serie de mecanismos — identificados con frecuencia en el discurso oral, por quienes se han dedicado a estudios en el área del análisis de la conversación, y reconocidos como significativos en el discurso escrito de género literario — también enfoca los dos niveles del lenguaje al sugerir la siguiente clasificación de estrategias de involucramiento:

1. *estrategias que operan básicamente en el sonido (pero no exclusivamente): ritmo, patrones basados en la repetición y variación de fonemas; morfemas; palabras; disposición de palabras; largas secuencias del discurso; y figuras de estilo de habla (algunas de las cuales son también figuras de repetición);*
2. *estrategias que operan básicamente en el significado (aunque nunca de manera exclusiva): oblicuidades o desviaciones ("indirectness"); elipsis; tropos; diálogo; imagen y detalles; y narrativa. (Ibíd.:17.)*

¹ Las "textos memorizados" equivalen a las unidades lingüístico-discursivas que han sido cristalizadas por el uso en la memoria colectiva como, por ejemplo, las frases volitivas. Véase Flávia Carone (1986:16).

Al igual que Tannen, los teóricos de la literatura han considerado fundamentales los patrones recurrentes de sonidos, palabras, frases, oraciones y segmentos más amplios del discurso. Asimismo, desde hace muchos años, los estudiosos de retórica o estilística distinguen una gran cantidad de formas de repetición las cuales, en cuanto procedimiento retórico general, implican una serie de *figuras de la elocución* o de la *construcción del discurso*. Entre las figuras más comunes que se producen por repetición de palabras y estructuras, Helena Beristáin (1985:419) destaca las siguientes: la *reduplicación* y la *anadiplosis*, las cuales consisten en la reiteración de palabras idénticas; mientras la *epanadiplosis* y el *paralelismo* implican la repetición de estructuras.

Es interesante comentar que las formas de repetición citadas anteriormente, aunque son nombradas en contextos literarios, aparecen también en el habla espontánea. Asimismo, cabe aquí mencionar que en los textos narrativos escritos producidos por adolescentes brasileños se encuentra con relativa frecuencia tipos de repetición que se aproximan a las figuras de lenguaje como, por ejemplo, el paralelismo (Silva, 1991). Se trata principalmente de repeticiones de estructuras cuya presencia, además de favorecer a la organización textual, revela un uso hasta refinado de este procedimiento lingüístico por parte de los jóvenes.

Hay que registrar otro punto más que tiene relación con la cuestión de la oralidad en la escritura. Desde hace algún tiempo, Tannen (1982a), con base en los resultados de análisis comparativos entre textos orales y escritos de género narrativo, ha propuesto la existencia de un *continuum* entre el lenguaje oral y el lenguaje literario. De acuerdo con la autora, una de las razones de ese *continuum* radica en lo siguiente: el escritor creativo utiliza rasgos del lenguaje oral para lograr alcanzar el sentido de identificación, bien sea entre lector y personaje, o entre lector y escritor. En estudios posteriores, Tannen (1985), todavía en la línea de la noción del *continuum* oral/literario, ha enfatizado que los rasgos caracterizados como básicos de la oralidad, o del lenguaje hablado, en realidad resultan del "foco relativo en el involucramiento interpersonal" y esclarece, por otro lado, que las denominadas estrategias literarias, o rasgos de la cultura escrita, resultan del "foco relativamente menor en el involucramiento interpersonal", más dirigidos, consecuentemente, hacia la información transmitida. Desde esta perspectiva, la autora sugiere que los rasgos que reflejan el foco relativo en el involucramiento parecen ser la base de la producción y comprensión exitosas del discurso oral y escrito (*ibíd.*:125). Es importante hacer notar que entre estos rasgos está la repetición.

Cabe destacar, asimismo, un enfoque de naturaleza sociolingüística respecto a la oralidad y a la cultura escrita. Suzainne Romaine (1984), con el propósito de comprender por qué se ha atribuido tanta importancia a la lectoescritura en los tiempos

actuales, realizó un estudio detallado, buscando contextos históricos en los cuales diversos tipos de cultura escrita fueron desarrollados. La sociolingüista británica, en una de sus primeras conclusiones, propone que las llamadas "culturas orales" y "culturas letradas" no pueden ser explicadas por la referencia a las dicotomías cognoscitivas o en términos evolucionarios simplísticos, pero sí, en términos de organización social. Además de esto, enfatiza la autora, *las sociedades distribuyen sus recursos comunicativos de manera diferente y los individuos desarrollan sus habilidades en el contexto de las riquezas a que tienen acceso* (ibíd.: 201). En esa perspectiva, se infiere que el uso social del lenguaje oral y escrito guarda relación, de un lado, con la manera por la cual la transmisión de recursos comunicativos es controlada y, de otro, con la estratificación de las clases sociales.

Hay que tomar en cuenta que, aun en las sociedades más democráticas, la escuela es efectivamente una de las instituciones de control y distribución de recursos comunicativos. Al respecto, es importante notar que resulta una cuestión agravante el hecho de que la escuela, al ignorar la variedad no estándar del repertorio lingüístico de los alumnos, al exigir registros próximos a las formas letradas de expresión, generalmente perpetúa desigualdades y prejuicios sociales, empezando, por ejemplo, por la enseñanza de la lengua materna cuando permite que rasgos de la oralidad sean rechazados en el discurso escrito de los alumnos (Silva, 1991). Entre esos rasgos está la repetición que, por lo general, es echada a la misma canasta de las muletillas y otras expresiones rotuladas como vicios del lenguaje.

Las consideraciones presentadas anteriormente tienen como macrotema la cuestión de la oralidad en la escritura y, como microtema, la repetición como un fenómeno lingüístico que puede ser encontrado tanto en el discurso oral como en el discurso escrito. Investigar un fenómeno en las dos modalidades implica la necesidad de considerarlo bajo la luz de estudios que han enfocado aspectos pertinentes a la cuestión *cultura oral/cultura escrita*. Esta es la razón de la existencia de los dos temas en el presente trabajo que tiene como propósitos específicos demostrar que la repetición cumple funciones significativas en el discurso oral y escrito; y además, corroborar la tesis de que se trata de un recurso que forma parte del desarrollo de las habilidades textuales y discursivas de los preadolescentes y adolescentes.

2. La repetición en el discurso de los jóvenes

La razón que ha motivado parte de los planteamientos del presente trabajo radica, en primer lugar, en la posibilidad de evidenciar que la repetición equivale más bien a un procedimiento lingüístico fecundo en la producción discursiva de los preadolescentes y

adolescentes, en vez de significar un rasgo de escasez de recursos en su lenguaje como suele parecer a primera vista. En segundo lugar, hemos constatado en un trabajo anterior (Silva, 1991) que la repetición constituye un recurso lingüístico que, además de favorecer el discurso narrativo oral y escrito de adolescentes brasileños desde el punto de vista del aspecto interactivo del lenguaje, contribuye al establecimiento de la organización textual. En tercer lugar, se registra el punto de vista de Tannen (1989:79), quien afirma que la conversación entre los adolescentes es particularmente rica en repeticiones, no sólo entre estadounidenses sino también, de acuerdo con Nordberg (1985), entre suecos. Por lo que se ha referido aquí, se considera que la presencia de este fenómeno lingüístico merece ser investigada también entre los jóvenes mexicanos.

Interesante resulta señalar que, adeptos a la idea de identidad social, a los jóvenes les gusta apropiarse con frecuencia de *slogans* y frases hechas en situaciones que podemos denominar rutinas comunicativas o eventos de habla en que ellos participan. Se trata de los llamados "discursos repetidos", es decir, expresiones cristalizadas o sintagmas prefabricados, cuyos elementos constitutivos no son sustituibles y tampoco conmutables entre sí dentro de unidades 'en bloque', aunque suelen reaparecer en contextos o discursos diferentes (Coseriu, 1967:30; Rall, 1983: 291 y sigs.). Se puede ilustrar esto con un ejemplo recolectado y registrado en el diario de campo, durante la etapa de observación en una de las escuelas mexicanas seleccionadas. Una adolescente (15 años), mientras participaba de una actividad de grupo en el taller de redacción, hizo el siguiente comentario:

— *A mí no me gusta estudiar, pero tengo la necesidad de superarme.*

El segmento subrayado constituye, desde luego, un caso de repetición intertextual. De manera resumida, podría explicarse que el origen de esta 'necesidad de superación' viene de la ideología imperante en el país. En los anuncios de publicidad, en los carteles y en los medios de comunicación en general, hay un llamamiento constante para mostrar conductas de eficiencia, productividad y competencia, forzando una entrada en el campo afectivo de las personas. Y, a los jóvenes, esto no se les pasa por alto. Pero lo más importante es que, además del proceso reiterativo utilizado en la transmisión del mensaje, el lenguaje de las propagandas, al ser incrementado justamente en cuanto a las funciones conativa y poética pasa a constituir una fuente o modelo de construcciones lingüísticas basadas principalmente en el recurso de la repetición.²

² Roman Jakobson (1960) distingue seis funciones del lenguaje que son identificadas a través de la manera por la cual los enunciados (o textos) pueden ser relacionados a diferentes componentes de una situación de habla (contexto). Para una revisión más reciente de las funciones propuestas por Jakobson, véase Deborah Schiffrin (1994:33).

Por otro lado, como afirma Romaine (1984:186), ciertos tipos de eventos de habla y rutinas son altamente valorizados y cultivados entre grupos de adolescentes. Cabe, aquí, añadir que entre los jóvenes es fundamental el conocimiento de cómo y cuándo usar determinadas palabras o expresiones en una interacción. En las fórmulas de saludo, por ejemplo, la repetición de palabras peculiares es valorizada y constituye una constante:

A - *¿Qué onda ? ¿Cómo estás, güey ?*

B - *Ps... aquí nomás, güey.*

Se podría afirmar que la repetición, además de configurarse como un rasgo frecuente del habla de los preadolescentes y adolescentes mexicanos, constituye también un mecanismo que les facilita la producción discursiva. Como observa Tannen (1989:48), la repetición capacita al hablante en el sentido de una producción más eficiente y una economía de esfuerzo, proporcionando también más fluidez al lenguaje. Según la referida investigadora, para los individuos y culturas que valorizan la expresión verbal (el *verbatim*) y que desean evitar el silencio en la conversación, la repetición constituye un recurso que contribuye para una producción mayor del habla. Parece que esto se aplica a los preadolescente y adolescentes.

3. Presentación de las hipótesis: un camino frente a posiciones teóricas divergentes

La finalidad de esta sección es exponer las hipótesis que hemos formulado desde el diseño de la investigación. Se trata de cuestiones basadas en indagaciones e inferencias que fueron asomando a lo largo de varios años de experiencia en la enseñanza de la lengua materna a adolescentes. Sin embargo, antes de introducirlas, es necesario registrar y discutir, aunque de modo abreviado, algunas implicaciones teóricas respecto al tema que constituye el punto fundamental de los planteamientos; es decir, la repetición en el discurso oral y su presencia en el discurso escrito de preadolescentes y adolescentes.

De manera general, los estudios que abordan la repetición de palabras o estructuras en el discurso oral y escrito permiten confrontar, en principio, dos posiciones teóricas divergentes por lo que se refiere a la materia. De un lado están aquellos autores que, considerando 'el punto de vista de la cantidad de la información comunicada', han juzgado las repeticiones como superfluas (Blanche-Benveniste, 1984:122). Tal posición pertenece a una tradición lingüística que, posiblemente basada en el postulado de la retórica clásica, admite el uso de la repetición (fundamentalmente la repetición léxica) solamente como un recurso estilístico moderado y consciente, como un ornamento del discurso que

debe ser usado con prudencia. Desde esta perspectiva, el fenómeno de la repetición, fuera de los contextos estético-literarios, ha recibido sanciones, siendo considerado inclusive como un mecanismo que, además de restringir el contenido comunicativo, contribuye al "empobrecimiento léxico de la expresión popular (y aun culta oral)", como ha registrado Lope Blanch (1983:164). De hecho, si se toma en cuenta la disponibilidad y variedad de expresiones lingüísticas que pueden ser utilizadas por el hablante o escritor, esto parece ser incontestable.

En verdad, cuando existen más recursos lingüísticos y tiempo disponible para planear y producir las ideas, las repeticiones normalmente son guardadas dentro de los límites. Además de esto, como afirman Beaugrande y Dressler (1986: 54), si la recurrencia aparece excesivamente, el grado de *informatividad* es más bajo. Sin embargo, contrariamente a las restricciones en cuanto a su uso, ya sea en el nivel léxico o en el estructural, el acto de repetir sigue instaurado de manera sutil y extendida en el discurso oral y escrito. Se emplea la repetición para aseverar y/o defender un punto de vista, para argumentar, para expresar asombro o aun para mitigar la torpeza de las palabras en momentos de tensión comunicativa o de emoción.

En palabras de Johnstone (1987:206): *Está claro que la repetición es un fenómeno ubicuo, y su omnipresencia sugiere que puede ser un fenómeno necesario. A este respecto se encuentran focos de investigación ajustados a una posición teórica que ha permitido rastrear tal recurso lingüístico a partir de una perspectiva más eficaz y menos restrictiva a la vez. Se trata de estudios que han tomado en cuenta el aspecto formal y funcional del lenguaje el cual, a su vez, es investigado no sólo como código sino también como fenómeno social.*

Las dos posiciones teóricas divergentes, en cuanto a la presencia de la repetición en el discurso, parecen tener sus orígenes en el *paradigma formalista o estructural* de un lado y en el *paradigma funcionalista* del otro, ambos con 'visiones bastante diferentes de la naturaleza del lenguaje', conforme registra Schiffrin (1994:21). No obstante la divergencia de compleción teórica entre lo estructural y lo funcional, hoy se puede vislumbrar una especie de línea de vanguardia en trabajos que, procedentes de diferentes tendencias dentro del análisis del discurso, han intentado establecer un puente para asociar las dos perspectivas analíticas: forma y función. Es oportuno mencionar que el rumbo del presente trabajo está orientado a una meta que implica la congruencia, sobre todo en términos analíticos, de las formas y funciones de la repetición en el discurso oral y escrito.

En realidad, estudios provenientes de diversas áreas de la lingüística han mostrado que la repetición constituye una constante en la interacción cotidiana. Asimismo,

se ha constatado la presencia de este fenómeno lingüístico tanto en los procesos dialógicos que se establecen ordinariamente entre madres y niños en la interacción temprana, conforme será comentado más adelante, como en los eventos de habla más formales que involucran la palabra escrita, por ejemplo, las ponencias en congresos y los juramentos en los tribunales. Al respecto, Dressler (1973:21) cita, entre otras posibilidades de instancia de la repetición, las fórmulas o expresiones consagradas por las leyes y por el uso en los rituales.

Es conveniente registrar la importancia que la lingüística textual ha atribuido al estudio de la repetición. De un lado, Bernárdez (1982:102) sugiere que se trata de uno de los fenómenos que, de pronto, despertaron la atención de los lingüistas sobre la necesidad de trascender los límites de la frase. En esa perspectiva, pondera el autor: *Lo que hace la lingüística que toma el texto como punto de partida es delimitar con mayor precisión la forma en que se realizan los diversos procesos de la repetición y de sustitución, integrando tales procesos en el esquema general de estructuración del texto* (ibíd.:103). Por otro lado, Hoey (1991), cuyo trabajo de investigación concierne a la congruencia de las redes de repetición léxica en textos escritos, llama la atención al punto que se puede tomar como crucial en la lectoescritura, principalmente en cuanto a la cuestión que involucra el proceso de aprendizaje de composición y redacción de textos en la escuela. En palabras del autor británico: *Una cosa sí parece segura: el consejo que tradicionalmente se da de evitar la repetición tiene que enseñarse con especial cuidado, si no deseamos que interfiera de manera activa con el desarrollo de la escritura*³.

Obviamente no se ha seleccionado lo anteriormente expuesto como argumentos favorables a la presencia recalcitrante de la repetición y, tampoco, como incentivo a la aprobación de su uso desordenado en el discurso oral y/o escrito. La finalidad es llamar la atención para el aspecto legítimo de realización de un fenómeno que constituye uno de los recursos más prominentes en la comprensión y producción del discurso, así como en los procesos de interacción, conforme han demostrado los estudios más recientes, reproducidos por Jonhstone (1994) en dos volúmenes de la serie **ADVANCES IN DISCOURSE PROCESSES**. Se trata de trabajos cuyos autores han enfocado el acto de repetir en la conversación, en la adquisición del lenguaje o en la enseñanza y aprendizaje de lenguas; además de aquellos que examinan, entre otros aspectos, cómo la repetición en la literatura refleja la visión mundial posmodernista e incluso cómo los patrones de repetición pueden caracterizar una cultura, o un estilo en varios tipos de discurso. Entre ellos,

³ "One thing seems certain: the traditional advice to avoid repetition needs to be couched with special care if it is not to interfere actively with the development of mature writing skills" (Michael Hoey, 1991: 243). La autora de la tesis es responsable por la traducción de esta cita así como de las demás, cuyas fuentes de consulta no se encuentran en español.

destácase el estudio de Susan Shepherd (1994), quien investiga las relaciones entre los usos de la repetición como un proceso discursivo y como un proceso gramatical.

Ahora bien, con base en las observaciones mencionadas anteriormente, y con el propósito de investigar el fenómeno de la repetición con vistas a rastrear y demostrar su presencia en el lenguaje de los jóvenes, no sólo en el habla sino también en la escritura, hemos formulado las preguntas anunciadas en la introducción general del trabajo (vid p. 3), las cuales reproducimos a continuación:

- a) ¿Cuáles son los tipos y funciones de la repetición en el discurso oral y en el escrito?
- b) ¿Comparten lo oral y lo escrito procedimientos que evidencian funciones afines de la repetición?
- c) Si disminuyen las repeticiones en la escritura, ¿desaparecen las funciones o éstas se cumplen con otros procedimientos?

Además de representar un acercamiento a las formas y funciones de la repetición en las modalidades oral y escrita del español, el estudio que se propone procura aproximar una respuesta a estas preguntas a través del análisis del discurso narrativo de los jóvenes mexicanos. Cabe aquí señalar que las cuestiones destacadas arriba constituyen, como ya hemos mencionado, guiones operacionales que van a auxiliar la investigación de la siguiente hipótesis general:

La repetición cumple funciones relevantes en el discurso y constituye un recurso lingüístico que contribuye para los procesos de organización textual y la interacción.

En el contexto del presente trabajo, el término "discurso" implica dos significaciones distintas pero no excluyentes. De un lado, hace referencia a los aspectos de la organización del lenguaje que operan más arriba del nivel gramatical, tanto en el texto oral como en el texto escrito (Hoey, 1991). Se trata, desde luego, de una acepción formalista relacionada en efecto con la parte del análisis estructural que se realiza en el presente estudio. De otro lado, dentro de un sentido plenamente compatible con el enfoque funcionalista del lenguaje — parte esencial del análisis cabal que se propone — el término remite a un nivel relacionado con el aspecto pragmático: el lenguaje en uso. En este sentido, se enfoca el discurso buscando identificar las funciones que se realizan en las formas lingüísticas de repetición, utilizadas de acuerdo con los propósitos e intenciones del hablante o escritor en su producción comunicativa (Stubbs, 1987:1). Valga registrar también que,

según Fasold (1990), "el estudio del discurso es el estudio de *cualquier* aspecto del lenguaje en uso" (apud Schiffin, 1994:31).

Por otra parte, hay que poner en claro que el texto es enfocado como una unidad de análisis del discurso y, como tal, comprende un conjunto de enunciados orales o escritos, resultante de una producción comunicativa completa en cuanto al sentido. La expresión producción comunicativa, a su vez, implica tanto una situación de interacción cara a cara en la que surgen los relatos orales, como una situación solipsista en la que son producidos, por lo general, los textos escritos.

Se presupone que la repetición, en cuanto recurso lingüístico, puede actuar como factor de conexión textual y de organización discursiva, operar como un patrón de efecto semántico y, a la vez, como un mecanismo favorecedor del involucramiento interpersonal no sólo en el texto oral sino también en el escrito. Con el propósito de confirmar las funciones mencionadas, dos hipótesis más serán investigadas. Se puede considerarlas, por lo menos en principio, como un desglose de la hipótesis previa:

- a) **La repetición es un recurso constante en la oralidad, en la cual cumple funciones textuales y discursivas específicas;**
- b) **La repetición es un recurso frecuente en la escritura, en la cual cumple funciones textuales y discursivas específicas.**

Un silogismo va a sostener todavía la presente investigación: la oralidad involucra procedimientos de repetición; los procedimientos de repetición también aparecen en la escritura; por lo tanto lo oral y lo escrito comparten procedimientos. Como se podrá constatar más adelante, estudios recientes han demostrado que la repetición juega un papel fundamental en procesos lingüísticos que van desde la interacción hasta la gramaticalización, y ha sido reconocida inclusive como un acto social. En esta perspectiva, parece que algunos de los tipos y funciones de repetición que existen en el discurso oral pueden ser encontrados en el discurso escrito, no obstante la existencia de las oposiciones entre discurso informal y discurso formal, vinculadas respectivamente a textos espontáneos de un lado y textos planeados de otro.

4. La justificación del presente estudio

El trabajo de investigación que hemos planteado se justifica, en primer lugar, por la posibilidad de constituir una aportación para comprender de una manera positiva y, tal vez, menos circunstancial, el fenómeno de la repetición en el lenguaje de los jóvenes,

tanto en el habla como en la escritura. De hecho, el acto de repetir se ha manifestado como un procedimiento cuya presencia insistente a lo largo de los textos producidos por niños y adolescentes en contextos escolares ha exigido, desde hace mucho tiempo, una investigación más detallada, principalmente por las interpretaciones (e incluso sanciones) que suele recibir. Al parecer, se trata de uno de los recursos lingüísticos que más ha demandado la búsqueda del equilibrio entre las restricciones provenientes de la tradición gramatical en cuanto a su empleo, principalmente en la escritura, y las realizaciones funcionales emergentes de su uso efectivo en el discurso.

En segundo lugar, los parámetros subyacentes a los propósitos de este estudio permiten mostrar de manera sistemática las formas y funciones de la repetición dentro del español, mediante el análisis que se propone del discurso narrativo oral y escrito de los jóvenes mexicanos.

5. Conclusión

Se plantea aproximar los resultados del análisis formal y funcional de la repetición a modo de contribuir, ante todo en términos de reflexión o sugerencia, hacia el trabajo de todos aquellos que se han dedicado a la enseñanza de la lengua materna, en especial a los profesores de redacción que actúan junto a los preadolescentes y adolescentes. Asimismo, se considera que investigar la repetición como fenómeno lingüístico significa, al mismo tiempo, la posibilidad de lograr distinguir un camino más que lleve a la comprensión del *continuum* oral/escrito. No obstante, antes de discutir las formas de la repetición y apuntar sus funciones en el discurso oral y escrito de los jóvenes, es necesario registrar los estudios que han enfocado la materia.

El capítulo que sigue perfila el tema central de la investigación. Al mismo tiempo que se presenta una revisión de la literatura y una caracterización precisa de la noción de repetición en el contexto del presente trabajo, se propone una delimitación de los parámetros formales y funcionales que van a constituir las categorías analíticas del fenómeno investigado en textos narrativos orales y escritos.

CAPÍTULO II

La repetición

Introducción

El capítulo presenta inicialmente los trabajos que, de modo particular, han enfocado el fenómeno de la repetición dentro de la literatura de la lingüística (sección 1). Luego se busca puntualizar la posición del presente estudio en atención al propósito de unir las cuestiones y metas, que aquí se plantean, a los estudios más recientes desarrollados bajo el tema (sección 2). En seguida, se propone aclarar la noción de la repetición como fenómeno lingüístico bajo la luz de consideraciones teóricas respecto a la materia, lo que va permitir llegar a sus componentes formales y funcionales, que pueden ser detectados tanto en textos orales como en textos escritos. El acercamiento sistemático a los dominios de la forma y de las funciones, principalmente a partir de dos modelos de estudio, permite delimitar las tipologías formal y funcional de la repetición, las cuales constituyen los fundamentos básicos de las categorías analíticas de la investigación (sección 3). El capítulo comprende, por consiguiente, una propuesta de análisis de la repetición ajustable tanto a textos orales como a textos escritos, la cual, conviene destacar, resulta de una combinación de decisiones de naturaleza teórica que han sido elucidadas con identificaciones empíricas constantes, exigidas en las dos modalidades.

Establecer las rutas para la realización del análisis formal y funcional de la repetición en textos orales y escritos ha exigido buscar una congruencia de diferentes propuestas de estudio dentro de los dos paradigmas que conciernen a la forma y a la función; es decir, resulta imposible seguir solamente una determinada dirección teórica de análisis. Sin embargo, se puede adelantar que vale la pena intentar lograr la coherencia teórica en el estudio de las formas y funciones de la repetición, principalmente cuando se dispone de datos en español que permiten examinar y comprobar empíricamente los tipos formales y funcionales que han sido puntualizados en trabajos realizados por estudiosos en otras lenguas. Todo esto será confirmado más adelante.

1. Estudios antecedentes

La repetición ha sido enfocada desde muy diversos ángulos por estudiosos que, en los últimos tiempos, han reconocido su importancia en la organización del discurso, en los procesos de interacción y en la comunicación de manera general. Se trata de focos de

investigación que se extienden desde el uso de la repetición en el terreno de adquisición del lenguaje, pasando por las áreas de la lingüística textual y del análisis de la conversación, hasta los trabajos más recientes que, dentro de la perspectiva del análisis del discurso, han buscado examinar el fenómeno dentro de los paradigmas formales y funcionales.

Se ha decidido clasificar los estudios dedicados esencialmente a las formas y/o funciones de la repetición dentro de dos categorías amplias: la repetición en el discurso oral (1.1.) y la repetición en el discurso escrito (1.2.). La revisión de los trabajos que han investigado las formas y usos de la repetición, bien en el habla o en la escritura, además de contribuir para delimitar el marco teórico, permite caracterizar la posición del presente estudio (sección 2).

1.1. La repetición en el discurso oral

El fenómeno lingüístico de la repetición, que ha sido considerado como uno de los procedimientos de interacción más frecuentes en el discurso oral, juega un papel crucial desde las primeras etapas de la adquisición del lenguaje y socialización. De acuerdo con Bambi Schieffelin (1979), se trata de un recurso que implementa y mantiene la interacción lingüística y social mientras los niños desarrollan las habilidades comunicativas esenciales. En ese sentido, al mismo tiempo en que auxilia en los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, la repetición se hace patente en situaciones de interacción que involucran conocimiento sociocultural. Tales situaciones se extienden desde cómo formular preguntas, cómo contestar, cómo hacer pedidos, hasta otros actos comunicativos más complejos.

Elinor Keenan (1977), desde una perspectiva pragmática, observa que los niños suelen repetir en el intento de contestar de manera apropiada a determinados tipos de enunciados producidos por sus interlocutores. Más que una simple aseveración de la autora, se trata de una postura crítica frente a la literatura psicolingüística de las décadas de los sesenta y setenta. Keenan (1977:126) argumenta que la cuestión — ¿por qué los niños repiten los enunciados de otros? — no había sido seriamente respondida todavía; y esclarece que las razones por las cuales la función positiva de la repetición en el habla infantil no era investigada, se encontraban radicadas dentro de dos paradigmas corrientes en la época. Por un lado, dentro de la psicolingüística del desarrollo, persistía el modelo estereotipado de los niños como 'no comunicativos'. De otro lado, los conductivistas asociaban repetición con imitación, apoyados en la creencia de que los niños repetían por un deseo de imitar la forma de los enunciados de los adultos. Además, comenta la autora, la fuerza ilocucionaria del enunciado del niño no era tomada en consideración, principalmente dentro de la literatura

dirigida hacia la imitación (*ibid*:129). Al contrario de las dos posiciones mencionadas, Keenan pone en claro que, al repetir el enunciado del otro, el niño está aprendiendo a comunicarse: preguntar, comentar, confirmar, contestar una cuestión o responder a una petición entre otros actos comunicativos. Algunas de las funciones de la repetición encontradas en los datos de la autora comprenden maneras de saludar, de auto-información y/o demostración de conocimiento, concordancia con el interlocutor, además de preguntas y respuestas para poner en claro una información. Es oportuno destacar, todavía, los siguientes puntos defendidos por la investigadora estadounidense: la repetición de enunciados por parte del niño evidencia que él está aprendiendo a construir oraciones (*sentences*) para satisfacer necesidades comunicativas específicas. Así es que, al repetir el enunciado del otro, el niño no lo hace al azar, ni por incompetencia. Keenan sugiere que la repetición es, en realidad, un acto social por medio del cual el niño aprende los usos humanos del lenguaje, y comenta que eso puede ser asociado a la "competencia comunicativa", un concepto sociolingüístico fundamental propuesto por Dell Hymes.⁴

En consonancia con los principios teóricos expuestos anteriormente, existen también en México tres estudios que han enfocado el tema de la repetición. Uno de ellos ha sido realizado precedentemente por Rebeca Barriga (1992), quien asocia la repetición a las imágenes producidas por un caleidoscopio, las cuales pueden ser vistas como elementos conductores de lo fático y lo emotivo en el habla infantil. Desde esta perspectiva, Barriga reconoce en los segmentos repetidos producidos por niños de seis años, funciones discursivas que actúan para captar la atención del interlocutor y, a un tiempo, involucrarlo emotivamente. Comenta que las repeticiones suelen aparecer también como estrategias organizativas, principalmente en las narraciones, cuando de los enunciados emergen estructuras como: — "En la casa de mi abuelita *estaba juntando, estaba juntando* yerba, entonces *que sale [pss] que sale* una víbora". En palabras de la autora, "el niño inicia una estructura que se completa en su propia repetición" (*ibid*:109). Cabe añadir que los segmentos repetidos actúan, en el caso de este ejemplo, como un procedimiento de expansión de lo enunciado y un recurso evaluativo, a la vez, en nivel de interacción.

Las otras dos líneas de investigación se ubican cardinalmente en el terreno de adquisición del lenguaje, ya que la repetición es examinada en los procesos de interacción dialógica temprana. Se trata de los estudios realizados por Cecilia Rojas (1995) y por Rosa Montes (1993). El primero está dedicado a la "recuperación" de enunciados por parte de los niños. Rojas, quien ha elegido el término recuperación en lugar de repetición, busca

⁴ El concepto de "competencia comunicativa", propuesto por Dell Hymes (1974) dentro de la Sociolingüística, puede ser resumido *grossso modo* de la siguiente manera: no basta conocer el código, es necesario saber cuándo y cómo utilizarlo.

analizar las ocurrencias de *recuperación más expansión* en enunciados infantiles, durante la interacción del niño con algún miembro de su familia. Notemos que tal preferencia terminológica emerge, ciertamente, del enfoque específico dedicado a una de las configuraciones del fenómeno de la repetición cuya complejidad implica, entre otros parámetros, la expansión. La investigadora procura mostrar que, en los casos de recuperación con expansión, el niño "no sólo se apropia de lo enunciado sino que elabora a partir de ello una nueva construcción no puramente reiterativa" (ibid.:197). Entre otras cuestiones investigadas, Rojas trabaja con la hipótesis de que el elemento recuperado suele establecer una operación, en el interior del enunciado del niño, que resulta una especie de puente de unión entre dos funciones: información dada + elemento de una predicación (p.202).

Mientras el interés de Rojas se concentra en el enunciado infantil, el de Montes consiste en el acercamiento a las repeticiones en el habla del adulto al dirigirse al niño. Montes busca mostrar que la repetición, en cuanto estrategia discursiva utilizada por la madre como parte del denominado 'Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje' propuesto por Bruner (1984), puede ser de diferentes tipos con funciones también distintas. Las repeticiones parciales, producidas a partir del enunciado del niño, presentan funciones variadas tales como: 'respuesta a un elemento problemático' o 'desacuerdo de la madre'. En cuanto a las repeticiones completas del enunciado previo infantil, su utilización, entre otras posibilidades, funciona para 'afianzar la eficacia comunicativa de la interacción', conforme destaca la investigadora.

Se considera que los estudios citados anteriormente resultan importantes por varios motivos. En principio, porque corroboran la hipótesis que se ha formulado de que la repetición cumple siempre funciones decisivas dentro del discurso. En los casos de interacción dialógica temprana, uno de los interlocutores (bien sea el niño o el adulto), al recuperar el enunciado del otro, suele instaurar alguna operación en relación con el enunciado previo, lo que va a poner en escena una o más funciones discursivas realizadas por el segmento repetido. Valga comentar que los análisis de Rojas y Montes — de la recuperación en el discurso del niño y de la repetición en el habla del adulto hacia al niño — representan una contribución ante todo para mostrar los diferentes papeles de la repetición en los procesos de adquisición del lenguaje, interacción y socialización. Por otra parte, ambos constituyen, junto con el trabajo de Barriga, los primeros estudios que han abordado específicamente el tema de la repetición dentro del español de México.

Los trabajos presentados a continuación tienen en común lo siguiente: son todos provenientes del análisis de la conversación, una de las áreas de investigación del

discurso donde el fenómeno de la repetición ha constituido un foco de interés creciente.⁵ Como se podrá constatar, la repetición ha sido caracterizada como un recurso que sirve a varias funciones en cuanto a la conexión, producción y comprensión del discurso, además de aparecer asociada casi siempre a los aspectos de involucramiento personal e interpersonal, principalmente en situaciones de interacción cara a cara.

En su artículo denominado "Funciones de la repetición en la conversación", Neal Norrick (1987: 245) comenta que los estudios más recientes sobre la repetición han empezado a reconocer las motivaciones interaccionales y cognoscitivas de dicho fenómeno en la naturaleza de la propia conversación, sea en el ámbito de estrategias para influir en los oyentes, sea en el sentido de la producción en el intento de lograr elaborar un discurso más coherente y accesible. De acuerdo con el lingüista estadounidense, diversos parámetros ayudan a dar cuenta de la repetición en términos interaccionales y cognoscitivos, entre los cuales se destacan los pertinentes a la producción.

Al tomar como punto de partida la producción discursiva, Norrick sugiere la coexistencia de dos tipos de repetición: 1) las que son realizadas por un mismo hablante a partir de su propio enunciado previo (auto-repetición) y 2) las que son producidas por un segundo hablante a partir del enunciado previo del interlocutor (hetero-repetición). Del mismo modo que propone tal distinción, el autor reconoce la existencia de repeticiones 'significativas' en oposición a repeticiones 'azarosas'. Con base en la clasificación de Jefferson (1972:303), aclara que las primeras se configuran como verdaderas repeticiones porque siempre realizan alguna operación sobre la ocurrencia original, mientras las otras suelen ser consideradas como insignificantes principalmente por el hecho de no demandar atención especial del hablante o del oyente. Aunque las repeticiones que ocurren al azar llamen menos la atención en términos cognoscitivos e impliquen posibilidades exiguas de establecer cohesión, además de concurrir menos en relación con el progreso o desarrollo de una conversación, Norrick no descarta la eventualidad de su contribución en las situaciones de interacción (ibíd.:248). En ese sentido, evoca las ideas de Johnstone (1985) para quien las repeticiones constituyen una manera de 'crear categorías', aun cuando escapen a la atención consciente.

El propósito de Norrick es sistematizar los tipos funcionales de repetición dentro de una taxonomía basada en diversos parámetros relacionados, principalmente los tipos que han sido reconocidos en situaciones de interacción (conversación), por parte de

⁵ Cabe mencionar que hacer análisis de la conversación implica, entre otros procedimientos, buscar patrones de recurrencia, distribuciones y formas de organización de estructuras en el habla dialogada. En esa perspectiva, ninguno detalle de la conversación (o interacción) puede ser considerado *a priori* como sin importancia, conforme esclarece Deborah Schiffrin (1994:232).

otros estudiosos. Se trata de una propuesta de clasificación apoyada en la relación hablante/oyente y en la estructura de cambio o permutación que se establece entre ellos en situaciones de interacción dialógica. En esta perspectiva, el lingüista citado llega a dos cuadros generales de las funciones de la repetición. El primero, que está dedicado a las '*funciones de la repetición del segundo hablante*', permite observar los criterios directrices del análisis y clasificación de los tipos funcionales de la hetero-repetición, los cuales pueden ser resumidos dentro de los siguientes aspectos enfocados por Norrick (p.255):

I- *Repeticiones que ocurren dentro de pares adyacentes:*

- a) conjuntos cerrados (presentes casi siempre en las fórmulas de saludos y despedidas) → tienen función de apertura o cierre;
preguntas/ respuestas → cuestionar o contestar afirmación o pregunta previa;
- b) declaración de confirmación → funciones de reconocimiento, concordancia, énfasis y formulación de aprobación;
- c) declaración de discordancia → funciones de manifestación de sorpresa/ desacuerdo u objeción, por medio de contradicción o de corrección, e imitación por broma

II- *Repeticiones realizadas fuera de la organización de pares adyacentes:*

- a) reafirmación sin dar muestra de concordancia o de discordancia → suele funcionar para señalar el involucramiento y favorecer la interacción;
- b) apropiación de frases en turnos no consecutivos → con función de humor o como forma de retomada de tópico para lograr coherencia.

Los puntos presentados arriba, utilizados por Norrick para dar cuenta de los parámetros funcionales de la hetero-repetición, además de ascutarse esencialmente en la organización de los pares adyacentes, se respaldan, de un lado, en la contraposición de argumentos y, de otro, en los contrastes de entonación resultantes de la modalidad del enunciado (pregunta, respuesta, exclamación, etc.). En cuanto a los parámetros responsables por la tipología de las funciones de la auto-repetición, Norrick toma en cuenta, aunque de modo circunstancial, criterios sintácticos, semánticos, interaccionales y discursivos, además de los recursos encontrados en los pares adyacentes citados anteriormente.

A continuación, se presentan los aspectos que reflejan el segundo cuadro elaborado por Norrick (p.262) referente a las '*funciones de la repetición del mismo hablante*'. Se considera conveniente explicar, aunque de modo esquemático, los parámetros en que se encuentran las funciones de la auto-repetición:

- I- *Repeticiones con base semántica:*
 - a) expresiones idiomáticas → suelen aparecer con una función fática;
 - b) motivaciones icónicas → amplían el significado de la forma lingüística del elemento enfocado por medio de las funciones de naturaleza intensificadora, iterativa o progresiva;
 - c) paralelismos → pueden funcionar como una manera de 'crear categorías' (con ocurrencias en forma de listados), reflejar elementos o eventos icónicamente y, además de esto, imprimir un 'ritmo esquemático' al discurso.

- II- *Repeticiones basadas en la producción (derivadas de las exigencias de la comunicación cara a cara):*
 - a) mantenimiento de turno (orientadas hacia el hablante) → función de lograr tiempo para planear la elocución o de llenar pausas después de un falso comienzo, además de simplificar la producción discursiva después de vacilaciones;
 - b) superación de interrupciones → función de puente después de ruidos externos o de interrupción de otro hablante.

- III- *Repeticiones basadas en la comprensión:*
 - a) seguridad de la comprensión precisa (orientada hacia el oyente) → función de reparar la emisión anterior, o revisar lo enunciado para suprimir o insertar informaciones adicionales;
 - b) incremento de la coherencia (orientadas hacia la producción/comprensión) → garantizar la coherencia textual, a través de resúmenes y marcación de párrafos, y conectar niveles de especificidad crecientes dentro del relato.

- IV- *Repeticiones basadas en la interacción / estructuradas en pares adyacentes:*
 - a) repeticiones estructuradas en pregunta/respuesta (aparecen como si fueran el segundo miembro de un par adyacente) y las que prestan fuerza a la afirmación → imprimir énfasis al punto de vista del hablante;

b) repeticiones idénticas, enfáticas y/o con expansión → acentuar detalles importantes

El estudio realizado por Norrick representa una contribución valiosa en cuanto al acercamiento funcional de los tipos de repetición. No obstante, los tipos funcionales de repeticiones producidas por un mismo hablante reflejan algunas huellas arbitrarias en cuanto a los criterios formales de clasificación. Las expresiones idiomáticas, por ejemplo, el autor las agrupa dentro de las repeticiones de base semántica, aunque sugiere que suelen aparecer con función fática, lo que permite inferir que, en efecto, deberían ubicarse en el grupo de las repeticiones basadas en la producción. En esta perspectiva, una observación más se hace necesaria: los tipos funcionales relacionados por Norrick serán trabajados dentro de otra distribución tipológica, cuyos pilares privilegian de manera más sistemática la identificación de las funciones con base en las formas de realización de las repeticiones.

Entre los estudios que, análogos a la propuesta de Norrick, han sugerido la asociación de la repetición a motivaciones interaccionales, hay que destacar los que ha realizado Tannen (1987) para quien todos los tipos de discurso son desarrollados interaccionalmente y, en ese sentido, reflejan enunciados anteriores. Tannen afirma que las personas dicen cosas particulares, de manera particular, porque han oído a otras afirmar cosas similares de forma idéntica o similar. Por otra parte, argumenta que las repeticiones espontáneas producidas en situaciones de interacción, aunque implican la recurrencia de un patrón lingüístico asociado a cierta automaticidad, contribuyen en efecto a la organización del discurso e involucramiento interpersonal a la vez. Además, pondera lo siguiente: *mediante los patrones lingüísticos previos y la automaticidad, los hablantes son individuos muy interactivos que pueden emplear la repetición como una base de creatividad y autoafirmación* (*ibid.*:217).

En estudios posteriores, Tannen (1989) enfatiza la idea de que la repetición, al mismo tiempo que es relativamente automática, constituye un recurso que favorece la creatividad individual y el involucramiento interpersonal. Para respaldar tales consideraciones, Tannen (1989:48) sugiere que las repeticiones en la conversación atienden simultáneamente diversos propósitos, los cuales pueden ser agrupados en cuatro categorías: producción, comprensión, conexión e interacción. Explica, también, que la congruencia de las funciones provenientes de esas categorías discursivas proporciona una quinta función globalizadora (*over-arching*) en el establecimiento de la coherencia en el discurso y del involucramiento interpersonal en la interacción. Se considera conveniente registrar las

funciones de la repetición, detectadas por la autora, según las cuatro categorías mencionadas:

En cuanto a la *producción*, Tannen afirma que la repetición capacita al hablante para elaborar el discurso de manera más eficiente y, bajo esta perspectiva, ocasiona un mayor volumen de lenguaje, emanado con más fluidez y facilidad. Por otro lado, la autora procura mostrar que en los casos de repetición con variación, los segmentos repetidos permiten al hablante establecer paradigmas y ajustar la información nueva a las estructuras previas, lo que suele resultar a la vez una oportunidad de mantenimiento de turno y más tiempo disponible para planear la próxima elocución.

La *comprensión* constituye una categoría que reúne las funciones orientadas hacia el oyente. Así, la repetición facilita la comprensión del oyente por ocasionar un discurso semánticamente menos denso y más redundante. Como bien observa Tannen, mientras el hablante se beneficia del 'espacio muerto' proporcionado por la repetición, el oyente también es favorecido por ese mismo espacio para la comprensión. Desde luego, la inexistencia de tal espacio para sedimentar la comprensión suele implicar dificultades para que el oyente logre entender por completo el mensaje comunicado. Cuando se trata, por ejemplo, de situaciones que demandan la lectura en voz alta de algún documento escrito, es común que los oyentes, privados de la redundancia y de la repetición, se encuentren obligados a accionar una serie de mecanismos cognoscitivos para acompañar la lectura y comprender el asunto tratado.

En cuanto a la *conexión*, Tannen resalta la función de ligadura que tiene la repetición dentro de esa categoría. De acuerdo con la autora, la repetición de oraciones, frases y palabras muestra cómo enunciados nuevos son enlazados a discursos anteriores y cómo las ideas presentadas en un discurso son relacionadas entre sí. Asimismo, al evocar algunos estudios que, desde la perspectiva de la sintaxis funcional, han enfocado la materia dentro de la clasificación de los mecanismos cohesivos, Tannen comenta que en términos de tema/rema o bien de tópico/comentario, el elemento repetido constituye una manera de contribuir para el tema o para el comentario. Desde luego se trata de un recurso lingüístico que une segmentos del discurso, crea estructuras e incrementa paralelismos. Cabe registrar todavía que, para Tannen, la repetición evidencia, de una manera más extendida y sutil, la actitud del hablante al mismo tiempo en que muestra cómo tal actitud contribuye para el sentido del discurso. Dentro de esa percepción se encuentran las repeticiones de naturaleza evaluativa, apuntadas por Labov (1972), las cuales serán tratadas más adelante.

La *interacción*, en términos de categoría, permite constatar que la repetición cumple funciones de enlace no sólo entre partes del discurso, conforme ha sido mencionado arriba, sino también entre los participantes de una conversación. Según Tannen, la

repetición contribuye a las negociaciones entre interlocutores durante la conversación: es utilizada con frecuencia en los procesos de toma/ entrega de turno, en las demostraciones de apreciación y/o concordancia por parte del oyente y aun como señal de atención hacia la exposición del hablante.

En las tres primeras categorías mencionadas arriba — *producción*, *comprensión* y *conexión* — la repetición aparece asociada a la construcción de sentido a nivel de mensaje, mientras en la *interacción* su presencia está relacionada a la construcción de un vínculo entre los hablantes, establecido a nivel de metamensaje. Es en este sentido, ciertamente, que Tannen considera la repetición como un recurso por medio del cual los participantes de una conversación crean juntos el discurso, sus relaciones y el mundo. Estas cuatro categorías indicadas no se excluyen, al contrario, parece que se armonizan mutuamente. Eso permite plantear la existencia de una armonía también entre las funciones que les son pertinentes, es decir, en una misma forma lingüística repetida podrán realizarse dos o más funciones. Volveremos a esta cuestión en el capítulo V que está dedicado a los dominios de las funciones.

En cuanto a las formas de repetición y su variación, Tannen (1989:54) sugiere distinguir las mediante tres criterios: (a) *auto-repetición* o *alo-repetición* (repetición de otros); (b) *repetición exacta* o *con variación*; y (c) *repetición inmediata* o *demorada*. La autora reconoce que se tratan de fronteras formales "difusas" y, en lugar de intentar realizar un análisis sistemático que privilegie forma y función a la vez, prefiere explicar e ilustrar el aspecto difuso de la repetición en la conversación, por medio de muchas de sus formas. En esa perspectiva, Tannen busca explicar, con base en ejemplos procedentes de una conversación grabada durante una cena, algunas funciones de la repetición realizadas a través de palabras, frases y oraciones. Las funciones identificadas son las siguientes:

- a) *audiencia participante*: se trata de casos de 'alo-repetición' realizadas bajo la forma de segmentos lingüísticos (segmento oracional, en el caso de los ejemplos citados) idénticos o con variación, que favorecen el involucramiento interpersonal;
- b) *ratificación de audiencia*: el hablante acoge una palabra, una frase o una expresión tal como ha sido emitida por el interlocutor (es decir, sin variación), y la incorpora a su discurso, lo que indica en el caso una manera de convalidar el habla del otro;
- c) *humor*: se tratan también de 'alo-repeticiones' que se establecen bajo la forma de frases u oraciones utilizadas por uno de los interlocutores con el propósito de ironía o para engendrar bromas;

- d) *subterfugios*: suelen aparecer con variación en la forma y, en general, se trata de 'alo-repeticiones' que funcionan como una especie de evasiva por parte del hablante para mantener el turno;
- e) *expansión*: como los tipos anteriores, son casos de 'alo-repetición', pero con la función de expandir la participación por medio de la recuperación de lo enunciado por el otro con alguna variación como, por ejemplo, con incremento de complementos o modificadores;
- f) *evaluación a través del ritmo esquemático (patterned rhythm)*: aunque no involucra esencialmente la reaparición de palabras, se trata de una forma que, al ser manifestada a través de un mismo ritmo, incrementa un patrón de repetición que sirve a funciones de intensificación y aun de contraste, las cuales suelen ocurrir dentro de comentarios evaluativos;
- g) *delimitación de episodios*: se trata de repeticiones que, además de aparecer de forma bastante ritualizada en aperturas y clausuras del discurso, son utilizadas como una especie de frontera de episodios y también como una especie de marco de tema (*theme-setting*) y de finalización, formando un tipo de coda.

Aunque Tannen (1989) no ha establecido una correlación sistemática entre forma y función, algunos de los tipos funcionales listados arriba, resultantes de las formas de repetición por ella analizadas, van a ser tomados en cuenta en el contexto del presente estudio, principalmente por la apertura y discernimiento con que son puntualizados. Por otro lado, es oportuno comentar que las propuestas de Tannen (1987, 1989) han tenido amplia repercusión en los trabajos más recientes sobre la repetición, entre los cuales se puede citar el de Minako Ishikawa (1991) respecto a la iconicidad en el discurso oral.

Con base en el análisis de una conversación en inglés, desarrollada entre cuatro estudiantes japonesas, Ishikawa (1991:554) procura mostrar que la repetición es un signo icónico y, al igual que Tannen, argumenta que existe una relación directa no sólo entre forma y significado sino también entre forma y función interaccional. Según Ishikawa, la iconicidad se hace patente en todos los niveles lingüísticos y, bajo esta perspectiva, afirma que la repetición en la interacción puede atravesar los niveles fonológico, morfológico y sintáctico, llegando al nivel discursivo con significados cardinales. Esto se aplica tanto a los casos de hetero-repetición ('alo-repetición', en la terminología de Tannen) como a los casos

de auto-repetición. Al tratar, por ejemplo, de la reduplicación icónica en el nivel morfológico, la investigadora argumenta que muchas de las auto-repeticiones desempeñan funciones discursivas muy similares, de naturaleza intensificadora, iterativa y progresiva. Las nociones de Ishikawa referentes a la motivación icónica de la repetición serán retomadas en el capítulo V, destinado a las funciones de la repetición.

También en Brasil, las ideas defendidas por Tannen y sus contemporáneos se han reflejado en una serie de investigaciones, principalmente las que han enfocado la repetición en contextos de interacción. Cabe aquí mencionar el trabajo de Ingedore Koch (1992), quien investiga la repetición como mecanismo de cohesión en textos dialogados. Los aspectos sugeridos por Koch respecto a la cohesión serán enfocados más adelante.

Entre los estudios realizados sobre la repetición en el portugués, se ha optado por seleccionar dos trabajos: el de Regina Bessa Neto (1991) y el de Luiz Antônio Marcuschi (1992), cuyas propuestas metodológicas están formuladas dentro de parámetros muy similares y lo más significativo es que ambas ofrecen un modelo general de análisis de repeticiones que favorece los planteamientos del presente trabajo; es decir, primero se busca un acercamiento a los tipos formales de unidades lingüísticas repetidas para después lograr alcanzar las funciones que en ellos se realizan.

El trabajo de Marcuschi (1992) consiste en un modelo teórico construido para dar cuenta de las formas y funciones de la repetición en el lenguaje oral. Se trata de la propuesta de un paradigma de análisis fundamentado en tres concepciones que constituyen los presupuestos centrales del autor:

- una noción clara de repetición, que apoya su delimitación y caracterización en cuanto objeto de análisis lingüístico;
- un enfoque del lenguaje que toma en consideración los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico del discurso;
- un concepto de conversación donde se encuentran nociones subyacentes de la teoría del Análisis de la Conversación, las cuales son resumidas por el autor en los siguientes preceptos teóricos: *estructura de participación*, *estructura de información*, *estructura de cambio de turno* y, por último, *los procesos de negociación* presentes en las actividades interaccionales.

El lingüista brasileño, con base en los principios anteriores, incrementa su modelo teórico con el propósito de llevar a cabo, tanto en el ámbito de la forma como de la función, la identificación de una serie de distinciones básicas, que pueden ser encontradas en las diversas manifestaciones de repetición. Conforme esclarece el autor, los componentes que integran la referida serie de diferencias van del más general al más específico (en lo que

atañe a los aspectos formales y funcionales del fenómeno observado), y pueden ser distribuidos en tres conjuntos de factores, los cuales reciben las siguientes denominaciones genéricas: *dimensión*, *aspecto* y *marca*. Se trata desde luego, comenta Marcuschi, de 'etiquetas generales' utilizadas para caracterizar grados de aproximación de un mismo fenómeno. La primera, que corresponde al conjunto de factores denominado *dimensión*, comprende los dos alcances más genéricos de las operaciones lingüísticas y discursivas representadas por la *forma* y por la *función*. El cuadro presentado a continuación ha sido organizado por el autor con el objetivo de dar una visión completa del 'aparato teórico' utilizado.

CUADRO II-1: RELACIÓN GENERAL DE LOS FACTORES
TIPOLOGICOS SEGÚN MARCUSCHI

<i>Dimensión</i>	<i>Aspecto</i>	<i>Marca</i>
<i>FORMA</i>	<i>Producción</i>	<i>auto-repetición</i> <i>hetero-repetición</i>
	<i>Segmento</i>	<i>fonema</i> <i>morfema</i> <i>lexema</i> <i>sintagma</i> <i>oración</i>
	<i>Distribución</i>	<i>contiguidad</i> <i>proximidad</i> <i>lejanía</i>
	<i>Configuración</i>	<i>literalidad</i> <i>variación</i>
<i>FUNCIÓN</i>	<i>Texto</i>	<i>cohesión</i> <i>formulación</i>
	<i>Discurso</i>	<i>comprensión</i> <i>tópico</i> <i>argumentatividad</i> <i>interacción</i>

El segundo conjunto de factores, nombrado *aspecto*, es tomado en cuenta desde el punto de vista de la forma hacia el punto de vista de la función. Dentro de la *dimensión de la forma* están situados los *aspectos* pertinentes a las diversas manifestaciones empíricas de la repetición: producción, segmento, distribución y configuración. El investigador pone en claro que la selección de los cuatro aspectos fue llevada a cabo a partir

de la observación del lenguaje en su uso comunicativo, dentro de un tipo específico de texto. En el caso de su estudio, se trata de textos provenientes de situaciones de interacción dialógica (conversación). En la *dimensión de la función* se encuentran los *aspectos* relativos al texto y al discurso. Cabe hacer notar que Marcuschi (1992:48), al tomar en cuenta la distinción entre texto y discurso dentro de su propuesta de clasificación, argumenta lo siguiente: "la repetición opera tanto en el aspecto textual (en cuanto artefacto lingüístico observable en su superficie), como en el discursivo (en cuanto relaciones de sentido que se establecen en la enunciación)".

Las *marcas*, que constituyen el tercer conjunto de factores, conciernen al nivel de mayor particularidad a que se puede llegar en cuanto a las manifestaciones de las funciones de la repetición. Marcuschi enfatiza que los mismos pasos metodológicos fueron seguidos por Bessa Neto (1991), cuya propuesta de estudio sobre la repetición mantiene diferencias puntuales principalmente en cuanto a la composición de factores funcionales, aunque evidencia aportaciones bastante próximas a las del autor.

El modelo teórico de Marcuschi junto con la propuesta de Bessa Neto, presentada a continuación, van a constituir los pilares básicos para el análisis que se propone de las formas y funciones de la repetición en el discurso narrativo oral y escrito de jóvenes mexicanos. Es oportuno indicar que mientras el trabajo de Marcuschi (1992) concierne a las formas y funciones de la repetición en los niveles léxico y estructural, investigadas exclusivamente en el habla culta dialogada, el de Bessa Neto (1991) está dedicado a las formas y funciones de la repetición léxica en anécdotas orales espontáneas y en textos literarios escritos de género narrativo.

La propuesta de Bessa Neto, como reconoce la propia investigadora, coincide en varios puntos con las ideas de Marcuschi, quien desde la cátedra ha defendido la tesis de la repetición como un vigoroso mecanismo de composición del texto oral, en lugar de constituir un simple discontinuador textual. Desde luego se trata de dos trabajos de investigación elaborados al mismo tiempo y, lo más significativo, se armonizan principalmente en la taxonomía utilizada. La diferencia mayor aparece en las funciones cumplidas por la repetición, justamente en razón de los tipos de textos analizados.

Antes de concentrarse en la repetición léxica, Bessa Neto (1991) logra construir un modelo abstracto que permite identificar de modo sistemático todos los tipos de repetición dentro de una matriz, mediante un proceso de "cruzamiento acumulativo" de rasgos básicos pertinentes a la forma. De acuerdo con la autora, el propósito de realizar el cruzamiento acumulativo de rasgos formales dentro de un cuadro preestablecido teóricamente resulta importante para el estudio de las funciones, cuya identificación puede ser relacionada a la clasificación final de los tipos formales de repetición. En la construcción

de su tipología funcional, la lingüista brasileña toma como punto de partida las categorías apuntadas por Tannen (1989) y, al caracterizar la significación, la producción y la comprensión como factores de análisis, propone correlacionar forma y función de manera bastante sistemática. En esa perspectiva, después del levantamiento completo de las ocurrencias de todos los tipos formales de repetición léxica encontrados en las anécdotas orales, la investigadora busca analizar la función desempeñada por cada uno de los tipos catalogados.

Las funciones de la repetición delimitadas por Bessa Neto se encuentran distribuidas en tres conjuntos — significación, producción y conexión — que corresponden a *factores funcionales* (o *aspectos*, en la terminología de Marcuschi). Como la distribución final de los parámetros formales y funcionales sugeridos por la autora en su *Cuadro Básico de Rasgos* es prácticamente idéntica a la *Relación general de los factores tipológicos* de Marcuschi, presentada anteriormente, se ha optado evitar la redundancia y registrar apenas algunas consideraciones de Bessa Neto pertinentes a la correlación forma/función. Se presenta, a continuación, las diez funciones identificadas y ordenadas por la investigadora de acuerdo con los tres factores elegidos:

A) Factor Significación:

- 1) intensificación
- 2) refuerzo

B) Factor Producción

- 3) vacilación
- 4) reparación
- 5) elaboración

C) Factor Conexión

- 6) temporalización
- 7) desdoblamiento
- 8) catálisis
- 9) índice
- 10) tematización

En cuanto a la frecuencia de las funciones destacadas anteriormente, Bessa Neto informa que, de acuerdo con el análisis de las ocurrencias detectadas en las 10 narrativas orales que conforman parte del *corpus* de su investigación, la distribución exhibe el siguiente orden: a) significación: 20 (10%); b) producción: 18 (18%); c) conexión: 143

(72%). Según informaciones registradas por la autora, algunas funciones, además de ser más recurrentes que otras, son ejercidas predominantemente por un tipo formal de repetición. Asimismo comenta que existen rasgos, dentro de los tipos formales, que son capaces de influir de manera más decisiva que otros sobre la definición de una función desempeñada por una repetición. La cohesión, que es apuntada como función básica, se realiza por lo general a través de repeticiones próximas (dentro del mismo segmento tópico) o distanciadas (en segmentos tópicos lejanos). Por otro lado, las funciones de intensificación y refuerzo se realizan a través de las repeticiones contiguas o próximas, dentro de una configuración literal o aun parafrástica (con variación).

En una de sus conclusiones iniciales, Bessa Neto (1991:175) comenta que entre los factores funcionales detectados para la repetición léxica, el de la *conexión* resulta ser el más representativo dentro de la narrativa oral por su elenco de funciones cohesivas, en tanto que los pertinentes a la *producción* y a la *significación* son responsables por funciones complementarias y su ocurrencia es casi accidental. Hay que hacer notar que los resultados puntualizados por Bessa Neto, en cuanto a las funciones vinculadas al factor conexión, se aproximan bastante a los valores porcentuales obtenidos por Marcuschi (1992:170) por lo que toca a las repeticiones léxicas, las cuales operan fundamentalmente, según el autor, en las *marcas* funcionales de cohesión (texto) y de tópico (discurso), donde se concentran con una media de 73% en relación con el total de repeticiones encontradas en los datos por él investigados. La función de cohesión ha sido considerada como fundamental también en el discurso escrito, como se podrá constatar a continuación.

1.2. La repetición en el discurso escrito

El fenómeno lingüístico de la repetición, a pesar de evidenciar una notable concentración de trabajos orientados para el discurso oral, también ha despertado el interés de estudiosos en cuanto a su presencia en el discurso escrito, principalmente como recurso que favorece las funciones de naturaleza cohesiva, estilística y argumentativa. Desde luego, como cualquiera otra manifestación lingüística que implica una pluralidad de formas y funciones, la repetición requiere un acercamiento a distintas áreas de estudio para que se pueda enfocarla desde sus diversos ángulos. Para lograr alcanzar una descripción adecuada de su empleo en la escritura, se ha buscado examinar los trabajos que, desde la perspectiva del análisis del discurso o de la lingüística textual, han analizado la repetición en textos de diferentes tipos. Se trata, en general, de composiciones formales dentro de la escritura, que van de narrativas literarias a producciones de género disertativo-argumentativo, como editoriales y ensayos, publicados en periódicos o en revistas especializadas.

Entre los lingüistas que han considerado los usos de la repetición en el discurso escrito, se destaca Johnstone (1983, 1987, 1991), cuyo trabajo ha evidenciado los efectos semánticos y retóricos del fenómeno en textos argumentativos. Dentro de los parámetros del análisis del discurso, Johnstone (1987:210) ha buscado poner en claro que la repetición es característica de la poesía y de la prosa literaria, del habla cotidiano de los adultos y de los niños, además de constituir una táctica persuasiva poderosa y una estrategia cohesiva esencial en la producción de textos argumentativos escritos.

Desde una perspectiva sociolingüista, Johnstone (1983a) contrasta la argumentación en el discurso árabe (donde la repetición aparece en alto grado) con los modos occidentales de argumentar. De acuerdo con los resultados comparativos, el discurso occidental no se caracteriza por el uso de la repetición, por lo menos en contextos discursivos formales del inglés, conforme concluye la autora. En sus estudios sobre pares léxicos (*couples*) en el discurso formal árabe, Johnstone (1983b) también aborda la repetición como una estrategia retórica, que ella denomina 'presentación', y afirma que su uso para propósitos argumentativos está condicionado a factores culturales y lingüísticos. En uno de sus trabajos recientes, Johnstone (1991:11) destaca la repetición en las estructuras paralelas del discurso escrito árabe; procura mostrar que el discurso engendrado por medio de paralelismos sirve no sólo para evocar sino también para establecer una estructura paradigmática y que la repetición, en esa perspectiva, constituye un proceso central a través del cual se produce el lenguaje.

Otro trabajo significativo es la tesis doctoral de Jorge Quesada (1989), un investigador costarricense quien realizó el análisis contrastivo de la repetición (léxica, sintáctica y parafrástica), tal como es empleada en editoriales de periódicos, seleccionados en dos lenguas occidentales: inglés y español. El investigador procura describir cuáles son los tipos y funciones de la repetición que ocurren dentro del inglés y dentro del español. También busca llevar a cabo una comparación mediante el contraste con los tipos formales y funcionales de repetición encontrados en las dos lenguas seleccionadas.

Quesada argumenta que, en términos de clasificación, los tipos de repetición al igual que las funciones no están bien definidos todavía. En ese sentido, afirma que una simple instancia de repetición puede ser tomada como repetición léxica, o repetición con variación, o aun como parafrasis. Además advierte que en cualquier instancia o nivel lingüístico, las repeticiones con funciones primariamente persuasivas también pueden ejercer la función secundaria de recurso cohesivo o a la inversa. En cuanto a los tipos formales, Quesada define la repetición léxica como 'la repetición exacta de una palabra simple'. Sin embargo no hace referencia a las posibles variaciones que suelen presentar los segmentos léxicos dentro de un mismo texto. La repetición sintáctica, que puede aparecer con o sin

variación dentro de la clasificación del autor, comprende frases u oraciones. Aunque logró identificar cuatro funciones desempeñadas por la repetición — humor, expansión, cohesión y persuasión — el analista pone en claro que no encontró evidencias suficientes para establecer una correlación entre forma y función. No obstante, señala que la frecuencia de la repetición léxica y sintáctica fue tan elevada que solamente veinte editoriales por idioma fueron suficientes para llevar a cabo el análisis. En cuanto a la paráfrasis, su frecuencia fue baja, con un total de apenas 14 ocurrencias dentro de 80 editoriales recolectados.

Por otra parte, los resultados alcanzados en el estudio de Quesada (1989:59) demuestran que las funciones de naturaleza cohesiva y persuasiva constituyen el contraste más sobresaliente entre el inglés y el español, respecto al uso de la repetición en los textos editoriales. Según el investigador costarricense, la cohesión constituye la función primaria de los tipos de repetición léxica y sintáctica identificados en los editoriales estadounidenses, con 53% del total de ocurrencias, seguida por la función persuasiva con 40%. En cuanto a los editoriales en español, publicados en periódicos de Costa Rica, la función primaria de las repeticiones léxicas y sintácticas es de persuasión con 64% del total, seguida por la función cohesiva que corresponde a 31% de los tipos de repetición. En una postura crítica al estudio de Johnstone (1983a), mencionado anteriormente, Quesada asevera que la repetición no es característica sólo del discurso árabe, ya que es usada también en español, principalmente con propósitos persuasivos. Como consideración final, comenta que si por un lado la repetición pudiera ser tomada como universal, habría que reconocer, por otro, que sus funciones difieren de una lengua a otra, de un género a otro, y de un contexto sociolingüístico a otro. Como se puede observar, la investigación realizada por Quesada, además de representar una contribución para el estudio de la repetición desde la perspectiva del análisis del discurso, destaca por sus aportaciones dentro de la sociolingüística.

El trabajo actual de Hoey (1991), quien también se ha dedicado al estudio de la repetición en la escritura, debe ser considerado como una contribución no sólo dentro del análisis del discurso sino también en la lingüística textual propiamente dicha. El autor, al proponer una metodología para la producción de resúmenes de textos, pone en relieve el papel de la repetición léxica que puede ser utilizada como pista para llegar a la organización de un texto. Aunque argumenta que las repeticiones léxicas funcionan como cadenas (*links*) responsables de las redes de conexión, subyacentes en textos escritos, Hoey no está interesado en detallar este aspecto funcional del fenómeno. Como registra el propio autor: *la cohesión es nuestra herramienta, no nuestro tema, y habremos alcanzado nuestro objetivo, si hacemos que lo que consideramos repetición sea lo suficientemente claro como para que nuestro método analítico pueda ser aplicado (ibid.:51)*. Por otro lado, el lingüista británico, cuyo método analítico está destinado esencialmente a textos escritos bien

formados, sugiere una clasificación de la repetición de segmentos léxicos en cuatro tipos formales: 1) repetición léxica simple; 2) repetición léxica compleja; 3) paráfrasis simple; y 4) paráfrasis compleja. Los tipos mencionados son caracterizados por el autor dentro de los siguientes parámetros:

1. *Repetición léxica simple*: ocurre siempre que un segmento léxico reaparece dentro de un texto sin mayores alteraciones que las previstas dentro de su paradigma gramatical cerrado, tales como variación de género, número, etc. (p. 52);
2. *Repetición léxica compleja*: puede ocurrir o bien cuando dos elementos léxicos comparten el mismo morfema léxico, a pesar de no ser formalmente idénticos, o cuando son formalmente idénticos, aunque poseen funciones gramaticales diferentes (p. 55);
3. *Paráfrasis simple*: suele ocurrir siempre que algún elemento léxico es sustituido por otro dentro de un contexto sin pérdida o cambio de sentido, como por ejemplo producir/causar (p. 62).
4. *Paráfrasis compleja*: puede ocurrir, aunque de manera bastante limitada, cuando dos elementos léxicos se prestan a la posibilidad de ser definidos de tal modo que la presencia de uno incluye el otro, aunque no comparten el mismo morfema léxico como, por ejemplo, enfermedad/doctor. El lingüista británico procura enfatizar que la paráfrasis compleja demanda restricciones y aun bastante cautela en cuanto a su indicación (p. 64).

Entre los cuatro tipos de repetición destacados arriba, los dos primeros se encuadran perfectamente — en términos de configuración de la repetición léxica — a la tipología formal planteada en el presente trabajo. Igualmente, se ha extendido la caracterización de repetición simple y compleja aun a los segmentos lingüísticos que aparecen repetidos en el nivel estructural (frase y oración), como se podrá constatar más adelante. Por otro lado, en cuanto a las formas de repetición que Hoey vincula a la paráfrasis, su clasificación queda fuera de la tipología que hemos planteado. Al respecto, se considera que la paráfrasis, aunque posee algunos rasgos en común con la repetición, constituye otro tipo de fenómeno lingüístico. Volveremos a esta cuestión en la última parte de este capítulo. (Véase apartado 3.2. infra.)

El estudio de Bessa Neto (1991) también representa una aportación dentro de la lingüística textual. Como ha sido mencionado anteriormente, la autora sugiere un modelo abstracto de análisis de la repetición léxica que puede ser aplicado tanto a textos

orales cuanto a textos escritos. Después de haber logrado delimitar las formas y funciones de la repetición en textos orales, Bessa Neto toma, como punto de partida para el estudio de las narrativas escritas, la misma tipología utilizada en las formas léxicas identificadas en el análisis de las anécdotas orales. Asimismo, para apoyar el análisis de los textos escritos, adopta el elenco de funciones identificadas en las ocurrencias de repeticiones orales. Sin embargo, conforme explica la investigadora brasileña, la lista de funciones presenta diferencias de una modalidad a otra.

Es conveniente hacer notar que Bessa Neto, con base en el análisis de textos literarios de género narrativo (publicados en periódicos) señala cinco funciones de la repetición léxica en la escritura: *desdoblamiento*, *especificación*, *refuerzo*, *finalización* y función de *índice*. Por un lado, las funciones mencionadas representan exactamente la mitad del número de las que fueron reconocidas por la investigadora en las anécdotas orales espontáneas. Por otro, entre los cinco tipos funcionales que se ha destacado arriba, los tres primeros son considerados por la autora como accidentales, mientras que los dos últimos se imponen como imprescindibles dentro de su descripción. Valga comentar que la investigadora, aunque haya elegido textos de género narrativo para componer su material de estudio, de manera inexplicable no ha tomado en cuenta el componente evaluativo dentro de su tipología funcional.

En cuanto a los tipos formales, Bessa Neto (1991:176) comenta que de los nueve tipos resultantes del proceso de cruzamiento acumulativo, ocho pudieron ser comprobados empíricamente en las muestras analizadas. Asimismo informa que ninguna de las ocurrencias de repetición léxica identificadas en el *corpus* quedó fuera de los nueve tipos disponibles, los cuales resultan de la correlación de dos factores: 1) configuración (*repetición léxica literal o con variación y paráfrasis léxica*) y 2) colocación (*repetición contigua, próxima o distanciada*). La investigadora pone en claro que la tipología formal ha sido tan eficaz en la identificación de las ocurrencias de repetición léxica en las narrativas escritas como lo ha sido en el análisis de las anécdotas orales. Por otro lado observa que la repetición léxica se ha manifestado como un fenómeno menos intenso y menos destacado en el texto escrito que en el texto oral. En realidad, el propósito inicial de Bessa Neto era confirmar la hipótesis de que la repetición podría constituir uno de los rasgos distintivos entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, lo que no fue llevado a cabo, en efecto.

Los estudios que hemos presentado en esta sección destacan la importancia de los procedimientos de repetición en el discurso oral y escrito. Entre los papeles que desempeña, la repetición como fenómeno lingüístico puede enlazar no sólo partes del discurso, sino los participantes de una conversación; además de implicar la cohesión, suele ayudar en la coherencia y, a la vez, contribuye al flujo de la información y para simplificar la

producción discursiva, ante todo en situaciones de interacción. En los textos escritos, los segmentos repetidos, al mismo tiempo que incrementan la cohesión, constituyen pistas que conducen a la organización de las informaciones; y, dependiendo del género textual, pueden funcionar como un poderoso recurso argumentativo, o como un rasgo expresivo de involucramiento emocional que favorece la interacción.

Los diferentes trabajos comentados anteriormente tratan de un fenómeno que forma parte de un proceso central que incrementa positivamente el lenguaje. Además, permiten observar que los tipos y funciones de repetición, aunque pueden variar en principio por la modalidad (oral o escrita), se destacan esencialmente en cuanto al género y registro de los textos elegidos para el análisis. Desde luego los textos escritos de naturaleza formal, en oposición a los producidos de manera espontánea, van a presentarse con el predominio de algunas funciones, aunque ambas modalidades (oral y escrita) pueden mantener algunas funciones en común, como lo ha demostrado el estudio comparativo realizado por Bessa Neto.

2. Posición del presente estudio

El presente estudio se apoya, por un lado, en el propósito de indagar respecto a las posibilidades de correspondencia interna entre forma y función en cuanto al fenómeno lingüístico de la repetición. En ese sentido, la propuesta que se ha planteado en cuanto al análisis sistemático de las formas y funciones de la repetición, en textos narrativos orales y escritos, se aproxima bastante a lo que ha llevado a cabo Bessa Neto. Sin embargo, se pretende buscar las formas y funciones de la repetición no sólo en el nivel léxico sino también en el estructural. Además de esto, las muestras que componen el *corpus* de la investigación comprenden textos narrativos orales y escritos producidos por los mismos sujetos.

Por otro lado, se trata de una propuesta de investigación basada principalmente en la suposición de que lo oral y lo escrito comparten procedimientos de repetición que organizan el discurso. Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, se pretende confirmar aun la hipótesis de una armonía entre las funciones desempeñadas por la repetición, tanto en textos orales, como en los escritos. La sección siguiente está dedicada a sostener la posición del presente estudio, además de reflejar conjuntamente el sistema de apoyo teórico/metodológico que hemos utilizado para investigar las hipótesis establecidas.

3. El concepto de repetición

En esta sección, se caracteriza primordialmente qué se considera como repetición en cuanto fenómeno lingüístico. Al mismo tiempo, con el propósito de seguir delimitando el objeto de análisis, serán discutidos algunos aspectos teóricos pertinentes a conceptos lingüísticos relacionados con la materia, así como otros que conciernen al metalenguaje que será utilizado. En seguida, después de configuradas las condiciones para que una producción lingüística constituya una repetición, serán presentados los casos que no van a ser considerados como parte del fenómeno enfocado.

La repetición, como ha sido observado en los estudios mencionados anteriormente, puede ser tomada bajo dos enfoques: forma y función. Una breve reflexión frente a estos dos aspectos del lenguaje revela que la repetición se presenta como un objeto de análisis complejo ya que, desde el punto de vista de la forma hacia la función, suele aparecer de manera extendida en el discurso. Elegir, pues, un camino analítico que involucra consideraciones textuales y contextuales impone la necesidad de aclarar qué es la repetición, así como las circunstancias de su realización, a partir de determinados dominios de análisis.

3.1. ¿Qué es la repetición?

Conforme se ha anunciado previamente, y dentro de una acepción general todavía, la repetición consiste en la reaparición de uno o más elementos lingüísticos después de su primer ocurrencia dentro del mismo texto. Si tomada como un proceso expresivo, no sólo intratextual sino también intertextual, la repetición (*geminatio* o *repetitio* para los primeros retóricos, 'recurrencias' o 'formas recurrentes' para los lingüistas del texto) constituye uno de los recursos más efectivos en cuanto a la intensificación del lenguaje en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico, conforme ha sugerido Gilberto Teles (1970: 36), quien comenta que "lo que era inicialmente un aspecto del hablar fue volviendo colectivo, un aspecto de la lengua, sin perder aún su fuerza creadora individual. Y del lenguaje oral pasó a la escritura en los períodos de mayor realismo literario." (Ibid. p.37.)

Ahora bien, en el presente trabajo, se enfoca la repetición en lo oral y en lo escrito a partir del nivel léxico, aunque se reconoce la presencia de este fenómeno en los niveles fonológico y morfológico del lenguaje. Existe, por ejemplo, una amplia gama de repeticiones de segmentos fonológicos, que va desde la simple recurrencia de sonidos o de sílabas hasta las aliteraciones y asonancias, cuyas realizaciones rebasan, no los intereses, pero sí los propósitos de la investigación que se propone. Además, se puede afirmar que la forma más sencilla de repetición se da a través de la recurrencia de palabras y es esto lo que viene de inmediato a la mente de las personas cuando se habla de dicho fenómeno.

En este estudio, llamamos repetición léxica a la reaparición de palabras autónomas o independientes, es decir, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. De acuerdo con Alarcos (1994:58), son consideradas palabras autónomas porque tienen la posibilidad de cumplir por sí solas una determinada función. En cuanto a los elementos gramaticales o palabras dependientes, tales como artículos, conjunciones y preposiciones, serán tomados en cuenta sólo cuando aparezcan dentro de estructuras y, por lo tanto, no serán computados aisladamente como entradas de repetición. Entre los pronombres, algunos de los indefinidos van a ser considerados como unidades léxicas cuando aparezcan repetidos dentro de enunciados. Las unidades indefinidas van a ser tomadas en cuenta por el hecho de poseer un rasgo de índole semántica o, como bien ha observado Alarcos, porque "hacen referencia a nociones como la cantidad, la intensidad, el grado, el número, el modo, etc., con que el hablante considera las realidades aludidas en el acto del habla" (ibíd :144).

Los datos orales y escritos observados hasta el momento han mostrado que la repetición, además de ocurrir en el nivel léxico, suele aparecer con bastante frecuencia en nivel estructural. Necesario resulta aclarar, desde ahora, que a los segmentos que conforman el nivel estructural se ha optado clasificarlos como "frasal" y "oracional".⁶ Dichos niveles, por el hecho de constituir un factor importante dentro de los planteamientos del análisis, van a ser caracterizados detalladamente en el capítulo IV, apartado 2.2.

3.2. Delimitación teórica de la repetición (R) como fenómeno lingüístico

Con el propósito de seguir delimitando el objeto de análisis — la repetición — se propone presentar en este apartado algunas consideraciones que, además de constituir una reflexión sobre qué es este fenómeno lingüístico, involucran el metalenguaje que va a ser utilizado para investigar su presencia en el discurso oral y escrito. En primer lugar, a la ocurrencia original de una unidad lingüística repetida (elemento léxico, frase u oración) se le reconoce como matriz (M). De acuerdo con Marcuschi (1992:33), el primero en emplear el término, *una matriz tiene como característica operar como base o modelo para la proyección de otro segmento construido a su semejanza o identidad, llamado repetición (R)*. Sin embargo, se debe observar que la R es la que, al realizar una operación sobre lo dicho, proyecta la M y no a la inversa. El lingüista brasileño comenta que una M, aunque puede condicionar una R en varios niveles (fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico o pragmático), no impide la creatividad o actividad reformuladora. Se puede

⁶ El término "frasal", pese a su carácter de neologismo en español, es empleado en el contexto de esta tesis en función de la practicidad de una taxonomía; además, refleja una decisión que contempla un principio de economía lingüística, ya que su elección ha permitido sustituir la locución adjetiva: "de frase".

añadir que es el hecho de tratarse de una operación progresiva sobre lo dicho o escrito, y no de una determinación regresiva, lo que permite la creatividad en el acto discursivo de la repetición.

Bajo esta perspectiva, es posible afirmar que una R no puede ser tomada como un mecanismo automático, que restringe el contenido comunicativo por el hecho de reflejar una M, sino que debe ser vista como un fenómeno cuya presencia en el discurso tiene alguna finalidad. En pocas palabras, nadie se ve obligado a repetir, ni nadie repite por repetir. Una observación más es necesaria: la repetición en cuanto recurso lingüístico debe ser tomada como una señal característica de la importancia de un elemento dentro de la producción discursiva oral o escrita.

En segundo lugar, es posible que ocurra la repetición de elementos lingüísticos iguales y otros menos similares a la matriz. En principio, cuando el elemento o segmento repetido exhibe la misma forma de la M, configura una *R-simple* y cuando muestra alguna variación con relación a ésta implica una *R-compleja*. Los criterios operacionales elegidos para la distinción entre elementos lingüísticos análogos o no a la matriz aparecen discutidos detalladamente más adelante (cap. IV, sección 3). Por ahora, se puede afirmar que la *R-simple* mantiene vínculos de identidad con la matriz, aunque por su posición secuencial son intrínsecamente diferentes. En cuanto a la *R-compleja*, su correlación comprende un punto de identidad y otro de diferencia tocante a la matriz.

Respecto a la noción de identidad, se observa que toda R conlleva dos aspectos fundamentales en relación con la M: por un lado, la igualdad o similitud de formas lingüísticas y, por otro, los vínculos semánticos y pragmáticos. El caso más fuerte de vinculación semántica correspondería a la identidad referencial que surge cuando dos elementos repetidos comparten el mismo referente. En esa perspectiva, la referencia implica una relación de sentido que se establece entre dos formas lingüísticas en la superficie textual. Se trata, desde luego, de la "correferencia" sugerida por Halliday y Hasan (1976).

Es oportuno mencionar que, además de la acepción hallidayana, el término "referencia" ha sido usado en la literatura de la lingüística, específicamente dentro de la tradición semántica, para designar la relación que se establece entre una forma lingüística y su referente extralingüístico (Koch, 1991:33). Otra extensión del término es encontrada en Lyons para quien la referencia es un aspecto del significado del enunciado dependiente del contexto: es una relación que se establece entre los hablantes (en términos más generales, los agentes locutivos) y aquello de lo que hablan en cada caso (trad. al español, 1981: 221). De acuerdo con Lyons, es el hablante quien hace referencia mediante el acto de referir por medio del uso de alguna expresión adecuada.

Se comprende, pues, que la referencia también remite al aspecto pragmático que implica todo lo que concierne al contexto a la vez. Además de esto, desde la perspectiva pragmática, el lenguaje es considerado como una forma de acción y cada acto de habla presupone un contexto por el simple hecho de ser realizado (Maingueneau, 1989). De ahí la razón de elegir la expresión *vínculos semánticos y pragmáticos*.

Cabe aquí registrar que Searle asevera lo siguiente: *la referencia es un acto de habla, y los actos de habla son realizados no por las palabras, sino por los hablantes al emitir palabras* (trad. al español, 1990: 36-37). Por lo tanto, se puede considerar que, de manera general, la referencia implica siempre una acción por parte del hablante o escritor, conforme han sugerido Brown & Yule (1983:28) dentro del análisis del discurso.

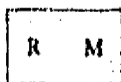
Por otra parte, la relación referencial, ante todo a nivel léxico, ha sido considerada como un fenómeno gradual. Halliday y Hasan (1992: 283), al discutir la cuestión de la referencialidad dentro de las relaciones léxicas de cohesión, sugieren que, entre dos elementos repetidos, la segunda ocurrencia puede aparecer, en lo que concierne a la referencia, como:

- a) idéntica
- b) inclusiva
- c) exclusiva
- d) simplemente sin relación

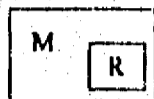
Esto permite presuponer la existencia de una escala que va desde la **identidad** absoluta de referente hasta la **extinción** de correferencialidad entre dos ocurrencias de un mismo elemento lingüístico, dentro de un mismo texto (oral o escrito). Cabe aquí señalar que la relación referencial, en lo que atañe a los casos de repetición, será discutida e ilustrada empíricamente más adelante, dentro del capítulo destinado a las funciones de la repetición.

Por ahora se puede aclarar la cuestión del grado en la referencialidad, evocando el modelo teórico sugerido por Cruse (1986:87) para dar cuenta de una serie de fenómenos que ocurren dentro de las relaciones léxicas. De acuerdo con la propuesta de Cruse, dos segmentos léxicos, que aquí son reconocidos como **M** (matriz) y **R** (repetición), pueden mostrar una de las siguientes relaciones desde el punto de vista referencial:

I- identidad: R y M remiten al mismo referente



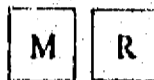
II- inclusión: El referente de R está incluido en el referente de M



III- traslape: R y M coinciden en parte, aunque no tienen el mismo referente



IV- disyunción: R y M no tienen referente en común



Como se puede observar, es posible plantear una congruencia entre las afirmaciones de Halliday y Hasan y el modelo teórico de Cruse. Los ejemplos que siguen ilustran las consideraciones mencionadas anteriormente respecto al referente. Se trata de segmentos provenientes de las muestras de anécdotas orales que forman parte del *corpus* del presente trabajo. Considérense los tipos de relación referencial existente entre cada par de elementos léxicos que aparecen subrayados:

a) relación de identidad

- (i) 18- Pero tocó la casualidad
 19- de que nada más había una puerta abierta
 20- y, en la siguiente estación, la puerta estaba cerrada.
 (Muestra 01- anécdota oral)

b) relación de inclusión

- (ii) 01- Una vez mi papá se llevó a todos mis hermanos...
 02- a trabajar con él,
 03- y estaba en la maderería,
 04- y entonces, mi hermano estaba cortando la madera con la máquina
 (Muestra 23- anécdota oral)

c) relación de exclusión (con traslape semántico y pragmático)

- (iii) 14- y me caí al río ¡toda mojada! /.../
 17- Luego nos fuimos a: a otro lado de ahí, de los Dinamos,
 18- y a la hora de pasar otro río ...
 19- ¡me caigo!
 (Muestra 07- anécdota oral)

d) sin relación (o disyunción)

- (iv) 07- *pero entonces me invitó a casa de su tía*
 08- *que vive cerca de la casa de unos compañeros de él.*

(Muestra 24- anécdota oral)

Los ejemplos arriba presentados se ubican en los puntos de una escala decreciente de referencialidad, en que (a) y (b) permiten identificar, de pronto, dos casos de repetición. El primer ejemplo (i), muestra que el elemento léxico puerta en [20] tiene el mismo referente de la matriz que aparece en el enunciado anterior [19]. Esto porque el hablante, a través del uso del artículo definido "la" en — *la puerta* — conecta la forma léxica repetida (*puerta*) a la ocurrencia anterior, estableciendo una relación anafórica. Se sabe que la anáfora implica un foco común preexistente y esto se aplica al ejemplo examinado, en que R y M comparten el mismo referente, es decir, el hablante se refiere a la misma cosa en el universo textual.

En el segundo ejemplo (ii), la forma léxica hermano reaparece en [03], mostrando una relación referencial de inclusión con respecto a hermanos en [01]. Esta forma léxica que aparece por primera vez con flexión de número, además de pasar a la condición de matriz al ser repetida, pasa a ser el término incluyente, señalando un vínculo semántico y pragmático establecido por el hablante mediante el acto de referir. Así, el referente de R está incluido en el de M.

En cuanto al tercer ejemplo (iii), la forma léxica rio, que reaparece en [18], no tiene el mismo referente de la primera ocurrencia, en [14]. Sin embargo, es prudente observar que ese elemento repetido exhibe una relación de traslape con la ocurrencia matriz, justamente porque existe un vínculo semántico y pragmático establecido entre los dos segmentos lingüísticos, es decir, el hablante muestra que está construyendo una M, y lo hace de modo explícito al lexicalizar una operación de exclusión, a través del empleo del pronombre indefinido *otro*. Se trata de una "forma remisiva" que, al ser colocada antes de la segunda ocurrencia del nombre *rio*, remite a un referente extralingüístico diferente del referente de la M (Koch, 1991:33). Hay que hacer notar, todavía, que el ejemplo examinado exhibe dos referentes relacionados, ya que los dos ríos están ubicados en los Dinamos, o sea, un mismo contexto (aunque extralingüístico) involucra a ambos. Asimismo, como ya ha observado Jefferson (1972), la verdadera repetición selecciona una ocurrencia similar previa y sobre ella efectúa alguna operación. Se debe resaltar que, en el caso de este ejemplo, la operación efectuada es de exclusión. Eso permite considerar a la segunda ocurrencia como un caso de R.

El último ejemplo (iv) enseña que el elemento léxico casa, en [08], aunque mantiene la misma forma de la ocurrencia original en [07], no muestra operación alguna

sobre la realizada por el hablante y, por lo tanto, no se configura como un caso de repetición. Se puede afirmar que las dos ocurrencias de la forma léxica casa guardan una relación de disyunción respecto a la referencialidad. Se podría pensar en un traslape, pero sólo a nivel de sistema, no a nivel de vínculos semánticos y pragmáticos. Se debe resaltar que casos como el tratado en este último ejemplo no van a ser objeto de estudio, ya que no configuran una R. Esto porque, aunque existe identidad de formas, no existen huellas o marcas de vínculos semánticos y pragmáticos entre los segmentos involucrados.⁷

Como se puede observar, al enfocar uno de los aspectos fundamentales de una R en relación con la M, hemos optado por la expresión *vínculo semántico y pragmático* porque el término *referencia* está muy restringido a los nominales. Además de esto, existen casos de repetición en que no cabe hablar de referencia, dentro del sentido estricto u ortodoxo del término, por el hecho de ocurrir mucho más allá de las fronteras de los nominales. Tomando en cuenta los casos de R estructural, como la repetición de expresiones predicativas o aun de predicados oracionales, se podría afirmar, desde la perspectiva de Frege (1973), que los predicados también tienen una función análoga a la referencia: aducen o señalan una cualidad o una relación de la misma forma que, al referir por medio de una frase nominal, aducimos o señalamos una entidad. Sin embargo, como ya ha observado Searle, la predicación, al igual que la referencia, es un tópico filosófico difícil y, además de esto, las ideas defendidas por Frege, respecto a la predicación referencial, han sido rechazadas. (Véase Searle, 1990:104.)

Tomar en cuenta los puntos considerados arriba permite, finalmente, destacar las características que definen de manera más específica el objeto de análisis. Se puede afirmar que los vínculos semánticos y pragmáticos son tan esenciales como la identidad o similitud en nivel formal para señalar una verdadera R. Esto se debe a que es posible que ocurra la reaparición de formas lingüísticas idénticas, que no constituyen casos de repetición por el hecho de no compartir ningún vínculo semántico y pragmático. Así, en el ámbito de este trabajo, se considera **repetición (R) al segmento lingüístico que guarda algún vínculo semántico y pragmático con la ocurrencia matriz (M), además de una configuración de identidad o similitud formal.** En este sentido, nos interesa la repetición de lo que se dice y de lo que se hace; es decir, nos interesa la repetición no sólo como un procedimiento lingüístico "tangible" en la superficie textual/discursiva sino como un fenómeno que constituye un signo lingüístico, con forma y significado(s) a la vez, capaz de operar en dos niveles al mismo tiempo:

⁷ Los criterios mencionados han sido aplicados a los casos de repetición aun en nivel estructural, sobre todo cuando se trata de frases repetidas.

- 1) en el nivel textual (estructural) — cuando la R hace emerger la M;
- 2) en el nivel discursivo (funcional) — cuando muestra las relaciones de sentido que se establecen por medio de los vínculos semánticos y pragmáticos en el acto de la enunciación.

Ahora bien, después de señalar las condiciones para que una producción lingüística constituya una R, es necesario presentar dos casos que no van a ser considerados como ocurrencias de repetición. Se trata, por un lado, de la paráfrasis y, por otro, de los marcadores del discurso que constituyen verdaderas expresiones formulaicas, consagradas por el uso corriente y recurrente, principalmente en el discurso oral.

La paráfrasis, aunque presenta un rasgo esencial de la R que es el mantenimiento del vínculo semántico, no será abordada en el presente trabajo porque los datos orales y escritos, que integran el *corpus* utilizado, han mostrado ocurrencias poco representativas de producciones lingüísticas que puedan ser identificadas como esencialmente parafrásticas. Además de esto, se considera que la paráfrasis constituye otro tipo de fenómeno lingüístico que implica la reiteración de contenidos iguales o semejantes pero con palabras diferentes. Esa recurrencia de contenido con cambio de expresiones confiere a la producción parafrástica una orientación de base estrictamente semántica, que la distingue de las características arriba presentadas para configurar una R, principalmente en lo que concierne a la forma.

En cuanto a los marcadores del discurso, conocidos como "bordones" o "muletillas" (Lope Blanch, 1983), se trata de elementos lingüísticos que aparecen repetidos y relativamente con alta frecuencia en textos orales y, a veces, en textos escritos, aunque algunos tienen su presencia reducida a la producción oral. Entre los marcadores más comunes que se han encontrado en los datos lingüísticos integrantes del *corpus* de la investigación, se destacan los siguientes:

- *pues* (con sus realizaciones fonéticas *ps*, *pus*);
- *este* (pronunciado, en general, con alargamiento en la vocal final, *este::*)
- *bueno* (además de ser pronunciado con diferentes entonaciones — tales como *bue::no*, *bueno::* — suele aparecer también en el discurso escrito);
- *entonces* (realizado aun en las formas apocopadas *entóns*, *entón*);
- *no* (que puede aparecer en el inicio o en el final de enunciados como, por ejemplo: "No, lo que pasa es que... según ¿no?")

Es importante hacer notar que tales partículas del discurso, aunque tienen su origen en formas conjuntivas, demostrativas y adverbiales, han quedado "vacías" de contenido específico por su uso recurrente y automático en el lenguaje cotidiano (Lope

Blanch, 1983). Sin embargo, se debe reconocer que todas siguen desempeñando funciones pragmáticas en el discurso como, por ejemplo, incrementar la cohesión a nivel de estructura textual/discursiva, favorecer el involucramiento interpersonal a nivel de interacción y aun proporcionar tiempo al hablante para planear mentalmente su elocución, mantener el turno, además de amparar las vacilaciones. La razón principal de excluir tales expresiones del contexto de análisis de la repetición radica en la decisión de enfocar la recurrencia de formas lingüísticas que puedan mostrar relaciones de sentido entre sí, tanto en el texto oral como en el texto escrito. No obstante, se considera que, por la pluralidad de funciones que logran cumplir en los "planes del habla", los marcadores del discurso merecen un análisis especial.⁸ Al respecto cabe aquí mencionar que los marcadores *este* y *bueno* han demandado un estudio específico y detallado. El primero por constituir un rasgo cuya presencia se destaca elocuentemente en el español hablado en México. Aunque es reconocido como muletilla, su empleo abarca todas las clases sociales y lo más sobresaliente es que su utilización parece rebasar una única función. Por lo que atañe al segundo marcador, su presencia merece importancia por la variedad de entonación y matices expresivos con que suele ser empleado en situaciones de interacción.⁹

4. Resumen

En este capítulo, hemos presentado los estudios que conforman el marco teórico de la investigación que se propone llevar a cabo. Se trata de trabajos que, procedentes de diversas áreas de la lingüística, permiten mostrar la importancia de los procedimientos de repetición no sólo en el discurso oral sino también en el escrito. La revisión de los autores seleccionados, cuyos trabajos representan una aproximación analítica a las formas y funciones de la repetición, ha contribuido para fundamentar la posición del presente estudio, además de constituir un apoyo para la delimitación teórica de lo que hemos reconocido y caracterizado como repetición.

Una vez delimitada la noción de repetición, mencionados los niveles en que van a ser examinadas sus ocurrencias en textos orales y escritos, y explicitados los casos que no van a ser considerados, cabe presentar ahora los procedimientos teórico-metodológicos que hemos adoptado. Finalmente, hay que caracterizar el origen y selección de los datos, lo que implica, por supuesto, una explicación desde los procesos de recolección hasta los procedimientos analíticos seguidos. El capítulo que sigue está dedicado a esto.

⁸ Para una explicación detallada de los "planes del habla", véase Deborah Schiffrin (1987: 316).

⁹ He sugerido en un trabajo anterior (Silva, 1993) que las partículas *este* y *bueno* constituyen marcadores de involucramiento.

CAPÍTULO III

Metodología y presentación del *corpus*

Introducción

Desde el punto de vista metodológico, el presente trabajo refleja, de un lado, una aproximación a las prácticas de carácter etnográfico, en lo que atañe al proceso de recolección y descripción de datos. Por otro lado, evidencia también un acercamiento a la orientación teórica y metodológica de William Labov, cuyos estudios dentro de la sociolingüística representan una contribución para el análisis del discurso, ya sea en cuanto a la propuesta de combinación del estudio de la estructura con el de la función (Labov, 1972), o en cuanto a la relación de variables en el discurso, desde la perspectiva del "análisis de la variación" (Labov, 1984).¹⁰ Cabe aquí señalar que no obstante la adopción de la propuesta laboviana en los procedimientos analíticos, el enfoque cualitativo ha predominado en la investigación que hemos desarrollado.

Inicialmente, es importante comentar que entre las varias formas que un estudio de naturaleza cualitativa puede asumir se destaca la investigación apoyada en procedimientos etnográficos, cuyos métodos demandan una "descripción densa" de aspectos pertinentes al fenómeno examinado y un "carácter interpretativo" del mismo (Geertz, 1978). En segundo lugar, una de las peculiaridades del enfoque cualitativo concierne a los datos obtenidos, que consisten en un material rico en descripción de los sujetos y de las situaciones contextuales, además de implicar testimonios auténticos, ante todo en lo que concierne al componente verbal. Desde luego, no se utilizan muestras lingüísticas construidas. Esta es la razón por la cual todo estudio cualitativo suele revestirse de una conducta ecológica, ya que el investigador trabaja con datos naturales, procedentes de una realidad concreta. En ese sentido, resulta conveniente tomar en cuenta, siempre que sea posible, la "perspectiva de los participantes", es decir, la percepción que tienen los sujetos investigados con respecto al fenómeno estudiado (Ludke & André, 1986: 12).

Los procedimientos etnográficos, utilizados originalmente por antropólogos y sociólogos, empezaron a recibir una aceptación creciente en el área educacional a partir de

¹⁰ Los trabajos que suelen desarrollarse dentro de los parámetros del "análisis de la variación", además de demandar la clasificación de grupo de factores y la definición de variantes que pueden ser asociadas, concéntranse en la importancia estadística de las distribuciones cuantitativas de los factores (o variables) de análisis. Por otra parte, los estudiosos de la variación lingüística también han utilizado los métodos etnográficos como una fuente de recursos para generar hipótesis de trabajo. Véase Stella Bortoni (1995).

los años setenta. Esto se justifica porque la *etnografía de la comunicación* pasa a representar un acercamiento al discurso que permite examinar una variedad de formas y funciones lingüísticas disponibles en el comportamiento comunicativo de un determinado grupo social (cfr. Schiffrin, 1994:137). Asimismo, sus bases teóricas y metodológicas tienden a apoyar cada vez más la investigación de problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas, que suelen abarcar desde dificultades en la comunicación, resultantes de la interacción dialógica asimétrica entre profesor y alumno, hasta cuestiones más complejas provenientes de una "situación de diglosia" peculiar, conforme a lo que ha identificado Bortoni (1995:124) al enfocar la variación lingüística dentro de eventos de habla en el salón de clase.

La primera sección de este capítulo se destina a la presentación y descripción de los datos básicos y complementarios utilizados en la investigación, al mismo tiempo que justifica la metodología empleada para recabar el material de estudio. La sección siguiente consiste en la caracterización del tipo de discurso elegido para la investigación, seguida de la presentación del modelo laboviano relativo a la estructura de la narrativa. La tercera sección está dedicada a la exposición de los procedimientos concernientes a la definición y caracterización de las unidades de análisis menores (unidades de información), delimitadas dentro de las unidades de base, es decir, los textos orales y escritos. La última sección comprende un resumen de lo que se presenta a lo largo del capítulo, además de algunas puntualizaciones de carácter conclusivo.

1. Los datos del estudio

Para llevar a cabo la investigación del fenómeno lingüístico de la repetición en el discurso de los jóvenes mexicanos, un tema que demanda atención en el ámbito educacional, se ha logrado reunir un material de estudio resultante de dos procedimientos metodológicos de naturaleza etnográfica:

- a) grabación (en audio y video) de anécdotas orales espontáneas y recolección de las anécdotas escritas correspondientes;
- b) entrevistas en forma de cuestionarios semi-abiertos.

Cabe registrar que, previamente a las etapas mencionadas arriba, hubo un período de observación en tres contextos escolares distintos. La confrontación de los diferentes tipos de muestras obtenidas en cada uno de los contextos escolares elegidos ha permitido imprimir un carácter de validez y legitimidad a la descripción e interpretación de

los datos, además de conferir una perspectiva científica al trabajo: la **triangulación**. Se trata de una técnica sugerida por Aaron Cicourel (1980), que está relacionada con la metodología de recolección de datos. Es necesario aclarar que el término "triangulación" puede ser empleado en varios sentidos, aunque se refiere esencialmente a perspectivas diferentes de recopilación y cotejo de tipos de datos (cf. Stubbs, 1987: 234).

De acuerdo con Cohen y Manion (1983: 233), *la triangulación puede ser definida como la utilización de dos o más métodos de recolección de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento (comunicativo) humano*. En el caso del presente estudio, resulta patente sobre todo el método de la triangulación espacial y social, ya que los datos reflejan tres contextos diferentes y, en consecuencia, tres perspectivas distintas para apoyar el análisis del fenómeno lingüístico de la repetición.

Se considera importante tomar en cuenta la triangulación, sobre todo como forma de minimizar la interferencia del investigador en el proceso de análisis. Su utilización corresponde, desde luego, a una manera de evitar la distorsión de los datos en la interpretación. Los datos fundamentales que hemos logrado reunir conciernen al discurso narrativo de preadolescentes y adolescentes, mientras los otros constituyen informaciones suplementarias, como se podrá observar en los apartados que siguen.

1.1. Recopilación de las anécdotas orales y escritas

El *corpus* que sirve de base para este estudio está constituido por un total de 140 textos orales y escritos, producidos por los mismos informantes. Se trata de producciones lingüísticas naturales — 70 anécdotas orales y 70 anécdotas escritas — recopiladas de acuerdo con la técnica sugerida por Labov (1972) para obtener narrativas de experiencia personal. Al respecto, es oportuno describir que la consigna consistió en preguntar a los informantes si habían pasado por alguna experiencia impactante (de peligro, emoción, tristeza o aun de alegría) que les hubiera impresionado mucho. Los relatos empezaron casi siempre en respuesta a la cuestión: — *¿Qué pasó?* (Véase Labov, *op. cit.*:354.)

Entre los 70 pares de anécdotas, 49 fueron obtenidos entre dos grupos de preadolescentes, cuyas edades se distribuyen entre los 11 y 14 años. Esos dos grupos han sido integrados por alumnos del 6° grado de educación básica de dos escuelas de Puebla: una particular y la otra pública.¹¹ Los textos escritos elaborados por los preadolescentes

¹¹ Los datos de Puebla forman parte del trabajo de investigación realizado por Alberto Cárdenas Palomec y María del Carmen Ruiz Castellanos (1993).

poblanos antecedieron a la versión oral, que ha sido recabada en registro audiograbado. En cuanto a los otros 21 pares de anécdotas, la recolección de los textos orales se llevó a cabo mediante registros videograbados en una escuela pública de la Ciudad de México, durante las reuniones de la investigadora con un grupo de adolescentes del 1er. año de Bachillerato, cuyas edades fluctúan entre los 15 y 19 años. Las 21 anécdotas escritas, provenientes de los adolescentes de la capital, fueron solicitadas y recabadas hasta después del registro de la versión oral. Adviértase que no se ha observado diferencias significativas resultantes del orden de recolección de los textos orales y escritos. Al respecto, cabe añadir que en la literatura de la lingüística se registran trabajos con control de experimento, cuyos resultados compronan que el orden por lo cual las muestras son recabadas (oral/escrita o escrita/oral) no interfiere en los resultados del estudio (cf. Beaman, 1984: 51). Los datos lingüísticos aquí mencionados aparecen esquematizados con los datos etnográficos al final del capítulo.

1.2. Perfil de los informantes y los contextos escolares

Con el propósito de caracterizar socialmente los sujetos investigados, así como los tipos de escuelas en las que se obtuvo el material de estudio, se presentan en este apartado algunas informaciones generales de naturaleza etnográfica. Se trata de datos complementarios, provenientes del período de observación en cada institución y, además, del procesamiento de las respuestas de dos cuestionarios del tipo semi-abierto, ambos elaborados para registro de las informaciones por escrito. El primero, contestado por los preadolescentes de Puebla, comprende datos genéricos de cada informante (como edad y sexo), antecedentes familiares (como escolaridad y profesión de los padres) y datos sobre sus hábitos de lectura y los de la familia, además de antecedentes académicos y pasatiempos o gustos en general.

El segundo cuestionario, aplicado al grupo de adolescentes de la escuela del D.F., constituye un instrumento por medio del cual se logró obtener, además de las informaciones de naturaleza sociolingüística (edad y sexo del entrevistado, profesión de los padres, dirección de la familia, etc.), la posición de los informantes respecto a cuestiones pertinentes a la oralidad y la escritura. Se trata de una entrevista formal, compuesta de preguntas semi-abiertas, que nos ha permitido recoger aun la opinión de los adolescentes con relación a su propio desempeño en las dos modalidades de la lengua materna, su percepción respecto a las formas orales y escritas de expresión (inclusive en cuanto a la presencia en la escritura de expresiones de uso frecuente en el discurso oral), así como sus preferencias y la influencia de sus familiares en lo que atañe a las actividades de lectura.

Los materiales de estudio provenientes de Puebla, por lo que concierne tanto a los datos básicos (anécdotas orales y escritas) como a los complementarios (informaciones etnográficas), aunque han sido recolectados por otros investigadores, guardan una relación de proximidad con los datos que se ha logrado recabar en la Ciudad de México, justamente por los procedimientos metodológicos seguidos. Esto podrá ser constatado a continuación.

1.2.1. Los preadolescentes de Puebla

Los preadolescentes de Puebla, como se ha mencionado anteriormente, conforman dos grupos provenientes de dos instituciones de educación básica: una pública y la otra particular, que llamaremos de Escuela A y Escuela B, respectivamente.

Situada en el centro histórico de la ciudad de Puebla e instalada en una construcción colonial antigua, la Escuela A, que llama la atención por su aspecto físico conservador, atiende a alumnos de 1° a 6° grados de educación primaria, los cuales viven con sus familias en las vecindades y edificios cercanos. La enseñanza de la lectoescritura en esa escuela sigue, desde luego, el programa oficial básico, ya que se trata de una institución pública que pertenece a la SEP. Los 35 estudiantes (11 a 14 años), cuyos textos orales y escritos fueron seleccionados, al igual que la mayoría de sus colegas, casi no tienen libros en sus casas (solamente los libros de textos gratuitos que año con año obsequia la SEP). Sin embargo, suelen leer revistas de "lucha libre", de "caricaturas" y "fotonovelas", además de uno que otro periódico. Sus padres, en la mayoría empleados, no tienen entradas económicas fijas, ya que trabajan, por lo general, como carpinteros, contratistas, albañiles, pintores, fotógrafos o músicos entre otros oficios. En cuanto a las madres, además de las tareas del hogar, algunas se dedican a actividades extra (costura, lavado, planchado, etc.) como formas de beneficio para apoyar la economía de la casa. Entre los jóvenes investigados, los más grandes suelen ayudar a sus padres y aprenden su oficio. En las horas libres, el pasatiempo favorito de los preadolescentes de la Escuela A consiste en ver televisión y leer revistas, lo que algunas veces, dependiendo de la naturaleza del programa y del tipo de revista, puede constituir una forma alternativa de acceso al mundo de la cultura escrita, aunque de modo adventicio en comparación con la lectoescritura escolarizada.

En cuanto a la Escuela B, se trata de una institución particular de educación primaria, incorporada a la SEP. Ubicada en los linderos de la ciudad de Puebla, entre una zona residencial y una de INFONAVIT, la institución se destaca no sólo por la arquitectura moderna, con instalaciones amplias, espacios abiertos y arbolados, sino también por su sistema de enseñanza. Con una perspectiva constructivista del aprendizaje, fundamentada en el marco teórico piagetiano, las actividades pedagógicas de la Escuela B son desarrolladas

de acuerdo con las técnicas Freinet (escuela moderna). Los estudiantes que asisten a esa escuela son privilegiados con una práctica de visitas guiadas a centros de la comunidad, tales como fábricas, oficinas y museos. Asimismo, los padres cuentan con ciclos de conferencias, patrocinados por la escuela, como un sistema de apoyo educativo para el desarrollo de sus hijos. Paralelamente a las actividades escolares, los hijos pueden dedicarse a clases de pintura, música, ballet, béisbol o fútbol. En sus casas, los preadolescentes suelen jugar con la computadora o con su nintendo, o ven televisión en las horas libres. La mayoría de los informantes que conforman ese grupo seleccionado ha desarrollado buenos hábitos de lectura, ante todo porque muchos de ellos cuentan con incentivos y los ejemplos de sus padres, quienes poseen varios libros y leen temas relacionados, ya sea con la profesión que ejercen, o con ciencias naturales y sociales en general. Además de esto, cabe hacer notar que el ingreso al mundo de la cultura escrita parece, por lo que todo indica, bastante propicio para los alumnos de la Escuela B, donde cada grupo cuenta además con una pequeña biblioteca circulante que forma parte de los recursos de apoyo a la enseñanza de la lectoescritura.

A diferencia de los familiares de los alumnos de la Escuela A, los padres, cuyo poder adquisitivo les permite mantener a sus hijos en la Escuela B, son profesionistas que disfrutan de una posición socioeconómica privilegiada empezando por las madres quienes, por lo general, son maestras, psicólogas, médicas o, como los maridos, profesionales del gobierno con salarios fijos. Por lo que ha sido expuesto anteriormente, se puede considerar, desde un punto de vista comparativo, que cada una de las dos instituciones elegidas atiende a una clientela de estrato socioeconómico diferente: la Escuela A se destina a alumnos de clase media baja, mientras la Escuela B contempla a los de clase media alta.

Cabe registrar, finalmente, que el procedimiento de selección que hemos utilizado en cuanto a los 14 alumnos (11 a 12 años) de la Escuela B, al igual que los 35 alumnos (11 a 14 años) de la Escuela A, se ha basado en los pares de anécdotas orales y escritas que se ha logrado reunir, a partir del material de estudio recopilado por Cárdenas y Ruiz (*op.cit.*). Se trata, por consiguiente, de una manera alternativa que ha contribuido en cuanto al aspecto de neutralidad del investigador durante el proceso de selección y sistematización de los datos.

1.2.2. Los adolescentes de México (D.F.)

Los informantes de la Ciudad de México, estudiantes de uno de los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, constituyen el grupo de 21 adolescentes (15 a 19 años), a quienes se logró observar durante el primer semestre de su 1er año de

Bachillerato. El lugar de observación y contacto inicial con los jóvenes fue el Taller de Redacción, espacio de trabajo en el que el lenguaje oral y escrito ha sido contemplado para constituir la herramienta por excelencia.

Ubicado en la parte sur de la capital, el plantel del CCH, que hemos identificado como Escuela C, es caracterizado dentro de los parámetros de un proyecto moderno de arquitectura por sus construcciones amplias, cercadas de patios abiertos y arbolados. La escuela comprende 18 edificios destinados a las diversas áreas de enseñanza; además de los módulos administrativos y de apoyo a la comunidad académica, existen varios núcleos culturales y una biblioteca. La institución cuenta con profesores especializados, quienes atienden a alumnos oriundos de varios puntos de la ciudad.

De acuerdo con el levantamiento de los datos que se ha recabado en la entrevista escrita, y con las informaciones obtenidas junto con el Departamento de Psicopedagogía de la escuela, los 21 sujetos investigados, al igual que la mayoría de los estudiantes, pertenecen al estrato socioeconómico medio urbano. Por lo que toca a los familiares de los jóvenes, la mayoría de las madres se dedica al hogar, mientras los padres desempeñan actividades profesionales bastante variadas: periodista, fotógrafo, chofer, obrero, judicial, contador público, empleado federal, ingeniero, o "dueño de un negocio particular" como, por ejemplo, una tienda de abarrotes o una peluquería. En general, los padres han procurado inculcar en los adolescentes el hábito de la lectura, algunos, por medio de comentarios referentes a noticias incluidas en periódicos o revistas que llevan a la casa, y otros que obsequian a sus hijos novelas, textos de ficción o libros científicos.

En cuanto a la opinión de los adolescentes en lo que concierne a la lengua escrita, la mayoría considera que escribir bien implica sobre todo cuidar la ortografía; en segundo lugar, dominar un buen vocabulario para lograr expresarse adecuadamente y; en tercer lugar, tener imaginación y buenas ideas. Al contestar a la pregunta respecto a las formas de expresión que utilizan con frecuencia en el habla y que suelen emplear en la escritura, los jóvenes han citado las siguientes: "o sea", "buena onda", "bueno", "creo", "por ejemplo", además de los conectivos "y", "pero" y "porque". Cabe hacer notar que estas informaciones, registradas en la entrevista escrita, al mismo tiempo que ilustran lo que han opinado los informantes respecto a los requisitos concernientes a la escritura, representan también datos complementarios que nos permiten considerar "la perspectiva de los participantes", como han sugerido Ludke & André (*op. cit.*). Asimismo, se trata de una forma de aproximación, mediante el punto de vista de los sujetos investigados, al macrotema del estudio, es decir, la oralidad en la escritura.

Entre los 21 informantes adolescentes, muchos prefieren expresar sus ideas oralmente y justifican la preferencia, en la entrevista escrita¹², con argumentos relacionados a las preguntas: 1a) *¿Recuerda los trabajos que hicimos con las anécdotas? ¿Qué le resultó más fácil, contarlas o escribirlas?* 1b) *¿Por qué le resultó más fácil esto?*. Se trata de argumentos que merecen ser apreciados, tales como los siguientes:

- 1- *"Porque cuando lo hago hablando siento que hay alguien que me escucha y que voy a encontrar respuestas."*
(Rocío - 16a.)
- 2- *" por que asi siento q' si le platicó a alguien y siento q' tal vez escrito no lo toman muy en serio"*
(Ociel - 16a.)
- 3- *"Porque soy más abierta en cambio escribiendo se me olvida (a veces)"*
(Ceci - 16a.)
- 4- *"Porque hablando digo todo lo que siento, y por escrito hay veces que no sabría como empesar"*
(Alma - 16a.)
- 5- *"porque uno se siente un poco mas seguro de las palabras y lo dicho, dicho está y no puedo escribirlo igual"*
(Alfredo - 15a.)

De un lado, la necesidad de interactuar con alguien más cercano (en lugar de un interlocutor virtual) constituye, desde luego, el aspecto social del lenguaje decisivo para que los adolescentes, al igual que los niños, desarrollen sus habilidades discursivas. Por otro, parece que la palabra hablada significa para ellos la fuente más inmediata para verter el lado expresivo o emotivo del lenguaje.

En lo que atañe a los principios educacionales que apoyan al desarrollo académico y personal de los jóvenes, la Escuela C les ofrece 'un nuevo tipo de educación' dónde ellos, en la condición de alumnos, deben ser los promotores de su propio aprendizaje.

¹² Se ha optado por mantener la grafía de las palabras tales como han sido registradas por los informantes al contestar a las preguntas. Esta decisión se extiende a los textos orales y escritos, cuyos fragmentos serán presentados en los ejemplos a lo largo de los capítulos IV y V del presente trabajo.

Para eso, son motivados a 'participar, estudiar, cuestionar, exponer sus puntos de vista, investigar y experimentar'. Por otro lado, el colegio espera que 'aprendan también a escuchar y observar'.¹³ La disposición de los alumnos en colaborar con el trabajo de investigación se debe, en parte, a las directrices de la institución. La conducta de los informantes durante el proceso de recopilación del material de estudio, ante todo de las anécdotas orales y escritas, ha sido pautada en la cortesía y en el interés, tanto por parte de las jóvenes como de los varones.

Una observación más se hace necesaria: las videograbaciones constituyen una evidencia de la espontaneidad de los informantes, no sólo por la manera con que se comportaron en grupo sino también por lo que atañe al lenguaje de su relato. Los encuentros con los jóvenes, en la etapa de recolección de los datos, aunque seguían una agenda programada de acuerdo con los horarios intermediarios entre una clase y otra, fueron realizados siempre en "territorio neutro"¹⁴, es decir, como un evento de participación libre, por lo general en el patio de la escuela. En ese contexto hemos logrado obtener datos particularmente representativos para el desarrollo inicial del presente trabajo.

Por otra parte, las grabaciones en vídeo de las narrativas orales obtenidas en la escuela del D.F., al igual que las audiograbaciones realizadas en las dos escuelas de Puebla, permitieron el registro de una variedad del lenguaje que, en términos labovianos, se reconoce como estilo casual del habla vernacular. Labov (1972) distingue de la siguiente manera "estilo casual" de "estilo cuidado": en éste, las personas procuran esmerarse monitoreando el habla, mientras en el primero, ellas no se preocupan por el modo de hablar, siendo, por lo tanto, más espontáneas.

Asimismo, es importante hacer notar que, de acuerdo con Labov (1984:29), la variedad vernácula es un modo de habla adquirido en los años de la preadolescencia, lo que desde luego nos hace establecer una relación con los sujetos investigados, cuyas edades nos permiten caracterizarlos en dos grupos: preadolescentes (11 a 14a.) y adolescentes (15 a 19a.). Se trata, por lo menos en principio, de un grupo social que se encuentra en plena adquisición y desarrollo de la variedad vernacular del español. Otras orientaciones de naturaleza teórica y metodológica pertinentes a los estudios labovianos aparecen a continuación.

¹³ Cf. el folleto "Bienvenidos - Generación 93" (p. 6), elaborado y distribuido por el Departamento de Psicopedagogía del CCH.

¹⁴ Suzanne Romaine (1984:33) caracteriza con la expresión "territorio neutro" el lugar o la situación de investigación en la que tanto el investigador como los adolescentes no poseen papeles sociales claramente definidos como, por ejemplo, profesor *versus* alumno en un evento dentro del salón de clase.

2. El discurso narrativo y el modelo de Labov

En esta sección, se propone discutir, inicialmente, algunos acercamientos al concepto de narrativa. En seguida, son considerados los componentes de la estructura narrativa sugeridos por Labov & Waletzky (1967) y Labov (1972). Después, se enfoca la evaluación que, por constituir uno de los componentes funcionales de la narrativa, además de formar parte de su estructura externa, demanda una presentación más detallada. Se considera necesario examinar los tipos de evaluación que pueden ocurrir dentro de una narrativa no sólo por la vinculación que ellos mantienen con el aspecto interactivo del lenguaje sino también por la relación que suelen evidenciar con el recurso de la repetición.

2.1. El concepto de narrativa

Una narrativa puede ser reconocida, en principio, como un tipo de discurso que exhibe un orden temporal. Asimismo cabe mencionar que, bajo cualquier configuración, bien sea como una anécdota oral espontánea o como un relato narrativo escrito más próximo del registro formal (o literario), se trata de un género del discurso en que por lo menos dos elementos aparecen distantes en términos de situación espacio/temporal. Como sugiere Michael Toolan (1994:2): "aquí y ahora está el narrador, mientras allá está el tópico, lejano aun en el tiempo". Sin embargo, de acuerdo al grado de involucramiento del narrador con sus propias ideas (remembranzas), con el interlocutor o con el tópico relatado, la distancia espacio/temporal suele presentar variaciones. En esa perspectiva, una de las características distintivas de la narrativa, además de la disposición temporal, concierne a la fuente, es decir, el narrador con su punto de vista.

Otra manera de aproximarse al concepto de narrativa consiste en buscar las acepciones ligadas al término. La caracterización teórica más detallada que hemos encontrado ha sido propuesta por Gérard Genette (1972:23-5), quien asocia el término a tres nociones distintas:

1. narrativa, en un sentido más genérico, designa el enunciado narrativo, el discurso oral o escrito que implica el relato de un acontecimiento o de una serie de acontecimientos;
2. en empleos más específicos, entre analistas y teóricos del contenido narrativo, el término caracteriza la sucesión de acontecimientos, reales o ficticios, que constituyen el objeto de ese discurso, y sus relaciones de encadenamiento, de oposición, etc.;

3. en usos más recurrentes, narrativa designa también un acontecimiento: ahora no aquello que se cuenta, pero aquello que consiste en que alguien cuente alguna cosa — el acto de narrar en si mismo.

De entre las nociones presentadas anteriormente, la primera es la que más se aproxima a nuestro enfoque en el presente trabajo. Sin embargo, la tercera idea también es pertinente, ya que se considera, como Genette, que sin el acto narrativo no hay el enunciado (narrativo) y, tal vez, ni siquiera el contenido narrativo.

Una propuesta aún más particularizada del concepto de narrativa concierne a Livia Polanyi (1985). En palabras de la autora, narrativas son *tipos de discurso organizados alrededor de un pasaje de tiempo en algún mundo. En el discurso narrativo de cualquier naturaleza la línea del tiempo es establecida, demarcada por momentos discretos en los cuales ocurrencias instantáneas tienen lugar en el mundo creado a través del relato* (p.9).

Polanyi esclarece que, en cualquier narrativa, algunos de los eventos constituyen la línea principal del tiempo (*the main time line*), que involucra series de eventos sucesivos en el mundo narrado, los cuales corresponden al punto de referencia móvil en la construcción de la narrativa.

Otra forma de caracterizar el discurso narrativo, mediante la consideración de la línea del tiempo, parte del trabajo de Labov y Waletzky (1967), quienes consideran la narrativa como *un método de recapitulación de experiencias pasadas, que combina una secuencia verbal de oraciones con una secuencia de sucesos que (se supone) han ocurrido en efecto* (p.20). De acuerdo con esta definición, la cual hemos elegido como parámetro más completo en términos de apoyo para el análisis que se propone, las narrativas poseen una estructura lineal en la que diferentes secciones presentan tipos de información distintas. Asimismo, cada sección, además de tener una función específica dentro del relato, aparece constituida por determinados tipos de oraciones, cuyas propiedades sintácticas y semánticas contribuyen en cuanto al aspecto de identidad, bien sea de las secciones como unidades estructurales o de las funciones que éstas suelen ejercer. Los aspectos concernientes a la estructura de la narrativa serán tratados a continuación.

2.2. La estructura de la narrativa

El estudio realizado por Labov & Waletzky (1967) enfoca la narrativa bajo dos puntos de vista: formal y funcional. Los autores parten de la hipótesis que las estructuras fundamentales de la narrativa son encontradas en versiones orales de experiencias personales y, para sostenerla, trabajan con las técnicas básicas del análisis lingüístico, que consiste en aislar las unidades estructurales constantes representadas por

una variedad de formas superficiales (*op.cit.*:12). En esa perspectiva, ellos buscan relacionar las propiedades lingüísticas formales identificadas con las funciones de una narrativa. El aspecto formal se refiere a una configuración discursiva marcada por patrones recurrentes y típicos, sea en el nivel oracional o en niveles de secuencias más amplias, mientras el aspecto funcional comprende dos funciones básicas que el discurso narrativo puede cumplir en una situación comunicativa: 'referencial' y 'evaluativa'. La función referencial permite que las oraciones narrativas aparezcan organizadas de manera similar a la secuencia temporal de los acontecimientos, lo que favorece una de las finalidades básicas del discurso narrativo que es la recapitulación de experiencias pasadas. La segunda función, que Labov & Waletzky denominan 'evaluativa', concierne al narrador, ya que evidencia el empeño personal de éste en valorizar los hechos narrados para lograr justificar la propia ocurrencia de su relato, además de sostener la expectativa del interlocutor respecto una experiencia interesante y que, por lo tanto, merece ser repasada.

La estructura general de una narrativa, en el modelo trabajado por los dos autores, comprende las siguientes secciones: *orientación, complicación, evaluación, resolución y coda*. Posteriormente, Labov (1972) añade el *resumen*, que suele preceder a la *orientación*. Cada sección es determinada por su posición en la secuencia narrativa, por la función que cumple dentro del relato y por los tipos de oración que la constituyen. Es oportuno mencionar que la estructura de la narrativa resulta interesante en el contexto del presente trabajo, ya que favorece la ubicación de las ocurrencias de repetición durante las etapas de su delimitación empírica en los textos narrativos (vid. cap. IV, sección 3).

De acuerdo con Labov & Waletzky, la oración constituye la unidad semántica mínima en la que pueden realizarse las dos funciones básicas de la narrativa (referencial y evaluativa), mencionadas anteriormente. Las propiedades sintácticas y semánticas de las oraciones contribuyen no sólo para la delimitación de las secciones narrativas sino también para la identificación de las funciones que éstas suelen desempeñar. Conveniente resulta detenerse aquí para considerar las características de las oraciones narrativas. De acuerdo con Labov (1972:360), ocurren cuatro tipos de oraciones en el discurso narrativo:

1. oraciones narrativas — (constituyen la 'espina dorsal' de la narrativa) aparecen ordenadas temporalmente, lo que las mantiene limitadas a una relación de secuencialidad con las oraciones anteriores y posteriores;
2. oraciones libres — pueden colocarse en cualquier parte de la narrativa;
3. oraciones restringidas — se ubican solamente a través de partes de la narrativa;

4. oraciones coordinadas — intercambiables entre sí, indican acciones simultáneas, pudiendo tener su orden transpuesto sin alterar, con esto, la interpretación semántica de los hechos narrados.

Cabe observar, de un lado, que los tipos de oración mencionados arriba exhiben una dependencia conceptual solidaria, ya que son definidos con base en las características que cada uno posee en relación a los otros. Por otro lado, la identificación resulta también de la posición que suelen ocupar esas oraciones dentro de la secuencia del texto narrativo.

En cuanto a las secciones estructurales de la narrativa, la primera es denominada **resumen**, justamente porque suele aparecer constituida de una o dos oraciones que sintetizan la experiencia, además de presentar la proposición que será expandida a lo largo de la narración. Su ocurrencia, que es facultativa, se da al inicio del relato. El resumen cumple la función de estimular el interés del oyente por lo que va a empezar a ser narrado. Labov no hace referencia a los tipos de oración que pueden conformar esa sección, sin embargo, enfatiza que ellas apuntan a la razón de ser del relato, afirmando que contribuyen al punto central de la narración. Los verbos de esa sección suelen aparecer en el pretérito perfecto.

La **orientación** informa respecto al lugar, el tiempo, las personas y la situación en que se desarrollan las acciones de los personajes y los hechos narrados. La sección orientadora cumple, por consiguiente, una función referencial. Se trata de una sección que aparece después del resumen, o en el inicio de la narrativa, y está constituida por oraciones libres. Aunque suele ocurrir con frecuencia, la orientación es un componente estructural facultativo. Los verbos de esa sección aparecen en el pretérito imperfecto, aunque pueden presentarse flexionados en las formas del pretérito perfecto y gerundio.

La **complicación** constituye la parte principal de la estructura narrativa. Cada oración, dentro de la acción complicadora, describe un suceso. Se trata de oraciones independientes, pero ordenadas temporalmente, es decir, se relacionan con la secuencia de los sucesos en el orden en que estos se sucedieron. Al respecto, un cambio de orden en las oraciones implicaría alteración en la secuencia original de los acontecimientos. El pretérito perfecto constituye el tiempo más recurrente de esta sección que, además de comprender el clímax del relato, sólo termina cuando empieza la resolución. Es importante hacer notar que la complicación y la resolución constituyen las secciones fundamentales en la narrativa.

La **resolución** cumple la función de presentar el remate de los acontecimientos. Al igual que la complicación, se trata de una sección constituida por

oraciones ordenadas temporalmente y, desde luego, puede clausurar la narrativa cuando no es acompañada de la coda.

La *coda* es una sección facultativa. Su presencia implica un cambio del pasado para el presente, lo que suele evidenciar el momento del colofón propiamente dicho. Tiene la función general de traer el interlocutor (oyente o lector) de regreso al tiempo presente, indicando que se ha llegado al final de la narración. Puede realizarse con una expresión formulaica (como por ejemplo: "*es todo*") a través del presente, o del pretérito ("*y eso fue todo*").

La *evaluación* cumple la finalidad de mostrar al oyente (o lector) el punto substancial de la historia, mediante el cual el narrador hace que la narrativa sea interesante y tenga significación contextual. De un lado, como sección estructural, la evaluación incide sobre la acción complicadora. En la condición de componente externo, suele separar la complicación de la resolución, pero algunas veces puede fundirse en la resolución, formando con ésta una sola oración narrativa. Por otro lado, su ocurrencia puede no limitarse a una sección fija. En este caso, traspasa la narrativa como si fuera un "foco de olas evaluativas", formando una estructura secundaria (Labov, 1972:369). En la caracterización del componente evaluativo, Labov indica las siguientes modalidades de evaluación: *externa*, *interna*, *acción evaluativa* y *evaluación mediante suspensión de la acción*. El apartado que sigue describe, aunque de manera resumida, estos cuatro tipos.

2.3. Tipos de evaluación

Los tipos de evaluación sugeridos por Labov constituyen, en realidad, los medios que el narrador utiliza para destacar la importancia relativa de los sucesos que tienen lugar dentro del relato. Se trata de recursos evaluativos, cuya presencia subraya que vale la pena contar la historia, bien sea porque los sucesos fueron peligrosos, humorísticos, maravillosos o, en términos más generales, misteriosos, entretenidos o inhabituales (cf. Labov, 1972:371).

La *evaluación externa* cumple, en principio, una función esencialmente estructural, ya que ocurre cuando el narrador interrumpe el relato y se dirige al interlocutor para comunicarle un punto interesante. Sin embargo, existe una serie de pasos intermediarios que, de acuerdo con Labov, suelen establecer la evaluación externa sin implicar la ruptura en el flujo de las oraciones narrativas. Uno de ellos consiste en comentarios que el narrador se hace a sí mismo dentro del relato.

La *evaluación interna*, también denominada *incrustada*, puede ocurrir de tres maneras: 1) el narrador, preservando la continuidad dramática, menciona sus

sentimientos como algo que estuviera pasando con él en aquel momento, en lugar de dirigirse al oyente que está fuera de la narrativa; 2) el narrador hace referencia a sí mismo como si estuviera dirigiéndose a alguien; 3) el narrador introduce otra persona para evaluar las acciones del antagonista, lo que aumenta la carga dramática de los hechos narrados.

La *acción evaluativa* comprende también los recursos evaluativos internos de la narrativa: el narrador cuenta lo que hicieron las personas en lugar de relatar lo que dijeron ellas. Labov comenta que las acciones también revelan los sentimientos del narrador.

La *evaluación mediante suspensión de la acción* se realiza cuando las emociones son expresadas en oraciones separadas. La suspensión de la acción sirve para indicar al oyente (o lector) que aquella parte interrumpida significa un aspecto evaluativo. De acuerdo con Labov, los elementos que sirven para valorizar determinados eventos relacionados con la razón principal del relato, es decir, que implican de alguna manera la prominencia del punto de vista del narrador, o que destacan los protagonistas, el antagonista o la situación de habla, todos pueden ser considerados como evaluativos. En esa perspectiva, en la mayoría de las veces, tales elementos son evidenciados a través de una desviación en la sintaxis básica de la narrativa.

Para caracterizar lo que Labov considera como desviación de la sintaxis básica de la narrativa, es necesario examinar, antes, cómo él define esta sintaxis. En palabras del autor:

La oración narrativa constituye en sí uno de los patrones gramaticales más sencillos del habla encadenada. Las estructuras superficiales son, en la mayoría de las veces bastante elementales y relacionadas directamente con una estructura profunda también simple

(Labov, 1972: 375)

Al tomar como tácito el hecho de que la complejidad sintáctica es relativamente rara en la narrativa, Labov sugiere que cualquier elemento que se configure como una desviación de la sintaxis básica de la narrativa señala una fuerza evaluativa marcada. Además, comenta que se trata de elementos lingüísticos y paralingüísticos que pueden ocurrir en la sección de evaluación o aparecer en cualquier parte de la narrativa. Para su identificación, Labov propone cuatro agrupamientos: *intensificadores*, *comparadores*, *correlativos* y *explicativos*. Nos ocuparemos en especificar el primer grupo, por su relación de pertinencia con el presente trabajo.

Entre los *intensificadores* más comunes, además de los gestos y de la fonología expresiva, se destacan los cuantificadores y las repeticiones. De acuerdo con

Labov, el cuantificador "todo" suele destacarse en las narrativas de los preadolescentes, ya que es colocado en el punto crítico de sus relatos. En cuanto a las repeticiones, el sociolingüista estadounidense observa que, aunque se trata de un mecanismo sencillo desde el punto de vista sintáctico, es efectivo en la narrativa en dos sentidos: 'intensifica una acción particular' y 'suspende la acción' (p.379). Este punto será retomado en el capítulo V, que está destinado a las funciones de la repetición. Se enfoca, a continuación, las unidades básicas de la estructura de información, en las que se pretende buscar las realizaciones formales de los segmentos repetidos.

3. Las unidades básicas de la estructura de información y los procedimientos analíticos

Para lograr realizar el análisis con respecto a la presencia del fenómeno lingüístico de la repetición en las anécdotas orales y escritas de preadolescentes y adolescentes mexicanos, después de la identificación general de las secciones estructurales presentes en las narrativas, cada texto ha sido dividido en unidades discursivas que hemos reconocido como 'unidad de información'. Se trata de una porción del discurso concerniente a la estructura de la información y que implica, además, la interacción de dos partes complementarias: lo que es DADO, y lo que es NUEVO (Halliday 1989). Por lo que atañe a la estructura dado-nuevo, es oportuno mencionar que concierne al hablante (o escritor) la decisión de lo que va ser ofrecido al interlocutor (oyente o lector) como información conocida y desconocida.

En los textos que componen el *corpus* (narrativas orales y escritas), las unidades de información han coincidido, por lo general, con un segmento oracional simple, cuya estructura se configura de modo similar a los parámetros sugeridos por Labov (1972) respecto la 'oración narrativa', mencionada anteriormente. No obstante, algunas unidades de información se presentan bajo la forma de secuencias comunicativas menores, constituidas por un segmento frasal bimembre o unimembre, sobre todo en los textos orales. En este caso, se realizan dentro del discurso oral abrazadas por un contorno melódico que las caracteriza como enunciados contextualizados o, en palabras de Lyons (1980:562), *de enunciados hablados que están puntuados por rasgos prosódicos y paralingüísticos como el acento, la entonación y el ritmo*. Tales unidades discursivas menores, cuya estructura exhibe a penas el elemento informativo NUEVO, constituyen verdaderos enunciados pragmáticos con una dependencia contextual máxima. Es importante observar que un enunciado, aunque comprende palabras, frases y oraciones (y por lo general todas las

combinaciones posibles en términos de nivel formal del sistema), es una magnitud lingüística que pertenece al nivel pragmático el cual concierne al uso social de la lengua.

Las unidades de información han sido, en principio, delimitadas en los textos escritos por señales de puntuación, que suelen corresponder a la entonación y modalidad correlacionadas a la sintaxis de los enunciados. Sin embargo, la puntuación no ha resultado ser un parámetro confiable para identificar una unidad de información en las muestras escritas investigadas, debido a que se trata de una cuestión, en el sistema de convencionalización gráfica dentro de la escritura, que no ha sido dominada todavía por la mayoría de los jóvenes informantes.

Para llevar a cabo la identificación y delimitación de cada unidad de información (UI) tanto en los textos orales como en los escritos, se tomaron en cuenta criterios sintácticos (conjunciones como marcos de frontera de construcción, bien sea en estructuras de coordinación o subordinación), semánticos y discursivos (configuración y estructura de la UI en términos de dado/nuevo), con inclusión del criterio fonético y del ritmo en el caso del discurso oral, ya que también se consideraron elementos de naturaleza paralingüística como las pausas y la entonación. Al respecto cabe mencionar que, de acuerdo con Kress (1994: 360), la entonación constituye uno de los aspectos relevantes para el reconocimiento de las fronteras de una unidad de información en el habla; además, suele sobreponerse a la estructura oracional marcada por coordinación y adjunción.

El CUADRO III-1: LAS ESTRUCTURAS DENTRO DE UN PAR DE NARRATIVAS ilustra, a continuación, los procedimientos analíticos mencionados anteriormente. Se trata de la división de dos textos (oral y escrito) no sólo en unidades discursivas funcionales que reflejan la estructura de información, sino también de la segmentación de ellos en secciones estructurales de la narrativa.

Las unidades de información (UI) aparecen numeradas secuencialmente dentro de los textos. Las secciones correspondientes a la estructura de la narrativa aparecen distribuidas hacia la extrema izquierda del cuadro. En cuanto a los segmentos que conforman la estructura evaluativa, su presencia está señalada previamente por un par de paréntesis a lo largo del texto narrativo escrito y hacia la izquierda del texto oral.

CUADRO III-1: LAS ESTRUCTURAS DENTRO DE UN PAR DE NARRATIVAS

Secciones	Anécdota oral	Anécdota escrita
Orientación ((ev. externa)) ((ev. interna))	[1] Bueno, un día...sábado, estaba en mi casa con mi familia en el jardín... [2] y mi mamá pidió un espejo, [3] lo acabó de utilizar... [4] y dijo [5] que lo fuéramos a guardar. [6]Este:: pero yo, de chistosa como siempre!, [7]buscando qué hacer,[8]encontré...[9]bueno dije[10]¿qué va pasar?[11]¿si lo pongo en frente del espejo a mi perro?[12]Yo creo[13] que se lo:: va a querer morder al/el espejo.	[1]Un día sábado por la tarde, estaba mi familia y yo en jardín[2]mi mamá había pedido un espejo, ((eval. externa)) [3] ya no recuerdo para que [4] acabó de utilizarlo [5] y me mandó guardarlo.
((acción evaluativa)) Complicación	[14]Y se lo puse.[15] Se lo puse y... [16]él empezó a ladrar. [17] Empezó a ladrar y... [18]este::trataba pues de/de alcanzarlo.[19]Y pues... así siguió por... vari/ varios ratos, [20]tratando de/de... pues, pelearse con su propio reflejo en el espejo.[21] Y ya después no lo hizo caso... [21] y se fue.[22] Pero cuando regresó, [23]yo seguía deteniendo el espejo,[24]regresó,[25]y...vio su/su imagen allí...su reflejo,[26]y se avalanzó contra el espejo. [27]Pero luego se dio la vuelta...	((evaluación interna)) [6] Agarré el espejo [7] y lo puse en frente a mi perro [8]creyendo [9]que al ver su reflejo [10]creería [11] que era otro perro [12] y trataría de pelearse con él.[13] Le ladró a su reflejo como cinco veces [14] gruñandole. [15]Cree! [16] que en ese momento[17]se avalanzaría a pelearse con el espejo
Resolución	[28] y me mordió a mí por la parte de tras, [29] pues... seguía yo agarrando el espejo.	((evaluación interna)) [18] pero salió inteligente mi perro, [19] porque se dio la vuelta... [20] y me mordió a mí [21] porque yo estaba agarrando el espejo por la parte de atrás.
Coda ((evaluación c/suspensión de la acción))	[30]Me agarró bastante fuerte[31] Yo ya no vuelvo a jugar.	

4. Conclusiones

En este capítulo, se ha buscado describir, en primer término, los aspectos que van desde la elección de los caminos teórico-metodológicos hasta las etapas de recopilación y descripción de los datos lingüísticos. Al mismo tiempo, nos hemos dedicado a presentar los datos generales que conforman el material de estudio. En lo que atañe a los datos complementarios recabados, pertinentes al perfil social de los jóvenes investigados y de sus contextos escolares, se ha buscado aproximar la descripción a los parámetros etnográficos, lo que favorece, además, a la ilustración de lo que hemos reconocido como triangulación espacial y social. Tal acercamiento nos ha permitido establecer la congruencia con un aspecto que se considera de la mayor importancia dentro de un estudio de naturaleza cualitativa: los informantes son vistos, primordialmente, como "seres sociales"¹⁵.

En seguida se ha propuesto considerar y discutir algunos conceptos de narrativa. Luego hemos examinado los componentes de la estructura del texto narrativo. Al final hemos explicado los procedimientos técnicos utilizados en la delimitación de las unidades de base elegidas (unidades lingüístico-discursivas) para llevar a cabo el análisis de la repetición.

El enfoque del discurso narrativo y la elección de la propuesta de Labov han demandado la caracterización de la estructura de la narrativa, además de conducir a la identificación de sus secciones correspondientes. Asimismo, se ha buscado justificar la utilización de la unidad de información (UI), que representa un patrón de base destinado a auxiliar la identificación precisa de las ocurrencias de repetición dentro de unidades discursivas mayores (textos). Cabe recordar que las unidades de información guardan una relación de proximidad con la oración, aunque pueden realizarse también a través de una frase o de una palabra, siempre que éstas configuren un enunciado pragmático debidamente contextualizado.

Se considera conveniente reunir, a manera de conclusión de este capítulo, no sólo las informaciones resultantes del procesamiento de los datos sociales recabados sino también el resultado inicial de la división de los datos lingüísticos, los cuales constituyen la fuente de investigación directa del fenómeno que hemos elegido para estudio, es decir, la repetición. El CUADRO III-2, presentado a continuación, refleja una combinatoria de datos

¹⁵ En una conferencia dictada en la Universidad de Brasilia en 1989, Frederic Erikson, apuntando la necesidad de tomarse en cuenta el perfil de los informantes y el contexto social del cual forman parte, comentó que una investigación que se apoyara en datos puramente lingüísticos implicaría considerar aquéllos como una especie de "idiotas sociales".

de naturaleza social y lingüística, los cuales han pasado por un tratamiento cuantitativo en la condición de grupo de factores. En la columna referente al rango de edad, se registra asimismo el promedio de las edades de los jóvenes investigados. Esto, con la finalidad de ofrecer al lector un dato más en lo que atañe al perfil de los informantes.

CUADRO III-2: CATEGORIAS DE NATURALEZA SOCIAL Y LINGÜÍSTICA

Escuela (clase socio/ económica)	Grado escolar	Nº de informantes	Rango de edad de los jóvenes (promedio)	Nº de unidades de información en las	
				70 AO oral	70 AE escrita
A: media/baja	6º Prim.	35	11 a 14 años (11.8 a.)	726	587
B: media/alta	6º Prim.	14	11 a 12 años (11.1 a.)	440	298
C: media	1er. Bach.	21	15 a 19 años (16.0 a.)	698	568
TOTAL		70		1.864	1.453

Una vez delimitadas empíricamente las unidades comunicativas menores (unidades de información) dentro de la unidad de base, es decir, el texto narrativo oral o escrito, se aproxima el momento de buscar las categorías que permiten el análisis de la repetición como fenómeno lingüístico. Sin embargo, para llegar a las categorías analíticas, es necesario tomar en cuenta un aspecto de naturaleza componencial. En otras palabras, se considera que la repetición debe ser analizada no como un fenómeno unitario, sino más bien como un complejo, compuesto de componentes formales y funcionales. El próximo capítulo está dedicado a esto.

CAPÍTULO IV

Los dominios formales y funcionales de la repetición

Introducción

Inicialmente serán considerados algunos aspectos que reflejan las bases teóricas de las categorías analíticas planteadas para el estudio del fenómeno lingüístico de la repetición. Luego se propone presentar un cuadro que reúne una serie de componentes, cuya descripción permite explicitar la metodología para la identificación de los tipos formales y funcionales de repetición. Las secciones siguientes están dedicadas esencialmente a la forma y consisten en la presentación del proceso de delimitación e identificación empírica de los tipos formales en los textos narrativos. La última sección presenta los resultados del levantamiento cuantitativo de los tipos formales de repetición existentes en el *corpus* en estudio: primero entre los datos orales y, en seguida, entre los datos escritos.

1. Los componentes de la repetición

Como hemos mencionado anteriormente, la repetición en cuanto signo lingüístico puede ser considerada bajo dos enfoques: forma y función. La forma refiere a la confluencia de rasgos que permiten identificar la repetición en la superficie del texto (oral o escrito). Se podría afirmar que la forma constituye el lado "significante" del fenómeno en el cual la función se manifiesta, como parte equivalente al significado. Asimismo, cabe resaltar que la forma implica una descripción de rasgos en los niveles léxico y estructural, mientras la función demanda una caracterización, en términos semánticos y pragmáticos, de las funciones desempeñadas por los elementos lingüísticos repetidos que pueden ocurrir a nivel de palabra, frase y oración, en contextos discursivos orales y/o escritos. Forma y función constituyen, en el ámbito de este trabajo, los componentes genéricos que integran a los demás componentes en lo que se reconoce como rasgos básicos de la repetición.

Para lograr llevar a cabo el análisis de la repetición, uno se propone partir de los rasgos formales para, después, llegar a las funciones, aunque el camino inverso también es posible, ya que forma y función constituyen aspectos interdependientes dentro del sistema lingüístico. Sin embargo, se presupone que el hecho de identificar en un elemento

lingüístico los rasgos formales que les son pertinentes, permite señalar con más seguridad la función que en él se realiza. Así, partiendo del enfoque formal, será considerada, inicialmente, una serie de componentes — fuente discursiva, nivel de segmentación, posición en la distribución y caracterización en términos de configuración — los cuales engloban rasgos básicos que permitirán distinguir y caracterizar las diversas ocurrencias de repetición, primero en textos orales y, en seguida, en textos escritos. Posteriormente, serán investigadas las funciones de la repetición, en especial las que de acuerdo con una serie de componentes de naturaleza semántica y pragmática, tales como cohesión, involucramiento y evaluación entre otros, parecen compartir algunas realizaciones en el discurso oral y escrito.

Los conjuntos de componentes elegidos para establecer una tipología formal de la repetición, que permita llegar a sus funciones, resultan de la congruencia de dos propuestas de análisis mencionadas anteriormente (cap. II, sección 1). La primera es de Bessa Neto (1991), quién sugiere la elaboración de un "cuadro básico de rasgos" los cuales, mediante un "cruzamiento acumulativo", permiten generar tipos de repetición teóricamente posibles. La segunda propuesta, que presenta un conjunto de factores tipológicos bastante similar al propuesto por Bessa Neto, consiste en el modelo teórico sugerido por Marcuschi (1992) para dar cuenta de las formas y funciones de la repetición en el lenguaje oral.

Para llegar a los tipos formales de la R así como a una tipología de sus funciones, se ha buscado el mismo criterio de clasificación seguido por los lingüistas brasileños, pero con diferencias que se reflejan en el empleo de una taxonomía propia. Cabe aquí señalar que también se ha tomado en cuenta la clasificación de Hoey (1991), respecto a los tipos de repetición simple y compleja.

El CUADRO IV-1 exhibe, a continuación, los componentes que se considera necesario tomar en cuenta para distinguir los tipos formales de repetición e identificar sus posibles funciones, primero en textos orales y, posteriormente, en textos escritos. La descripción de los rasgos componenciales representa, en un primer momento, un acercamiento a los dominios de la forma (sección 2), seguido de la delimitación de los tipos formales y su identificación empírica (sección 3).

Los dominios y componentes funcionales aparecen en el cuadro únicamente con el propósito de ilustración, dado que serán presentados y discutidos detalladamente en el capítulo V, que está destinado a las funciones de la repetición.

CUADRO IV-1: RASGOS BÁSICOS DE LA REPETICIÓN

ENFOQUE	DOMINIO (componentes)	REALIZACIÓN
Forma	producción (fuente)	auto-repetición hetero-repetición
	segmentación (nivel)	léxico frasal oracional
	distribución (posición)	contigua próxima lejana
	configuración (caracterización)	simple compleja
Función	conexión (cohesión y formulación) interacción (involucramiento y evaluación) procesamiento (producción y comprensión)	

En el primer renglón del CUADRO IV-1, aparecen tres términos que identifican los rasgos de repetición concebidos desde el más alto grado de generalidad (ENFOQUE) hacia el más alto grado de particularidad (REALIZACIÓN), pasando por el grado intermedio (DOMINIO). En esa perspectiva, *enfoque*, *dominio* y *realización* conforman las categorías más altas que generan las subcategorías en la red de análisis. Las dos primeras subcategorías — *forma* y *función* — permiten detectar a los *dominios*, cuyos componentes básicos permiten perfilar cada rasgo componencial específico de la repetición. Los rasgos componenciales se proyectan a través de una red en cada *realización* específica

de la **R**. A continuación se presentará, a partir del enfoque de la *forma*, la descripción de los componentes que forman parte de la categoría *dominio*.

2. Acercamiento a los dominios de la forma

Se considera como dominio el ámbito en que actúa cada uno de los componentes básicos que comprenden los rasgos específicos de una repetición. Como se trata de una red componencial, cada subcategoría que integra el *dominio formal* será presentada en conjunto con la descripción e ilustración de sus respectivas subcategorías de *realización*.

De acuerdo con el orden en que aparecen en el CUADRO IV-1, presentado anteriormente, los dominios pertinentes a la forma son los siguientes: *producción*, *segmentación*, *distribución* y *configuración*. Estos cuatro dominios comprenden las diversas manifestaciones empíricas de la repetición que, en cuanto formas de realización, pueden ser detectadas tanto en textos orales como en textos escritos; además de eso, reflejan los niveles del análisis lingüístico, como se podrá apreciar a continuación.

2.1. Dominio de la Producción

Este dominio formal concierne al componente *fuerza discursiva*. Se denomina fuerza porque muestra el origen o procedencia del elemento repetido, que puede ser producido por un mismo emisor — *auto-repetición* — o un segundo emisor — *hetero-repetición*. Mientras la auto-repetición ocurre tanto en una situación de interacción (conversación, con relatos espontáneos y/o entrevistas) como en una situación solipsista (escritura), la hetero-repetición surge más en situaciones de interacción dialógica, conforme ilustran los siguientes ejemplos:

Auto-repetición:

- (1) 05- fuimos a:: primero fue a nivel de escuela,
 06- fue a nivel de escuela...
 07- después fue... a nivel este:: delegación...
 08 - también lo gané... /.../
 11 - Después fue de estado.
 12 - Y fuimos al estado de Guadalajara ...
 13 - sí, fue Guadalajara .

(AO - 04)

Hetero-repetición:

- (2) A: La contaminación mental es peor que la ambiental.
 B: ¿Contaminación mental?
 A: Sí, es aquella provocada principalmente por los medios de comunicación.
 (Muestra 10A - entrevista)

Los enunciados de [05] a [13], que aparecen en el ejemplo (1), forman parte de una anécdota contada por una adolescente (16 años) sobre su desempeño junto a un equipo de atletismo, durante unas competencias. Se trata del relato de una experiencia personal que, aunque fue producido en una situación de interacción comunicativa, cuenta con una interferencia mínima de los oyentes. Los segmentos lingüísticos que aparecen subrayados en [06] y [13] constituyen auto-repeticiones producidas por la propia adolescente. En cuanto al ejemplo (2), se trata de una interacción dialógica, ocurrida en una entrevista en que [A] y [B], que corresponden a hablantes diferentes, ilustran en los segmentos subrayados una hetero-repetición.

Asimismo, cabe registrar que el componente *fuerza discursiva* permite identificar un caso muy especial de repetición, vinculado con la existencia de voces reportadas dentro de una misma producción discursiva. Aunque en principio esa polifonía no es exclusiva de los textos narrativos, en el *corpus* de esta investigación eso resulta especialmente patente, de modo que, dentro una misma producción discursiva, se van a distinguir la auto-repetición y la hetero-repetición, a través de dos tipos de discurso:

- el discurso del narrador que informa respecto a la acción y pensamiento de los personajes;
- el discurso reportado (con el habla de los personajes) que puede ser introducido por verbos de locución o aparecer sin marcación explícita.

El ejemplo a continuación ilustra una hetero-repetición dentro del discurso reportado. Se trata de enunciados provenientes de una anécdota contada por una adolescente (16 años) que fue sorprendida por un policía por estar "echando relajo" en la estación del Metro:

- (3) 17- y yo... "No:: ¡es que se me cayó la mochila!"
 18- y dice...
 19- "Sí, la mochila va gritar, ¿verdad?"

(AO - 03)

El enunciado [19], que corresponde al habla del policía en el ejemplo (3), muestra la repetición del segmento frasal *la mochila*, que ha aparecido inicialmente en el discurso directo de la narradora, en [17].

El ejemplo siguiente forma parte de una anécdota contada por una preadolescente (12 años), quien, al matizar su relato con el habla de los personajes, utiliza la auto-repetición coincidiendo, de manera interesante, con una estructura de alternancia del discurso del enunciador con el discurso reportado:

- (4)
- 14- *Entonces mi hermano andaba trayendo todos los días este: la mano en la bolsa*
 - 15- *y dice mi mamá:*
 - 16- *"¿ Por qué no sacas la mano?"*
 - 17- *"Por nada."*
 - 18- *Y entonces a mi hermano se le ocurre sacar la mano de la bolsa.*
 - 19- *y dice mi mamá:*
 - 20- *"Qué te pasó en la mano?"*
 - 21- *Y dice mi hermano:*
 - 22- *"Nada."*
 - 23- *Y entonces fue cuando ya...*
 - 24- *nos contó todo mi hermano*
 - 25- *y nos dijo*
 - 26- *qué le había pasado y ya.*
 - 27- *Entonces mi mamá se quitó de dudas*
 - 28- *por qué tenía la mano en la bolsa.*

(AO - 24)

Como puede observarse en [14], [18] y [28], que corresponden solo a la voz del narrador, ocurre la repetición del constituyente oracional *la mano* que aparece siempre acompañado del modificador circunstancial *en la bolsa/ de la bolsa*. En lo que se refiere a los enunciados [16] y [20], que surgen bajo la forma de discurso directo, el segmento frasal *la mano* reaparece, pero sin modificador.

La diferencia existente dentro de la estructura de alternancia identificada arriba permite detectar la auto-repetición en el discurso reportado, en oposición a la auto-repetición en el discurso del enunciador. Se podría hablar en este caso de una especie de "textura" de la repetición que, además de garantizar la cohesión (Halliday & Hasan, 1976), hace emerger dentro del discurso un tipo de estructura que evoca, de cierto modo, las denominadas "construcciones verticales" citadas por Montes (1993).

2.2. Dominio de la Segmentación

En este dominio, se considera como componente formal el *nivel* de ocurrencia del segmento repetido el cual, en cuanto unidad significativa, puede coincidir con un elemento léxico, una frase o una oración. En esa perspectiva, se examina la ocurrencia de una R que presenta la forma o bien de un signo léxico, que se caracteriza como una unidad lingüística autónoma o independiente; o bien de una frase, que implica un grupo sintagmático dotado de relaciones internas específicas; o bien de una oración cuya característica principal es poseer un núcleo verbal responsable por las relaciones predicativas. Se trata de tres unidades gramaticales que son encontradas dentro de magnitudes lingüísticas superiores a las que se reconoce como enunciados.

Los enunciados provenientes de las muestras orales y escritas han sido divididos en unidades de información las cuales son presentadas en los ejemplos con el número correspondiente a su orden de ocurrencia dentro del texto. Como ha sido mencionado previamente (capítulo III, sección 3), las unidades de información coinciden generalmente con un segmento oracional, pero, a veces, pueden aparecer en los textos orales bajo la forma de unidades comunicativas unimembres o bimembres, formadas por una única palabra o una frase, abrazadas por un contorno melódico que las caracteriza como enunciados contextualizados. En el ejemplo (4) presentado anteriormente, las unidades de información [17] y [22] constituyen enunciados pragmáticos, debidamente contextualizados desde el punto de vista discursivo. Hay que destacar, todavía, que un enunciado puede coincidir con una sola unidad de información y, a veces, comprender varias.

De acuerdo con el nivel de ocurrencia del segmento repetido dentro de un enunciado, surgen los casos de **R-léxica**, **R-frasal** y **R-oracional** que pueden ser identificados en los ejemplos (5), (6) y (7), respectivamente:

- (5) 04- *Y:: de repente empezó una canción*
 05- *que a todos nos gustaba ¿no?*
 06- *Y nos pusimos a cantar,*
 07- *y cuando terminó la canción,*
 08- *nos pusimos a pedir dinero /.../*

(AO - 01)

- (6) 03- *Entonces fui a avisarle a mi mamá*
 04- *y mi mamá este:: habló por teléfono a la clínica.*

(AO - 38)

- (7) 39- *Y le dijo al director*
 40- *que era/era... ¡el maestro!*
 41- *que lo reconociera.*
 42- *¡que lo reconociera*
 43- *que porque era el maestro!*

(AO -16)

En el fragmento (5) arriba presentado, la R-léxica ocurre dentro de un enunciado distinto del que contiene la ocurrencia original o matriz, mientras que en los fragmentos (6) y (7), los cuales ilustran respectivamente la R-frasal y la R-oracional, los segmentos repetidos ocurren dentro del mismo enunciado de la matriz.

El ejemplo (7) muestra asimismo, en el segmento [42], una R total del segmento oracional anterior (matriz), exhibiendo, sin embargo, un cambio en la entonación. Se trata de una repetición estructural contigua que ocurre intercalando otros dos segmentos [40-43], los cuales implican igualmente una repetición, aunque con variación. Los rasgos de contigüidad y variación serán tratados a continuación.

2.3. Dominio de la Distribución

El espacio que existe entre la R y el segmento proyectado como matriz, dentro de un mismo texto (oral o escrito), permite identificar el componente *posición* en el dominio de la distribución. Cabe poner en claro que tomar en cuenta la distribución como un dominio formal y la posición como un rasgo específico de análisis, dentro de una magnitud lingüística, implica la posibilidad de demostrar empíricamente que la repetición, en lugar de constituir un mecanismo de desarticulación o ruptura, opera como un recurso de organización textual tanto en el discurso narrativo oral como en el escrito.

Por otra parte, diversos estudios han sugerido que el discurso oral está altamente organizado y, como tal, puede ser analizado a través de conceptos lingüísticos tradicionales tales como estructura, distribución, organización secuencial y jerárquica entre otros. (Véase Stubbs, 1987:97.)

En esa perspectiva, de acuerdo con la posición que ocupa en relación con la matriz, y tomando en cuenta la secuencia de los enunciados y su organización jerárquica dentro de un texto, una R puede ser identificada como *contigua*, *próxima* o *lejana*, tanto en los textos orales como en los escritos.

a) Repetición contigua

La R-contigua es linealmente adyacente y, en general, al aparecer dentro de los límites de fronteras de construcción no constituye otra unidad de información. Esto implica la necesidad de poner en claro los siguientes puntos:

1º) se puede considerar adyacentes las construcciones de coordinación del tipo:

- (8) 33- Pero me dio muchísima pero muchísima vergüenza
34- que/... ¡que me haya dicho eso!
(AO - 13)

- (9) 25- Entonces todos, todos y todos se empezaron a reír ¡pero muchísimo!
(AO - 04)

- (10) 15- Y ahí empecé a inventar y cosas y cosas,
16- y todo mundo se carcajada.
(AO - 02)

2º) son también consideradas contiguas las construcciones de naturaleza frasal y/o oracional que, al aparecer repetidas dentro de un mismo enunciado, consisten en la reiteración de una misma información:

- (11) 09- Y ps ... yo estaba sentada
10- y entonces el río empezó a subir a subir. ((hace gestos))
(AO - 07)

- (12) 05- Y fuimos a/... primero fue a nivel de escuela,
06- fue a nivel de escuela ...
07- después fue...a nivel este::delegación,
08- también lo gané...
(AO - 04)

3º) se excluyen, en cambio, las repeticiones linealmente adyacentes, separadas por fronteras de construcción que implican pausas concluidas, marcando enunciados distintos. Se trata de ocurrencias de R que forman parte de otra unidad de información, del tipo:

- (13) 23- Pero antes de bajarse él...
24- este: el vagón estaba:: silencio.
25- Silencio completamente...
(AO - 13)

- (14) 14- *pero ya no podía pasar del río al campo*
 15- *y empecé a brincar sobre la piedra.*
 16- *La piedra estaba tan húmeda [...]*
 (AE - 07)

En los ejemplos (13) y (14), los segmentos repetidos — *silencio* y *La piedra* — aparecen en construcciones distintas de la matriz, las cuales constituyen otra unidad de información en que la R implica expansión. (Vid infra.)

b) Repetición próxima

La R-próxima es la que aparece dentro del mismo foco temático en que se encuentra la ocurrencia matriz, o sea, el tópico discursivo tratado es el mismo cuando ocurre la repetición. De acuerdo con la noción preteórica de 'tópico', sugerida por Brown & Yule (1983:71ss.), "tópico discursivo es aquello respecto de lo cual se está hablando". También se debe resaltar que mientras la R-contigua implica, en general, la ocurrencia de la repetición dentro de la misma unidad de información, la R-próxima se caracteriza por la reaparición de elementos repetidos siempre en construcciones diferentes, que constituyen unidades de información distintas, aunque el tópico discursivo es el mismo. Sean considerados los siguientes ejemplos:

- (15) 02- *y este:: llevaba barba...*
 03- *él tenía barba.*
 04- *Y:: un día se le ocurrió este::*
 05- *quitarse la barba.*
 (AO - 16)

- (16) 20- *y en la siguiente estación la puerta estaba cerrada.*
 21- *Cerrada de este lado. ((Enseña con la mano hacia la izquierda))*
 (AO - 01)

c) Repetición lejana

La R-lejana ocurre cuando un segmento lingüístico reaparece en el texto después de que un suceso, o un detalle que ya había sido mencionado, es retomado dentro del relato, conforme ilustra el siguiente fragmento:

- (17)
- 28- Si me llevé un buen golpe ... en la pierna.
 - 29- Es que/iba subiendo el río
 - 30- y la piedra ps... se iba tapando más,
 - 31- y yo estaba sentada tranquila
 - 32- y en eso yo me voy mojando...
 - 33- Y brinqué sobre la piedra
 - 34- y me cal,
 - 35- rodé... ((hace gestos))
 - 36- y me cal. ((risas))
 - 37- Si me di un buen golpe. ((fin del relato))

(AO - 07)

En general, la distancia física entre una R-lejana y su matriz suele variar de acuerdo con la entrada de nuevos tópicos discursivos. Marcuschi (1992:53) observa que la R-lejana se distingue de la R-próxima por el hecho de aparecer en la recuperación de un TD (tópico discursivo) y no en el espacio interno del mismo. Se debe añadir que, en el caso de las narrativas, las R-lejanas suelen aparecer en secciones estructurales distintas y generalmente delimitan episodios, bajo la forma de comentarios evaluativos, conforme los que aparecen en el ejemplo presentado anteriormente.¹⁶ Cabe poner en claro que, en el contexto del presente trabajo, las secciones de la narrativa constituyen pistas formales que ayudan a distinguir una R-lejana de una R-próxima.

Respecto a los segmentos destacados en el ejemplo anterior, es oportuno hacer notar todavía que ambos comparten rasgos formales de igualdad y de similitud, dos aspectos que serán tratados a continuación.

2. 4. Dominio de la Configuración

La configuración concierne al componente *caracterización* e implica el grado de igualdad o de similitud existente entre el segmento repetido y su matriz. Se trata de un dominio que permite presuponer la existencia de un *continuum* de igualdad y similitud que va desde las repeticiones de identidad formal completa — *R-simple* — hacia las que presentan variación respecto a la matriz — *R-compleja*.

¹⁶ El ejemplo (17) comprende la parte final de una narrativa oral. Se trata de un conjunto de enunciados que aparecen luego después de la Resolución (sección estructural), constituyendo una especie de síntesis de la sección complicadora y, lo que más cabe resaltar, enfatizan los efectos de los sucesos a través de oraciones repetidas de naturaleza evaluativa. Parece que toda vez que hay una recuperación de este tipo, en lugar de la Coda (sección de la narrativa que responde a la pregunta "¿Qué pasó finalmente?"), la R-lejana suele aparecer. (Véase también Carmen Silva Corvalán, 1987.)

Se considera que un segmento repetido que exhibe la misma forma de su segmento matriz (además de algún vínculo semántico y pragmático), va a ocupar la posición más próxima del polo de igualdad, mientras aquellos que presentan alguna variación en la forma van a aparecer en puntos más próximos del polo de similitud. En esa perspectiva, la identidad es a la igualdad como la variación es a la similitud. Cabe destacar, asimismo, que una *R-simple* y una *R-compleja* pueden ocurrir en los niveles léxico y estructural (frasal y oracional), como se podrá apreciar a continuación.

a) *R-simple* y *R-compleja* en el nivel léxico

Una *R-léxica simple* ocurre siempre que un segmento léxico es repetido sin sufrir variación alguna además de la prevista dentro de su paradigma gramatical de número y/o género para sustantivos y adjetivos; y de gradación para el adjetivo o para el adverbio (*alto, altísimo; rápido, rapidísimo, etc.*) En cuanto a las variaciones morfológicas de persona, tiempo, aspecto y modo entre una forma verbal repetida y su matriz, éstas van a implicar una *R-léxica compleja*.

La *R-léxica compleja* ocurre también cuando el elemento repetido presenta un cambio de clase o categoría gramatical (ej.: verbo < sustantivo), lo que condiciona, por supuesto, alteración en su función gramatical, en cuanto constituyente de una oración. Los ejemplos (18) y (19) que se siguen ilustran, respectivamente, los casos de *R-léxica simple* y *R-léxica compleja*:

- (18) 01- *Bueno resulta que yo estaba en competencia también de cien metros planos,*
02- *y:: también estaba yo en salto de altura !..!*
04- *Pasamos a nivel de delegaciones...*
05- *ahí estábamos en esas competencias*
(AO - 05)

- (19) 17- *Eran más in/invenciones.*
18- *Mira... (xxx) las inventaba yo y ¡ya!*
(AO - 02)

Se puede observar que en el ejemplo (18) el elemento léxico "competencia" reaparece en la unidad de información [05] con una flexión de número. No obstante, se configura como una *R-léxica simple*, ya que comparte la misma clase gramatical de su segmento matriz, además de evidenciar junto a ésta una relación referencial de inclusión. Mientras tanto, en el ejemplo (19), la palabra "invenciones" (sustantivo) sufre un cambio de

función o categoría gramatical al reaparecer en el enunciado siguiente como verbo, configurándose, así, como una *R-léxica compleja* o, de modo más específico, como una "R recategorizadora" (cf. Castilho, 1993).

b) R-simple y R-compleja en nivel estructural

La *R-estructural simple* se realiza cuando un segmento repetido (frasal u oracional) presenta la misma forma de su segmento matriz. Por otra parte, cuando son registradas variaciones en la estructura del segmento, acompañadas de un cambio en la función gramatical de uno de los constituyentes repetidos, se configuran, entonces, los casos de *R-estructural compleja*. A continuación, los ejemplos (20) y (21) ilustran, respectivamente, dos casos de *R-estructural simple*: uno frasal y otro oracional.

- (20) 27- *Y pues, estuvo todo muy divertido... muy divertido.*
 28- *Sí, me llevé un buen golpe... en la pierna.*
 (AO - 07)

- (21) 14- *Y se lo puse.*
 15- *Se lo puse y...*
 16- *él empezó a ladrar.*
 17- *Empezó a ladrar y...*
 18- *este:: trataba pues de/de alcanzarlo.*
 (AO - 17)

Mientras la *R-estructural simple* implica identidad formal entre la R y su M en la superficie textual, la *R-estructural compleja* comprende las ocurrencias de segmentos que, al ser repetidos, pueden aparecer con una variación configurada dentro de los siguientes parámetros:

1º **repetición con expansión:** cuando el segmento repetido añade un constituyente a la estructura frasal u oracional, conforme ilustran los ejemplos (22) y (23).

- (22) 02- *Era:: mhn.../fue :: un domingo,*
 03- *un domingo seis de:: seis de junio.*
 (AO - 09)

- (23) 13- *y este:: me vi la mano*
 14- *y me había salido*
 15- *¡me había salido el hueso!*
 (AO - 18)

Como puede observarse, en el ej. (22), el segmento frasal — *un domingo* — reaparece en el enunciado siguiente acompañado de un modificador, formando una unidad de información que complementa la unidad antecedente. Ya el ej. (23) presenta la repetición, en [15], del segmento frasal — *me había salido* — que reaparece con cambio de entonación, además de traer el constituyente externo (el hueso) que completa la estructura de la oración como sujeto.

2º **Repetición con reducción:** cuando ocurre la elisión de un constituyente o término adjunto en el segmento frasal u oracional repetido, conforme enseñan los ejemplos:

(24) 02- *Yo:: desde:: mu/muy chico... desde chico yo le voy al Guadalajara.*
(AO - 06)

(25) 45- *Y no me gustó su actitud de:: de confianza*
46- *y cómo me lo dijo*
47- *y/y se me hizo un poco vulgar...*
48- *Bueno, se me hizo vulgar*
(AO - 13)

3º **Repetición con alternancia dentro de la estructura:** ocurre cuando un segmento frasal u oracional, al ser repetido, presenta cambio en la estructura, topicalizando uno de los constituyentes.

(26) 26- *Pero en eso veo...*
27- *que están todos.*
28- *todos están ahí atrás.*
(AO - 04)

(27) 29- *entonces caímos todos en un baldío*
30- *bueno, en un terreno este:: sucio*
31- *este:: y todos nos caímos.*
(AO - 18)

En el ejemplo (26), el segmento — *están todos* — que aparece dentro de la unidad de información [27], al ser repetido en [28], topicaliza el sujeto "todos", lo que implica un quiasmo sintáctico. En cuanto al ejemplo (27), los constituyentes nucleares (verbo y sujeto) de los segmentos oracionales [29] y [31] también exhiben un quiasmo sintáctico al aparecer en posiciones alternadas.

4º **Paralelismo sintáctico:** ocurre cuando estructuras gramaticales repetidas en formatos paralelos presentan determinados pares fijos de palabras, y cada miembro del par

aparece en posición estructuralmente idéntica. Se considera que el paralelismo se configura como una *R-compleja* porque, generalmente, involucra sustitución de constituyentes en posiciones estructuralmente idénticas. Obsérvense los ejemplos:

- (28) 48- *Bueno, se me hizo vulgar*
 49- *en la forma que lo dijo*
 50- *¡ y que lo expresó!*

(AO - 13)

- (29) 24- *Total, me/me este:: me hizo quedar ahí un montón de rato*
 25- *y no me dejaba pasar...*
 26- *me hizo salir*
 27- *y comprar otro boleto,*
 28- *y ya no me dejaba entrar.*

(AO - 03)

En el ejemplo (28), ocurre el paralelismo entre los segmentos —"que lo dijo" y "que lo expresó"— con la sustitución de la forma verbal "dijo" por la forma verbal "expresó", las cuales guardan una relación semántica de sinonimia, además de una equivalencia de tiempo y aspecto verbal. Por lo que atañe al ejemplo (29), los dos pares de estructuras paralelas implican una relación de antítesis evidenciada en la oposición semántica de las formas verbales quedar/salir, las cuales tienen su sentido opuesto reforzado cuando alternan con los enunciados [25] y *no me dejaba pasar*, y [28] y *y ya no me dejaba entrar*, ambos también en formatos paralelos.

En los procesos de paralelismo, algunos pares de segmentos de frases o de oraciones pueden involucrar, además de los rasgos lexicales y sintácticos/estructurales, rasgos semánticos (equivalencia, oposición, etc.), mientras otros involucran rasgos discursivos de naturaleza paralingüística, como la similitud rítmica y la entonación paralela evidenciadas en el siguiente ejemplo:

- (30) 26- *Entonces lo busqué*
 27- *y vi*
 28- *que todavía estaba acostado...*
 29- *Entonces me le quedé viendo*
 30- *y vi*
 31- *que no respiraba...*
 32- *me acerqué,*
 33- *le tomé el pulso*
 34- *y tampoco tenía...*

(AO - 09)

El ejemplo anterior se aproxima del ritmo esquemático (*patterned rhythm*) sugerido por Tannen (1987), el cual resulta de la repetición, por parte del hablante, de estructuras sintácticas con entonación y ritmo paralelos, aun cuando las palabras son diferentes. La *Figura IV-1*, a continuación, constituye una representación de la serie de enunciados colocados en formatos paralelos:

Entonces	lo	busqué	y	vi	que	todavía	estaba acostado...
Entonces	me	le	quedé viendo	y	vi	que	no respiraba...
	me		acerqué...				
		le	tomé el pulso...	y			tampoco tenía

Figura IV-1: Estructuras en formatos paralelos

Se puede afirmar, con base en la representación anterior, que las estructuras repetidas se afectan unas a las otras por medio del ritmo y entonación paralelos, aun cuando ocurre la elisión de algún elemento en la cadena paradigmática. Es oportuno comentar que, en este ejemplo, el ritmo esquemático también hace destacar una serie de sucesos cronológicos que aparecen en "juntura temporal".¹⁷ Por otra parte, conforme ha observado Norrick (1987:225), aun en los casos en que no hay un paralelismo objetivo aparente (y esto se aplica al ejemplo examinado anteriormente) el formato repetido liga los términos, creando 'categorías' (Johnstone, 1987). Dichas categorías van a ayudar a los interlocutores a procesar los sucesos distintos de manera similar.

Valga notar que los rasgos semánticos y prosódicos no forman parte de los cuatro dominios formales presentados anteriormente. Esto porque se trata de componentes de naturaleza conceptual y suprasegmental que suelen coexistir en una expresión lingüística, pero no como rasgos lingüísticos explícitos. Sin embargo, no se puede plantear una identificación de los tipos formales de repetición sin tomar en cuenta las relaciones semánticas entre una R y su M (matriz). Tampoco se puede ignorar rasgos paralingüísticos como entonación, ritmo y alargamiento de vocales, los cuales constituyen verdaderas pistas prosódicas de contextualización de significados, que pueden ser detectadas e interpretadas por los interlocutores, cuando se trata del discurso oral. En cuanto a esas pistas prosódicas, Bessa Neto (1991:26) sugiere la existencia de un repertorio de patrones regulares de

¹⁷ De acuerdo con Labov (1972:360), la *juntura temporal* ocurre entre proposiciones e implica el hecho de que un cambio en el orden de éstas resulta un cambio en la secuencia temporal de la interpretación semántica original. Véase también el capítulo II (apartado 3.2.) del presente trabajo.

entonación, los cuales se repiten cuando los segmentos sintácticos también se repiten. Asimismo, observa que el conocimiento de dicho repertorio forma parte de la competencia lingüística de los hablantes. Los puntos defendidos por la autora pueden ser reconocidos como pertinentes, principalmente en los procesos de paralelismo.

Al respecto, cabe mencionar que existe una línea de investigación en Brasil que ha desarrollado una serie de estudios sobre la repetición de patrones de entonación como factor cohesivo en textos narrativos (Dutra, 1991). Con todo eso, no existe un aparato teórico-metodológico que posibilite definir de manera objetiva los criterios básicos para la identificación de patrones de entonación, relacionados al fenómeno lingüístico de la repetición en otras lenguas. Aunque la entonación constituye un aspecto abordado de manera abreviada en el contexto del presente trabajo, se trata de un tema que merece ser rastreado, sobre todo porque se trata de un fenómeno bastante complejo en español, conforme lo ha registrado Heles Contreras (1978).

Todos los casos de *R-simple* y *R-compleja* que fueron presentados anteriormente, en los niveles léxico y estructural, aparecen resumidos bajo los siguientes puntos situados en los extremos del *continuum* de igualdad y similitud:

R-simple	R-compleja
igualdad	similitud
<p>identidad formal (con identidad semántica y prosódica)</p> <p>I) nivel léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • reiteración o recuperación de una forma léxica con la misma categoría gramatical <p>II) nivel estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> • reiteración o recuperación del mismo segmento frasal u oracional 	<p>variación en la forma (acompañada de equivalencia u oposición semántica y similitud prosódica)</p> <p>I) nivel léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • cambio de clase gramatical o • recategorización <p>II) nivel estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> • expansión • reducción • alternancia • paralelismo

Como puede observarse, enfocar el fenómeno lingüístico de la repetición desde la forma implica el acercamiento hacia los rasgos más específicos subyacentes en cada dominio, los cuales se manifiestan en la superficie del discurso infiltrados de particularidades. Buscar la combinación de los rasgos componenciales pertinentes a la forma implica llegar a los tipos formales de repetición. La sección que sigue está dedicada a esto.

3. Delimitación de los tipos formales y su identificación empírica

Después de examinar los componentes centrales de los cuatro dominios de la forma con sus respectivas realizaciones, se puede lograr la elaboración de una lista con los tipos de repetición teóricamente posibles, siguiendo la propuesta de Bessa Neto (1991). Consideremos el CUADRO IV-2 a continuación:

CUADRO IV-2: TIPOS FORMALES DE REPETICIÓN

FUENTE	NIVEL	POSICION	CARACTERIZACION
1. Auto- R y/o 2. Hetero- R	1. léxico	1. contigua	{ 1. simple 2. compleja
		2. próxima	{ 1. simple 2. compleja
		3. lejana	{ 1. simple 2. compleja
	2. frasal	1. contigua	{ 1. simple 2. compleja
		2. próxima	{ 1. simple 2. compleja
		3. lejana	{ 1. simple 2. compleja
	3. oracional	1. contigua	{ 1. simple 2. compleja
		2. próxima	{ 1. simple 2. compleja
		3. lejana	{ 1. simple 2. compleja

El cuadro anterior resulta del "cruzamiento acumulativo" de los rasgos componenciales que hemos reconocido como básicos, en el ámbito del presente estudio,

para identificar una *R* en la superficie textual. En el primer renglón figuran los cuatro componentes — fuente discursiva, nivel de segmentación, posición en la distribución y caracterización en términos de configuración — que agrupan los rasgos componenciales específicos de la repetición dentro de sus respectivos dominios formales. La combinación sucesiva o "cruzamiento acumulativo" de los rasgos que se encuentran relacionados en la secuencia de llaves nos permite llegar a 36 tipos formales de repetición teóricamente posibles. Hay que poner en claro que se denomina "tipo" a un patrón abstracto de repetición que resulta de la combinación de una serie de rasgos componenciales, implicando una regularidad.

Los rasgos que aparecen en el interior del CUADRO IV-2 y que son precedidos solamente por el numeral 1 configuran el siguiente tipo abstracto de repetición: 1.1.1.1. *Auto-R léxica contigua simple*. En cuanto a los rasgos que siguen a la combinación 1.2.1.2, su combinación corresponde a una *Auto-R frasal contigua compleja*; los que equivalen a la combinación 1.2.1.1. permiten identificar una *Auto-R oracional contigua simple* y así sucesivamente. Los rasgos agrupados en cada llave están en distribución complementaria; es decir, la presencia de uno de ellos excluye la entrada de los otros de la misma llave en el proceso del cruzamiento acumulativo. A continuación serán presentados, de acuerdo con los cuatro componentes, los rasgos específicos que constituyen los tipos formales.

3. 1. Los rasgos de la fuente discursiva y sus combinaciones

El primer rasgo componencial específico — *auto-repetición* — combinado con cada rasgo subsecuente que aparece en el interior de las llaves sucesivas (y que son pertinentes a los otros dominios) genera 18 tipos de repetición, los cuales hemos comprobado empíricamente en los datos orales y escritos del *corpus*. En cuanto a los 18 tipos resultantes de la combinación de la *hetero-repetición* con los rasgos específicos relacionados a los demás dominios, no se pudo comprobar la presencia de todos dentro del *corpus* investigado. Esto se debe a la naturaleza de los datos: anécdotas orales y escritas.

Las anécdotas orales, aunque fueron producidas en situaciones de interacción comunicativa, presentan una interferencia mínima de los interlocutores, razón por la que se registran pocas ocurrencias de hetero-repetición producidas por los narradores. El ejemplo que se sigue constituye una de las 2 únicas ocurrencias encontradas en los datos orales, en que la *R* es producida por el informante (un joven de 16 años) a partir de una interferencia de la encuestadora [Enc.].

- (31) 14- *Y fuimos todos juntos... como cuarenta seis más o menos en el concierto en Monterrey...*
 [Enc.]- *¿Puros chavos?*
 15- *No, también había unas chavas...*
 (AO - 21)

Las unidades lingüísticas subrayadas en el ejemplo (31) ilustran una *hetero-repetición léxica próxima simple*, producida por el joven al contestar a la pregunta de la encuestadora. Asimismo, como ya fue mencionado anteriormente (apartado 2.1), aparecen en el *corpus* algunos casos de hetero-repetición vinculados con la existencia de voces reportadas dentro de una misma producción discursiva, tanto en anécdotas orales cuanto en las escritas. Los dos ejemplos siguientes forman parte de las ocurrencias de hetero-repetición encontradas en anécdotas escritas:

- (32) 18- *mi mamá que se asusta*
 19- *y que le pregunta*
 20- *"¿Que le pasó a tu dedo?"*
 21- *Nada.*
 22- *y ya fue*
 23- *cuando también a mi y a mis demás hermanos nos contó*
 24- *todo lo que le pasó.*
 (AE - 23)

- (33) 17- *entramos normales*
 18- *y mi mamá notó*
 19- *que asían falta muchas cosas, la cámara, losa, juguetes etc.*
 20- *y desesperada a mi papá le dijo*
 21- *"Héctor la cámara y los demás faltan."*
 (AE - 70)

Mientras el ejemplo (32) ilustra un caso de hetero-repetición en que el narrador retoma parte del enunciado del personaje, el ejemplo (33) implica una hetero-repetición que ocurre en el discurso directo del personaje a partir de material lingüístico que ha aparecido por primera vez en el discurso del narrador.

Los ejemplos presentados anteriormente, además de los otros casos registrados en las muestras de los datos orales, aunque interesantes no son suficientes para evidenciar los 18 tipos posibles de hetero-repetición, en que la M (matriz) y la R (repetición) son realizadas por voces diferentes dentro de un mismo discurso. Esto nos lleva a excluir la hetero-repetición de la red de rasgos componenciales específicos. Por consiguiente, de la relación de los 36 tipos teóricamente posibles, provenientes del cruzamiento acumulativo de rasgos, se pudo observar y comprobar empíricamente en los

datos orales y escritos solamente los 18 tipos resultantes de la combinación de la auto-repetición (en que la M y la R son provenientes de la misma "fuente" discursiva) con los demás rasgos integrantes de la red componencial.

3.2. Los niveles de ocurrencia de la repetición: léxico, frasal y oracional

En la red, el componente *nivel* que distingue los rasgos específicos del dominio de la segmentación, resulta ser uno de los más importantes porque permite agrupar los 18 tipos de auto-repetición en tres sub-tipos básicos: *R-léxica*, *R-frasal* y *R-oracional*.

La *R-léxica*, como ya fue observado anteriormente, consiste en la reaparición en un mismo texto de palabras autónomas o independientes - tales como sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos - las cuales son aquí reconocidas como "unidades léxicas". Además de estas categorías gramaticales, hemos considerado también los pronombres indefinidos. Las ocurrencias de repetición de las unidades indefinidas, en especial el cuantificador todo, aunque no presentan la misma frecuencia de las otras unidades léxicas en las muestras, merecen ser registradas principalmente por la naturaleza de las funciones que suelen desempeñar dentro de la narrativa (cf. Labov, 1972).

Los ejemplos siguientes ilustran la presencia del indefinido en las muestras orales y escritas del corpus que se ha investigado. En cuanto a los demás elementos léxicos, ellos podrán ser observados en ejemplos presentados a lo largo de esta sección.

- (34) 54- *también en veces a sus hijos les lava todo todo.*
 55- *Hace la comida mi mamá... todo de ellos*
 (AO - 26)

- (35) 07- *En la primera ecena todo salió muy bien,*
 08- *pero en la segunda ecena se me olvidó todo.*
 (AE - 02)

El ejemplo (35), además de ilustrar un caso de repetición en nivel léxico, permite señalar también la ocurrencia de un segmento repetido en nivel frasal. Se trata del sintagma adverbial - *en la segunda ecena (sic)* - que, al aparecer en la unidad de información [08], presenta una variación en relación con el segmento anterior — *en la primera ecena* — proyectado como matriz.

Mientras la *R-léxica* involucra la repetición de palabras, la *R-frasal* concierne a la repetición de segmentos formados por un conjunto de palabras dotado de

combinaciones internas, pertinente a la unidad gramatical denominada "frase". Como ocurre con toda unidad gramatical, las frases suelen presentarse bajo estructuras características y exclusivas que nos permiten identificarlas, de acuerdo con sus elementos internos, en cinco formas básicas:

- a. frase nominal (FN)
- b. frase verbal (FV)
- c. frase prepositiva (FPrep.)
- d. frase adjetiva (FAdj.)
- e. frase adverbial (FAdv.)

Los tipos de frases listados arriba serán ilustrados más adelante, pues aún se hace necesario destacar algunas consideraciones que son de la mayor importancia para la delimitación e identificación de ésta unidad sintagmática en el *corpus* que se está investigando.

En principio, es interesante hacer notar que la frase es reconocida como una categoría sintáctica ubicada sobre el nivel de la oración y por debajo del nivel de la palabra. En esa perspectiva se afirma que de la unión de una FN (sujeto léxico) con una FV (verbo) nace la oración. Sin embargo, hay que reconocer, de un lado, que la existencia de una FV, cuyo núcleo es un verbo finito o conjugado, puede ser suficiente para resultar una oración; es decir, una unidad sintáctica de sentido completo. Esto porque el verbo, en cuanto núcleo, puede funcionar como oración cabal (si la situación contextual o (co)textual completa la información para el oyente o lector).

Por otro lado, los demás tipos de frases suelen ser elementos constitutivos de la oración, ya que no siempre tienen su sentido completo en si mismos. Esta es la razón por la que en general las frases nominales, adjetivas, prepositivas y adverbiales no constituyen enunciados independientes, salvo cuando implican actos de habla específicamente contextualizados y abrazados por un contorno melódico que implique una modalidad.

Por lo que atañe a las unidades gramaticales — palabra, frase y oración — aunque se encuentran bien delimitadas desde el punto de vista teórico (cfr. Rojo 1983: pág. 59 y sigs.), suelen presentar dificultades en cuanto a su identificación empírica dentro de los enunciados que componen un texto. En el caso de los verbos, por ejemplo, pueden surgir situaciones (con)textuales de repetición en las que es difícil determinar el nivel de segmentación (se trata de ¿R-léxica, R-frasal o R-oracional?), principalmente cuando la forma verbal repetida aparece aislada, constituyendo por sí sola una oración. Cuestiones de

esa naturaleza imponen la necesidad de buscar un criterio *ad hoc* que permita distinguir de modo objetivo el nivel en que se encuentra el segmento lingüístico repetido.

Se ha optado, en el presente estudio, por seguir un camino similar al encontrado por Marcuschi (1992) para establecer la distinción entre una *R-léxica* por un lado, y una *R-frasal* o una *R-oracional* por otro, especialmente cuando se trata del verbo. La decisión se ha tomado con base en el criterio de la extensión física (factor externo) y no de la función sintáctica (aspecto interno) del segmento repetido. Aunque se trata de una alternativa sin apoyo teórico, parece ser una manera razonable de solucionar una cuestión que involucra dos niveles distintos dentro del sistema: el léxico y el estructural. Los ejemplos que se siguen ilustran la cuestión enfocada:

- (36) 22 - Pero cuando regresó,
 23 - yo seguía deteniendo el espejo,
 24 - regresó
 25 - y vio su/su imagen ahí ... su reflejo.
 (AO - 17)

- (37) 28 - Entonces mi mamá intentó prender el carro,
 29 - y no encendía,
 30 - encendió
 31 - y nos fuimos al hospital.
 (AE - 18)

Sin tomar en cuenta las relaciones sintácticas internas presentes en los enunciados, los segmentos subrayados en los dos ejemplos anteriores ilustran dos ocurrencias de repetición en nivel léxico. Casos como estos en que las formas verbales aparecen aisladas, sin ninguno otro elemento cuando repetidas, van a ser siempre consideradas como *R-léxica*. La preferencia por el nivel léxico, en lugar del estructural, se sostiene con base en la siguiente decisión metodológica: examinar las ocurrencias de la R tomando siempre, como punto de observación inicial, el nivel inmediatamente inferior dentro de la jerarquía de las unidades lingüísticas:

palabra → frase → oración

Además de esto, valga reparar en la función de base semántica que desempeña habitualmente una forma verbal repetida, que es la de enfatizar la acción dentro del relato, como se podrá constatar en el capítulo destinado al análisis de las funciones.

Por otra parte, se considera que la presencia de un incremento personal átono junto a una forma verbal repetida ya es suficiente para implicar una R en nivel estructural. En el ejemplo presentado a seguir, los segmentos subrayados en las unidades de información [02] y [04] constituyen una frase verbal:

- (38) 02 - Yo me espanté mucho ¿no?
 03 - Pero me dijo mi mamá
 04 - que no tuviera por qué espantarme.

(AO - 25)

El segmento repetido en [04] forma parte de una unidad sintáctica sustantiva — *por qué espantarme* — que se ha reconocido, desde la perspectiva de la gramática funcional española, como "estructura oracional degradada o transpuesta".¹⁸

Esto porque dicho segmento cumple una función de término adyacente dentro de la oración en que se inserta. Se trata de un oración interrogativa primitiva que ha sido degradada a la condición de término adyacente del núcleo oracional anterior. La 'transposición' del segmento, que pasa a funcionar como sustantivo, ocurre por la supresión del originario contomo melódico de su modalidad. Ésta es la razón principal por la que se considera el segmento en cuestión una R-frasal, que presenta la siguiente estructura interna: FV (Núcleo + término adyacente en la función de objeto)

Para la identificación de una R en nivel frasal, amén de la estructura mencionada arriba, se ha considerado dos estructuras más, las cuales son presentadas a continuación con sus respectivos ejemplos:

- (39) FV (Núcleo + Preposición)
 12- y un vecino nos dijo
 13- que/que pues mi papá había muerto
 14- Entonces fuimos a... fuimos en la noche al velorio
 (AO - 44)

- (40) FV (Núcleo + Adverbio)
 10- pero en los días ya se quedó bien el muchacho...
 11- lo tuvieron que operar...
 12- pues, pues sí, quedó bien de la operación.
 (AO - 33)

¹⁸ De acuerdo con Alarcos (1994:324), una estructura oracional es considerada degradada o transpuesta cuando aparece inserta en una oración compleja, cumpliendo junto a ésta una de las funciones propias del sustantivo, del adjetivo, o bien del adverbio.

Los ejemplos anteriores ilustran estructuras con núcleo verbal, las cuales hemos tomado en cuenta para identificar una *R-frasal* y distinguirla de una *R-oracional*. Los ejemplos presentados a continuación comprenden estructuras repetidas sin la presencia del verbo. Se trata de estructuras sintagmáticas correspondientes a las demás formas básicas de realización de una *R-frasal* citadas anteriormente:

Frase nominal

- (41) 36 - *Como le estaba dando patadas a mi hermano,*
 37 - *mi hermano a cada ratito le alzaba la piernita.*
 (AO - 40)

En el ejemplo (41), la frase nominal (FN) *mi hermano* aparece en la M (matriz) en posición posverbal, mientras en la R (repetición) ocurre en posición preverbal, manteniendo la misma estructura interna (modificador + núcleo). Aunque el cambio de posición implica un cambio de función gramatical del segmento repetido (en cuanto constituyente oracional), la *R-frasal mi hermano* se configura como un repetición simple desde el punto de vista de su estructura interna.

Frase prepositiva

- (42) 05 - *Por fin supe la fecha del partido,*
 06 - *indagué la dirección del hotel,*
 07 - *donde se iban hospedar*
 08 - *y a la hora que iban a partir del hotel al estadio.*
 09 - *Por fin llegó el día del partido.*

(AE - 06)

En el ejemplo (42), los segmentos subrayados constituyen una frase preposicional — *del partido* — cuyos elementos funcionales pueden ser denominados respectivamente "director" y "término" (Rojo, 1983). El segmento constituye un sintagma prepositivo que aparece dentro de un grupo sintagmático mayor, tanto en la M cuanto en la R. Se trata de los sintagmas nominales — *la fecha del partido* y *el día del partido* — presentes en los enunciados [05] y [06] respectivamente.

Frase adjetiva

- (43) 27 - *y pues, estuvo todo muy divertido ... muy divertido.*
 28 - *Si, me llevé un buen golpe... en la pierna.*
 (AO - 07)

El ejemplo anterior ilustra una R-frasal que se realiza bajo la forma de una frase adjetiva que, a su vez, tiene como "núcleo" el adjetivo *divertido* y como "modificador" el adverbio *muy*. En este ejemplo, el segmento repetido ocurre en posición contigua a la matriz, mientras que en los tres ejemplos anteriores la R-frasal ocurre en posición próxima a sus respectivas M.

Frase Adverbial

- (44) 03 - entonces ... de a cieguitas, yo iba caminando de a cieguitas
 04 - y me tropecé con una lámpara en la calle.
 (AO - 27)

En el ejemplo (44) el segundo segmento subrayado recibe una función sintáctica al ser repetido. Los cuatro tipos de estructuras de frases presentados anteriormente suelen funcionar en un contexto oracional como componentes accesorios. En esa perspectiva, entran en combinación con el núcleo oracional (verbo), ejerciendo alguna función sintáctica dentro de las relaciones predicativas.

La distinción entre estos tipos de frases se hace oportuno principalmente cuando ocurre la repetición de segmentos lingüísticos con variación, como se podrá ver más adelante. Reconocer el tipo de segmento repetido constituye, por consiguiente, una pista para la identificación del nivel estructural (frasal o oracional) en que se encuentra el segmento repetido, que puede coincidir con una *R-frasal* o una *R-oracional*.

En cuanto a la *R-oracional*, su característica básica se da por la presencia de un verbo acompañado por lo general de sus argumentos (sujeto, complementos, suplementos/adjuntos y atributos). Es importante hacer notar que en español, al igual que en portugués, ocurre con frecuencia la supresión del sujeto léxico, principalmente en contextos oracionales repetidos. Tal recurso que concierne a un principio de economía lingüística no afecta para nada la estructura de la oración repetida y tampoco la unidad de información, ya que el sujeto, aunque elidido en cuanto a la parte lexemática, queda aún subentendido en la relación predicativa que existe dentro del verbo, o sea, en el morfema de número y persona.

La diferencia entre sujeto léxico y sujeto gramatical, que ha sido sugerida por Alarcos (1994), constituye un aspecto de la mayor importancia en la delimitación del nivel de ocurrencia de una R, en el dominio de la segmentación. Los ejemplos a continuación permiten ilustrar esto.

porque desempeñan juntos una función en la estructura discursiva dentro de la dimensión paradigmática. Lo mismo sucede en la escritura respecto la *R-contigua*. Como se puede observar en los ejemplos siguientes, la contigüidad se hace patente en las estructuras que comprenden un coordinante:

- (49) 12- *Y cuando le eché la medicina*
 13- *se cabeceó*
 14- *le hablé y le hablé*
 15- *y no reaccionó.*
 (AE - 69)

- (50) 09- *El río empezó a crecer y crecer.*
 10- *cuando yo me di cuenta*
 11- *estaba mojada.*
 (AE - 07)

- (51) 05- *pero yo lo atrapé*
 06- *i (sic) me dio mucha pero me dio mucha alegría.*
 (AE - 43)

Por un lado, los segmentos subrayados en los ejemplos anteriores constituyen una evidencia de cómo la estructura controla al significado, conforme ha argumentado Stubbs (1987:97). Por otro, se puede observar que el rasgo de contigüidad se hace tan patente en esos tipos de estructuras con un conector entre los elementos repetidos, que se refleja aun en expresiones fosilizadas. Los ejemplos que siguen, aunque tienen como elemento de unión una preposición entre las formas léxicas repetidas, ilustran la cuestión enfocada:

- (52) 05- *despues me anestesiaron*
 06- *y me metieron a la sala de operaciones*
 07- *y me empecé a dormir poco a poco.*
 (AE - 59)

- (53) 12- *Poco a poco me fui acostumbrando y defendiendo*
 13- *y llego el momento*
 14- *en que me senti muy contenta aquí.*
 (AE - 61)

Los segmentos contiguos que forman parte de los ejemplos presentados arriba, provenientes tanto de las muestras orales como de las escritas, evocan las ideas de

Lakoff y Johnson (1980:126) respecto a la relación entre forma y contenido: *las formas lingüísticas mismas están dotadas de contenido en virtud de metáforas espacializadoras*. Cabe aquí señalar que la conceptualización de la forma en términos espaciales permite relacionar los segmentos repetidos en posición contigua a la siguiente expectativa sugerida por los autores: *más forma es más contenido*.

En esa perspectiva, los segmentos repetidos destacados en los ejemplos anteriores permiten asociar el rasgo formal de contigüidad con la idea de cantidad. Aunque los casos de contigüidad registrados en el *corpus* realizan la mayoría de las veces funciones de base semántica, se han registrado también (en los datos orales) ocurrencias de repeticiones que funcionan como reparación, cuya realización se da en virtud de las exigencias de la comunicación cara a cara. Volveremos a esta cuestión en el capítulo destinado a las funciones de la repetición.

Mientras la *R-contigua* se limita a la repetición de elementos que aparecen juntos con la matriz, en general, dentro de la misma construcción, la *R-próxima* engloba la reaparición de las mismas formas lingüísticas siempre en construcciones diferentes de la ocurrencia original. En esa perspectiva, la *R-próxima* se caracteriza por formar parte de una unidad de información distinta de la que contiene la ocurrencia original (matriz), aunque el tópico discursivo tratado es el mismo. Consideremos los siguientes ejemplos:

(54) 01- Pues una señora...o sea, yo iba a subir a la combi,
02- pero la señora iba a bajar
(AO - 36)

(55) 29- y después de la anestesia senti regacho,
30- porque ya/ya ves...
31- que después de la anestesia duele.
(AO - 67)

(56) 53- No hicimos nada al tenerlos enfrente,
54- vi que eran los ladrones...
55- y no hicimos nada.
(AO - 70)

La ocurrencia de la *R-próxima* suele estar relacionada también a las secciones estructurales de la narrativa (Labov, 1972). En el caso de los tres ejemplos presentados arriba, la repetición ocurre, respectivamente: en la sección de orientación, en la parte final de la resolución y, en el último ejemplo, en la evaluación.

Los espacios internos de las secciones estructurales son propicios a las repeticiones próximas bajo la forma o bien de un elemento léxico, o bien de una frase, o bien de un segmento oracional, conforme evidencian los segmentos subrayados en los tres ejemplos examinados arriba. Asimismo, vale la pena destacar algunos ejemplos más de *R-próxima* que se registran también en las muestras escritas del *corpus*:

- (57) 02- entonces un coche se le cerró a mi hermano
03- y mi hermano se enojó. (AE - 35)
- (58) 12- El maestro muy triste volteó
13- y dijo
14- que era el maestro. (AE - 16)
- (59) 03- y un carro benía muy duro
04- y el señor de la vis quería aser un lado
05- pero el coche benía muy duro ((sic)) (AE - 50)

Los ejemplos de *R-próxima* procedentes tanto de las muestras orales como de las muestras escritas, presentados anteriormente, implican ocurrencias de repetición dentro del mismo foco discursivo; es decir, el suceso (o detalle) tratado en una parte del relato aún es el mismo. En esa perspectiva, los detalles o sucesos enfocados suelen ser repetidos dentro de la misma sección narrativa en posiciones próximas.

La *R-lejana*, al contrario de la *R-próxima*, suele aparecer cuando algún detalle que compone la escena del relato, algún hecho que ya había sido mencionado antes, o un comentario evaluativo insertado en las secciones iniciales son retomados por el narrador en diferentes secciones estructurales. La distinción entre los rasgos de proximidad y lejanía se basa, por consiguiente, en un principio de orden estructural, asociado a un elemento de naturaleza discursiva que es el asunto tratado o tópico discursivo.

Los dos ejemplos siguientes ilustran ocurrencias de *R-lejana*. Consisten, respectivamente, en la recuperación de un comentario evaluativo y en la reintroducción en la escena del relato de un detalle que ya había sido mencionado antes, más específicamente, en la sección complicadora:

- (60) 01- Fue cuando mi hermano se chocó ¿no?
02- Yo me espanté mucho ¿no?
/...../

10- pues, a la vez me dió mucho miedo

/...../

17- También este:: cuando a mi tía la vi cada día acabarse,

18- porque estaba enferma.

19- Y cada día veía yo

20- cómo se le empezaba a caer el pelo

/...../

24- y a la vez me dió mucho miedo.

25- Y este:: pues, nada más

(AE - 25)

(61)

20- y entonces me lavó la herida

21- y me sacó la astilla.

/...../

44- La herida no fue grande, pero sí profunda.

(AE - 68)

Los dos ejemplos presentados arriba, además de ilustrar la posición en que suelen aparecer los segmentos repetidos, desde el punto de vista del dominio de la distribución, permiten observar también que la R puede aparecer bajo la misma forma de la M. Sin embargo, la identidad formal no constituye un rasgo constante de la repetición. De esto trataremos a continuación.

3.4. La caracterización de una repetición: simple o compleja

De acuerdo con el componente *caracterización*, un segmento repetido puede configurarse como simple o complejo. En cuanto a la *R-simple*, como se ha registrado anteriormente, su ocurrencia presupone una identidad de forma en relación con la matriz. Sin embargo, se trata de una identidad relativa, lo que implica un punto que debe ser aclarado ahora respecto la siguiente cuestión: se reconoce que una repetición nunca es exacta, pues aunque exista la identidad de forma, incluso acompañada de identidad prosódica y semántica, su contexto de ocurrencia va a ser siempre diferente del contexto de la matriz.

En los casos de contigüidad, en los cuales la R forma parte de la misma construcción de la M, hemos observado que el segmento repetido ocupa una posición en la secuencia lineal del texto (oral o escrito), que le permite realizar alguna operación de base semántica sobre la ocurrencia original; y esto es suficiente para marcar la identidad relativa, además de mostrar que repetir no equivale a decir lo mismo.

Como bien ha argumentado Johnstone (1987), una repetición nunca es exacta porque involucra algún tipo de similitud o diferencia que puede ser lingüística o contextual. Asimismo, Hoey (1992:53), al comentar respecto a la presuposición existente de que las palabras mantienen el mismo significado cuando repetidas, registra la siguiente observación de Rimmon-Kenan (1980): *aun cuando todo el signo se repite, se introduce una diferencia mediante el simple hecho de repetir el cúmulo de significado que trae consigo y el cambio que tiene efecto porque el contexto en que se sitúa es diferente*. En esa perspectiva, concluye Hoey que la repetición simple puede no realizarse de manera total, pero no puede ser negada en cuanto repetición parcial.

Por los motivos expuestos anteriormente, hemos optado por la denominación *R-simple*, en lugar de "repetición literal" (Bessa Neto, 1991 y Marcuschi, 1992) o "repetición idéntica" (Tannen, 1987 y Montes, 1993) para caracterizar al segmento repetido que, desde el punto de vista formal (lingüístico) es sencillo y, como tal, se opone a todos los que sufren algún tipo de variación (recategorización, expansión, reducción, alternancia o paralelismo). Una vez que la *R-simple* no ha presentado problemas en cuanto a su identificación y delimitación, nos ocuparemos a seguir de la *R-compleja* que suele implicar una gama de variaciones formales.

Inicialmente, es importante hacer notar que, en cuanto a las ocurrencias con variación, la clasificación de un tipo es hecha siempre con base en los rasgos presentes en la R y no en la M. En segundo lugar, se ha decidido comentar los casos de variación de acuerdo con el orden de complejidad con que ellos se presentan dentro de los segmentos repetidos en la muestras en estudio. En esa perspectiva, las repeticiones en nivel oracional son las más complejas. A partir de las variaciones detectadas en las muestras de los datos orales, se ha optado por reunir las R-oracionales en cuatro grupos, tomando en cuenta el grado de complejidad.

En el primero grupo se encuentra la *R-oracional compleja* que presenta alteraciones internas, como adición de modificador, cambio de tiempo verbal, recuperación con reducción entre otros cambios que pueden implicar algunas veces una recategorización del segmento oracional repetido. Los ejemplos que se siguen ilustran las variaciones citadas:

- (62)
- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| 02- vi a mi mamá | |
| 03- estaba chillando /.../ | |
| 12- y cuando la veo chillando | |
| 13- <u>me da tristeza</u> . /.../ | ((entrada de nuevo tópico)) |
| 18- Y luego viene tomado | ((el padrastro)) |
| 19- y le grita, | |

20- *y no le da para el gasto en veces*
 21- *y pues, este:: ella se enoja*
 22- *y me da mucha tristeza.*

(AO - 26)

(63) 09- *yo no, no quería yo*
 10- *que me operaran*
 11- *pero me operaron.*

(AO - 24)

(64) 01- *Que una vez yo, al salir de la... de mi casa,*
 02- *me dirigía a la escuela,*
 03- *y... al salir de la casa,*
 04- *escuché un impacto muy fuerte.*

(AO - 45)

Mientras en el ejemplo (62), que exhibe el incremento del modificador *mucha* en [22], la R-oracional tiene la misma categoría sintáctica de su M, el ejemplo (63) comprende una recategorización, además de presentar un cambio de tiempo verbal del segmento oracional repetido con relación a su matriz. En lo que atañe al ejemplo (64), cuya complejidad implica una recuperación con reducción, la recategorización no se hace presente.

Forman el segundo grupo de *R-oracional compleja* los segmentos que se encuentran en los límites de la R-frasal y la R-oracional. Se trata de ocurrencias de repetición cuya complejidad se hace patente, en principio, por modificaciones internas ocasionadas por alternancia en la estructura, como se puede observar a continuación.

(65) 04- *me costó mucho trabajo atraparlo*
 05- *hasta que un día ...hasta que un día se metió en su agujero*
 06- *y ya, que lo atrapo.*

(AO - 43)

La cuestión que se plantea solucionar frente a la variación presentada por las ocurrencias que forman el segundo grupo es la siguiente: ¿Se trata de casos de repetición que ocurren en nivel frasal o en nivel oracional? Tomando en cuenta el ejemplo arriba presentado, se podría afirmar que los segmentos subrayados — *atraparlo/ lo atrapo* — implican una R en nivel frasal, con el siguiente cambio en sus respectivas estructuras internas: (NÚCLEO + MODIFICADOR) / (MODIFICADOR + NÚCLEO). Sin embargo, como

ya fue registrado anteriormente, es posible dentro de la gramática española la ocurrencia de oraciones con el sujeto subentendido en la desinencia verbal.

La presencia del sujeto gramatical en el verbo lleva a la posibilidad de considerar el segmento en examen como perteneciente al nivel oracional. Además de esto, desde la perspectiva de la Sintaxis Funcional, el segmento matriz —*atraparlo*— en [04], está constituido por una construcción oracional degradada, que ha sido transpuesta a la condición de término adyacente del núcleo oracional anterior. No pasa lo mismo con el segmento repetido en [06] - *y ya, que lo atrapo* - que, al proyectar la matriz, le rescata su *status* oracional. Se trata, por lo tanto, de una R-oracional compleja. Cuestiones como éstas van a ser solucionadas siempre con base en los siguientes parámetros: en primer lugar, identificar las relaciones predicativas establecidas por el núcleo verbal y, en seguida, distinguir los términos adyacentes que forman parte de la oración repetida.

En cuanto al tercer grupo, el paralelismo sintáctico va a constituir el factor que pone de manifiesto la *R-compleja* a través de segmentos oracionales que, al aparecer repetidos, muestran un grado de variación bastante particular. Con anclaje en la estructura, este grupo constituye el límite extremo de la repetición en cuanto fenómeno lingüístico:

- (66) 44- Pues, ahora hay que pagar
45- ahora hay que sufrir.
(AO - 26)

- (67) 01- Pues una señora, o sea, yo iba a subir a la combi
02- pero la señora iba a bajar.
(AO - 36)

Los pares de segmentos oracionales subrayados en los ejemplos anteriores involucran, además de los rasgos sintácticos /estructurales, rasgos de naturaleza semántica: equivalencia en el ej. (66) y oposición en el ej. (67).

Vale la pena registrar, asimismo, un ejemplo más que integra la combinación del paralelismo sintáctico con rasgos de naturaleza suprasegmental, además de implicar una relación de sinonimia entre las estructuras paralelas repetidas:

- (68) 02- este:: al lado de mi casa hay una barranca...
03- y ps... cada vez que íbamos a ayudar a mi tío
04- que:: a cortar ÁRbol...
05- que:: a cortar el PAsto...
06- y según ¿no?
(AO - 12)

Los segmentos subrayados en el ejemplo anterior muestran dos estructuras oracionales en formatos paralelos con la misma entonación, señalada a través del alargamiento de la vocal en /que:: / y reforzada, en cuanto a la pronunciación, en el inicio del único par de palabras que varía dentro de las dos construcciones paralelas. Asimismo, cabe enfatizar que el par de segmentos destacados permite observar los efectos semánticos del paralelismo sintáctico en el núcleo verbal, cuya repetición sugiere una especie de lista.

El último grupo que hemos identificado de *R-oracional compleja* reúne las muestras de repetición en las que la R resulta una 'construcción amalgamada', como ha denominado Marcuschi (1992). Se trata de construcciones bastante similares a las 'construcciones verticales' mencionadas por Montes (1993), en que la R implica el aprovechamiento de material lingüístico previo en la construcción de un enunciado que no es nuevo, conforme ilustran los segmentos subrayados dentro de los ejemplos (69) y (70):

- (69) 03- y mi hermano...le andaba de hacer del baño
 04- y se quedó.
 05- este::este::se quedó haciendo del baño.
 (AO - 22)

- (70) 07- y luego salimos a la calle a jugar.
 08- nos metimos a la una de la mañana.
 09- Este:: entonces... y luego nos metimos a jugar al patio de mi casa.
 (AO - 54)

Los dos ejemplos presentados arriba permiten afirmar que las construcciones amalgamadas, al igual que los paralelismos sintácticos, constituyen uno de los límites extremos de lo que se puede considerar como caso de repetición.

Además de los casos que permiten reunir las ocurrencias de *R-oracional compleja* de acuerdo con el grado de variación que presentan, han sido registradas en las fichas de análisis entradas de repetición que se configuran con una pluralidad de rasgos de complejidad, conforme ilustra el ejemplo a continuación:

- (71) 01- A mi me suced/...me sucedió
 02- que cuando íbamos caminando
 03- entonces...de a cieguitas, yo iba caminando de a cieguitas
 04- y me tropecé con una lámpara en la calle
 (AO - 27)

El ejemplo que se ha destacado anteriormente comprende las siguientes variaciones que configuran la *R-compleja*:

- (i) una recategorización oracional (oración subordinada > oración coordinada);
- (ii) una modificación interna del sintagma verbal (*íbamos caminando/ iba caminando*), que resulta un cambio de lo general a lo particular;
- (iii) una categorización de la frase adverbial - *de a cieguitas* - que, de la condición de tópico (estructura tópico/comentario), pasa a tener un papel sintáctico al ser repetida;
- (iv) una construcción amalgamada resultante del aprovechamiento del material lingüístico anterior: *yo iba caminando de a cieguitas*.

En términos de nivel estructural, la *R-compleja* también suele configurarse en los segmentos constituidos por frases con particularidades que merecen ser registradas. En la delimitación e identificación de los tipos formales de repetición, hemos constatado tanto en los datos orales como en los escritos que las frases nominales, quizás en razón de su frecuencia, son las que más varían en comparación con los otros tipos de frases. Los ejemplos que siguen ilustran ocurrencias de *R-compleja* bajo la forma de FN (frase nominal), las cuales deben ser observadas en cuanto al grado de complejidad que presentan:

- (72) 02- *cuando... en mi casa había un niño, bueno una alma en pena,*
 03- *del cual nosotros llamábamos 'el enanito'.*
 /...../
 37- *Y entonces, fue lo que pasó.*
 38- *Y en mi casa ya no volvió a aparecer el enanito,*
 39- *el/ese niño del cual nosotros le decíamos 'el enanito'.*
 (AO - 39)

En el ejemplo destacado arriba, la FN correspondiente a la unidad de información [39] — *ese niño del cual nosotros le decíamos el enanito* — constituye una construcción amalgamada con relación a los segmentos [02-03] que aparecen en el principio del relato:

- 02- *cuando en mi casa había un niño, bueno una alma en pena,*
 03- *del cual nosotros le llamábamos el enanito.*

Se puede observar todavía que los segmentos destacados, proyectados como matriz, también implican una complejidad, ya que se trata de una FN (*un niño*) que, además

de aparecer acompañada por un metacomentario parentético (*bueno una alma en pena*), es determinada por otra FN (*del cual nosotros le llamábamos el enanito*) cuya estructura representa una construcción degradada o transpuesta, con la misma función sintáctica del segmento repetido en [39].

Mientras el ejemplo (72) ilustra la repetición de una frase nominal lejana, cuya complejidad incluye una construcción oracional transpuesta, el ejemplo que sigue presenta la repetición de una frase nominal con incremento de una construcción preposicional dentro de una misma unidad de información:

- (73) 08- fue el día que me gustó mucho, el día de los Reyes.
(AO - 47)

Se trata de una R que implica la alternancia de modificadores en relación con una misma FN. El primer modificador consiste en una construcción que, con su transpositor (conjunción *que*), constituye un término adyacente del sujeto constituido por la frase nominal — *el día* — la cual reaparece acompañada de la frase prepositiva — *de los Reyes* — que, a su vez, funciona como modificador dentro del grupo nominal unitario. Este caso configura una repetición con expansión, como se podrá ver más adelante.

El ejemplo (74), presentado a continuación, exhibe en [19] una frase prepositiva — *de exámenes* — cuyo "término" implica la repetición de un lexema (*exámenes*) que aparece en el segmento anterior [18] como suplemento del núcleo verbal. En este caso ocurre, pues, una R con recategorización sintáctica del elemento lingüístico repetido:

- (74) 17- Decidimos este:: como *la/como a las cuatro de la tarde,*
18- *dependiendo de los exámenes finales en l'escuela,*
19- *o sea, estábamos en época de exámenes...*
20- fue en junio eso.

(AO - 21)

Hay que hacer notar todavía, con base en el ejemplo presentado arriba, que la ocurrencia de una R puede darse en nivel diferente de la M (matriz). Esto puede ser observado en el ejemplo siguiente, en que la R aparece en nivel estructural como frase nominal, mientras la M ocurre en nivel léxico:

- (75) 7- Cuando por primera vez fue el primer día,
 8- eh::mhn... senti/tenía miedo,
 9- porque los niños eh::niñas...
 10- [como yo era chiquita y delgadita],
 9- me pegaban,
 11- y entonces...me daba mie/ mucho miedo y coraje.
 (AO - 61)

El segmento subrayado en [11], dentro del ejemplo arriba presentado, constituye una frase nominal (modificador + nombre) que funciona como uno de los términos adyacentes del núcleo verbal (*daba*). Se trata de un R que ocurre en nivel frasal por implicar una expansión: el núcleo (*miedo*) que aparece por primera vez en [8], también en la función de término adyacente del núcleo verbal de la oración de que forma parte, es recuperado posteriormente con adición de modificador (*mucho*).

En cuanto a la variación de una R a nivel léxico, destacan los casos en que un lexema sufre un cambio de clase gramatical al ser repetido. Aunque en principio se trata de un recurso lingüístico relativamente común, podría afirmarse que las ocurrencias de ese tipo de repetición en los datos orales y escritos del *corpus* en estudio denotan una habilidad ya bien adquirida por los jóvenes en el uso del lenguaje. Los casos más frecuentes de *R-compleja* a nivel léxico, encontrados en las muestras orales y escritas, consisten en el cambio de un verbo a sustantivo. Han sido registrados también otros tipos de cambios como: sustantivo>verbo, verbo>adjetivo y adjetivo>sustantivo. Los ejemplos que siguen ilustran las recategorizaciones mencionadas:

- (76) 06- y nos pusimos a cantar,
 07- y cuando terminó la canción,
 08- nos pusimos a pedir dinero...
 (AO - 01)

- (77) 15- Dije...
 16- no, ps... voy tener la necesidad de darle las gracias ¿no?
 17- Pararme y...
 18- "Pues gracias por el asiento"...
 20- y que se sentara él.
 (AO - 13)

- (78) 11- El caso que fuimos tantos que::
 12- nos/nos juntamos
 13- y est/ rentamos un camión.
 14- Hicimos todos juntos... como cuarenta y seis más o menos ...
 (AO - 21)

- (79) 13- *Y:: llegamos allá*
 14- *y estaba bien nublado*
 15- *y la nube estaba tapando:: lo/los dos volcanes.*
 (AO - 08)

Los ejemplos (76) y (77) muestran los cambios de clase gramatical de verbo>sust. y de sust.>verbo, mientras los ejemplos (78) y (79) ilustran los cambios de verbo>adj. y adj.>sust., respectivamente. Cabe registrar también algunos ejemplos de ocurrencias de *R-léxica compleja* que aparecen en las anécdotas escritas, ilustrando cambios de clase gramatical:

- (81) 06- *Me llevaron al doctor*
 07- *y me enyesaron el dedo.*
 08- *Un mes despues volvi a ir a consulta*
 09- *a que me quitaron el yeso.*
 (AE - 19)

- (82) 16- *entonces la tenían que operar*
 17- *y todos nos quedamos*
 18- *pero en la noche se fueron lledo ((sic))*
 19- *y unos se quedaron.*
 20- *y cuando salio de la operacion,*
 21- *se murio mi agüelita.*
 (AE - 38)

- (83) 01- *Me impresione mucho*
 02- *porque una vez me estrelle con una vidriera de una farmacia*
 03- *y me corté todas las manos, y unas cortadas en la cara.*
 (AE - 65)

En los tres ejemplos anteriores, las formas subrayadas muestran el cambio más común entre las ocurrencias de *R-léxica*, realizado a través de la alteración verbo>sustantivo. Asimismo, se ha registrado la alternancia de éstas dos clases o categorías gramaticales cuando la *R-léxica* aparece más veces dentro del relato:

- (84) 01- *Bueno yo recuerdo una anécdota*
 02- *que me sucedió hace bastante tiempo.*
 03- *Hace unos 4 ó 5 años,*
 04- *en unas competencias de atletismo, yo competía en la prueba de salto de altura.*
 05- *Al principio competíamos entre escuelas primarias*
 06- *en dichas competencias pasabas los 5 primeros lugares*
 07- *yo me que quedé en 2 lugar.*
 (AE - 05)

En el ejemplo (84), la *R-léxica* permite observar una alternancia de cambios gramaticales por los cuales puede pasar una forma léxica que se encuentra directamente relacionada con el tema del relato. Los segmentos pertinentes al ejemplo enfocado forman parte de una anécdota titulada "*Peligros en competencia*", razón por la que la palabra *competencia* aparece varias veces a lo largo del relato, alternando con el verbo correspondiente. Mientras el ejemplo (84) muestra las alternancias sustantivo > verbo y verbo > sustantivo, el ejemplo siguiente ilustra el cambio de verbo > adjetivo:

- (85) 03- *Cuando íbamos caminando hacia arriba*
 04- *íbamos tomando.*
 05- *Ya andábamos algo tomados*
 06- *y encontramos unos toros sueltos.*
 (AE - 20)

Además de los casos de recategorización léxica, se han registrado también entre los datos orales y escritos un tipo de *R-léxica compleja* que, aunque mantiene la misma clase gramatical de la M (matriz), sufre variaciones formales con grados refinados de complejidad. Se trata de repeticiones con variaciones morfológicas ocurridas dentro de formas verbales, por un lado, y dentro de formas sustantivas por otro. Los ejemplos siguientes ilustran la cuestión enfocada.

- (86) 06- *Entonces, pues, todos estábamos ahí,*
 07- *esperando...*
 09- *a ver que decía...decían, pues, acerca de él.*
 (AO - 25)
- (87) 13- *y llegó la patrulla*
 14- *y habló con el señor*
 15- *que porqué se la querían llevar.*
 16- *Entonces, pues, ya hablaron y todo eso.*
 17- *Y entonces a la señora le dejaron a su hija.*
 (AO - 32)
- (88) 04- *y luego...que empieza a caminar por encima de la vía*
 05- *y...venía un ferrocarril*
 06- *y viene*
 07- *y que lo pasa.*
 (AO - 55)

Es interesante hacer notar que, en los ejemplos (86) y (87), la variación que ocurre en las formas verbales repetidas concierne al morfema de número — *decía/decían*, *habló/hablaron* — que implica, en ambos casos, un cambio de lo particular a lo general. En

cuanto al ejemplo (88), la variación se da en el tiempo verbal cuando el hablante, al realizar la R en — y... *venía un ferrocarril y viene y que lo pasa* — efectúa un cambio de perspectiva discursiva del "mundo narrado" para el "mundo comentado", acompañado de una alteración de postura comunicativa del tipo: esto es un relato/esto es un comentario.¹⁹

Un verbo repetido, además de manifestarse con variaciones de persona, número, tiempo y modo, puede reaparecer también bajo configuraciones que permiten identificar su alternancia como forma conjugada o bien como "verboide", esta última distinguiendo las formas de infinitivo, gerundio y participio (cf. Luna, 1991). El ejemplo a continuación ilustra esto:

- (89)
- 01- *Este día estaba yo saltando bayas,*
 - 02- *pero como nunca las había saltado*
 - 03- *tenía miedo*
 - 04- *y cada vez q' tocaba mi turno*
 - 05- *me formaba hasta atrás*
 - 06- *pero me descubrió el maestro*
 - 07- *y me dijo*
 - 08- *q' si no las saltaba*
 - 09- *me iba a reprobarme*
 - 10- *así q' tuve q' saltarlas.*
 - 11- *Las tres primeras las salté*
 - 12- *pero con la cuarta me tropecé*
 - 13- *y caí.*
 - 14- *Así fue como se me rompió la canilla.*

(AE - 14)

El ejemplo (89) comprende una anécdota escrita completa, producida por un adolescente de 15 años que así la intituló: "*Cuando me rompi la Canilla*". Como puede observarse, la forma léxica *saltar* aparece cinco veces con variaciones que pueden ser resumidas dentro de los siguientes parámetros de complejidad:

- 1) forma de gerundio > forma de participio
- 2) forma de participio > forma conjugada
- 3) forma conjugada > forma de infinitivo
- 4) forma de infinitivo > forma conjugada

¹⁹ Harald Weinrich (1973), en su macro-sintaxis textual, enfoca los tiempos verbales de acuerdo con tres características constitutivas del sistema temporal: 1) la actitud comunicativa; 2) la perspectiva y 3) el relieve. En cuanto a la perspectiva, explica Weinrich que el presente constituye el tiempo por excelencia del mundo comentado, mientras el imperfecto, al igual que el pretérito perfecto, forma parte del mundo narrado. (Ibid.: p. 25 y sigs.)

Una observación más es necesaria: entre las unidades verbales que forman parte del esquema destacado arriba, las tres últimas integran el ejemplo en cuestión nada más con el propósito de ilustrar las alteraciones morfológicas de su categoría, ya que se encuentran clasificadas como entradas de R-frasal por el hecho de aparecer acompañadas de un incremento pronominal al ser repetidas — *las saltaba/ saltarlas/ las salté*.

Mientras los ejemplos anteriores configuran alteraciones en formas lexemáticas de naturaleza verbal, los ejemplos siguientes permiten mostrar variaciones que ocurren entre formas léxicas sustantivas cuando aparecen repetidas:

- (90) 16- *Entonces se hizo tanto relajo que::*
 17- *hubo que::fuimo/que:: se escuchó hasta la dirección*
 18- *y el director fue rápido corriendo*
 20- *a ver que pasaba...*

(AO - 16)

- (91) 03- *y estaba en la maderería*
 04- *y entonces mi hermano estaba cortando la madera con la máquina*

(AO - 23)

Cabe destacar, de un lado, que las formas similares subrayadas en los ejemplos presentados arriba pertenecen a un mismo campo léxico y semántico. Por otro, las dos ocurrencias de repetición — *director* y *madera* — permiten identificar una vinculación, desde el punto de vista referencial, respecto de las formas léxicas — *dirección* y *maderería* — proyectadas respectivamente como matriz. Los ejemplos que siguen forman parte de las muestras escritas y también ilustran las consideraciones aquí mencionadas:

- (92) 01- *Una vez en la González Ortega me gustaba subir y bajar de la escalera*
 02- *pero la escalera era de metal*
 03- *y a un escalón le faltaba unas varillas.*

(AE - 71)

- (93) 01- *Esto sucedió hace 7 años,*
 02- *en los sismos que sacudieron la ciudad de México.*
 03- *En aquel tiempo, yo vivía en las torres de Tlatéolco, /.../
 /...../ ((sección complicadora y resolución))*
 16- *Esto es algo*
 17- *que nunca se me olvidará, ni a millones de mexicanos.*

(AE - 10)

Como se puede observar, al igual que en las muestras orales, las formas repetidas *escalón* y *mexicanos*, que aparecen en los ejemplos (92) y en (93), además de

pertenecer a un mismo campo léxico de los segmentos proyectados como matriz (*escalera y México*), permiten identificar una relación de conexión entre las unidades de información de las cuales forman parte. Al parecer, estos aspectos, que son de carácter semántico, mitigan la presencia de la repetición en la superficie del texto, una vez que ponen en relieve el lado funcional de la R en cuanto fenómeno lingüístico, principalmente en lo que concierne a la cohesión, conforme se podrá constatar en el próximo capítulo.

4. Conclusiones

En este capítulo, se ha demostrado que la repetición constituye un fenómeno bastante complejo, dotado de una serie de rasgos componenciales, los cuales se puede identificar mediante el enfoque de los dos aspectos del lenguaje: formal y funcional. El acercamiento a los dominios de la forma nos ha permitido delimitar a los tipos formales de repetición teóricamente posibles para llegar a la identificación empírica, a través del levantamiento de los casos de R presentes en los textos orales y escritos que conforman el material de estudio.

Los casos que hemos delimitado de manera empírica en el *corpus* en estudio aparecen distribuidos cuantitativamente a continuación. Se trata de los resultados pertinentes al "cruzamiento acumulativo" de rasgos formales patentes en las ocurrencias de los tipos de repetición identificados en las anécdotas orales y escritas. Es necesario enfatizar que todos los tipos enfocados constituyen casos de *auto-repetición*, el único rasgo del dominio de la producción que ha permanecido en la red componencial (véase apartado 3.1. del presente capítulo). Se trata, pues, de 18 tipos formales de repetición en que la M y la R son provenientes de la misma "fuente" discursiva (auto-repetición). Los rasgos específicos pertinentes a los demás dominios formales aparecen combinados en el CUADRO IV-3 y en el CUADRO IV-4 que se refieren respectivamente a los tipos de repetición patentes en los textos orales y escritos. En ambos, los dominios formales aparecen relacionados entre sí en términos cuantitativos.

La distribución de las 353 ocurrencias de repetición exhibidas en el CUADRO IV-3, y de las 244 entradas de repetición registradas en el CUADRO IV-4 permite establecer, a manera de conclusión del capítulo, una serie de correlaciones significativas entre los valores que ocupan cada casilla, los cuales corresponden al número de tipos de repetición resultantes del cruzamiento acumulativo o sucesivo de rasgos específicos, bien sea en los textos orales, de un lado, o en los textos escritos, de otro.

CUADRO IV-3: TIPOS DE REPETICIÓN EN LAS ANÉCDOTAS ORALES

3 DOMINIOS (cruzam. acumulativo) POSICIÓN/ CONFIGURACIÓN	Niveles de SEGMENTACIÓN			Cantidad/Porcentaje		
	léxico	frasal	oracional	Σ parcial	Σ total	%
contigua simple	17	4	6	27	57	16.1
contigua compleja	2	4	24	30		
próxima simple	75	50	28	153	253	71.7
próxima compleja	21	17	62	100		
lejana simple	13	5	5	23	43	12.2
lejana compleja	3	3	14	20		
Suma (Σ) Parcial	131	83	139		353	
%	37.1	23.5	39.4			100 %

CUADRO IV-4: TIPOS DE REPETICIÓN EN LAS ANÉCDOTAS ESCRITAS

3 DOMINIOS (cruzam. acumulativo) POSICIÓN/ CONFIGURACIÓN	Niveles de SEGMENTACIÓN			Cantidad/Porcentaje		
	léxico	frasal	oracional	Σ parcial	Σ total	%
contigua simple	3	0	1	4	14	5.8
contigua compleja	1	2	7	10		
próxima simple	38	49	1	88	186	76.2
próxima compleja	29	17	52	98		
lejana simple	13	9	1	23	44	18.0
lejana compleja	5	1	15	21		
Suma (Σ) Parcial	89	78	77		244	
%	36.5	32.0	31.5			100 %

Vale la pena abordar algunas de estas correlaciones, en cuanto a los rasgos componenciales específicos de la repetición. En principio, tomemos en cuenta los resultados globales exhibidos en los dos últimos renglones de los CUADROS IV-3 y IV-4, pertinentes al componente nivel que implica los rasgos específicos del dominio de la segmentación. Los resultados pueden ser examinados en la *tabla 1* a continuación:

<i>rasgo específico</i>	<i># de entradas</i>		<i>porcentaje</i>	
	<i>oral</i>	<i>escrito</i>	<i>oral</i>	<i>escrito</i>
R- léxica	131	89	37.1 %	36.5 %
R- frasal	83	78	23.5 %	32.0 %
R- oracional	139	77	39.4 %	31.5 %

tabla 1: La R en el dominio de la segmentación

Los datos destacados en la tabla anterior muestran, inicialmente, que la repetición ocurre más en el nivel estructural, correspondiendo 62.9 % de los tipos de R documentados a las anécdotas orales, y 63.5 % de los registrados a las anécdotas escritas. Sin embargo, la presencia de la R en el nivel léxico es bastante significativa tanto en lo oral cuanto en lo escrito, principalmente en relación con el nivel oracional. En cuanto a los segmentos en nivel de frase, su frecuencia de 23.5 % en lo oral y 32.0 % en lo escrito exhibe, juntamente con las de los otros segmentos, una disposición proporcionalmente representativa de la repetición en términos de ocurrencias dentro de los textos que conforman las dos modalidades.

Consideremos, en seguida, los resultados que implican rasgos componenciales pertinentes a otros dominios formales. Al parecer, la diferencia más representativa entre los números que figuran en el CUADRO IV-3 y en el CUADRO IV-4 concierne al componente posición, del dominio de la distribución. Examinemos los resultados destacados en la *tabla 2*:

<i>rasgo específico</i>	<i># de entradas</i>		<i>porcentaje</i>	
	<i>oral</i>	<i>escrito</i>	<i>oral</i>	<i>escrito</i>
R- contigua	57	14	16.1 %	5.8 %
R- próxima	253	186	71.7 %	76.2 %
R- lejana	43	44	12.2 %	18.0 %

tabla 2: La R en el dominio de la distribución

Los datos muestran en la *tabla 2* una tendencia reveladora: las repeticiones ocurren más en posiciones próximas, contrariando una idea que expresa, posiblemente, el sentido común de que la contigüidad es la forma canónica de repetir, principalmente cuando se trata de elementos léxicos (*cf.* Marcuschi, 1992). Por otro lado, las R-próximas deben compartir un número mayor de funciones en comparación con las otras dos posiciones, cuyas frecuencias permiten presuponer actuaciones más especializadas de repetición.

Mientras los resultados que se han examinado anteriormente en la *tabla 2* implican los rasgos específicos de la R en cuanto al dominio de la distribución, los datos complementarios presentados, a continuación, en la *tabla 3* constituyen informaciones que puntualizan los resultados globales de las entradas de repetición, en los textos orales y escritos, por lo que atañe a los rasgos de la configuración:

<i>rasgo específico</i>	<i># de entradas</i>		<i>porcentaje</i>	
	<i>oral</i>	<i>escrito</i>	<i>oral</i>	<i>escrito</i>
R- simple	203	115	57.5 %	47.1 %
R- compleja	150	129	42.5 %	52.9 %

tabla 3: La R en el dominio de la configuración

Los resultados destacados en la tabla anterior permiten constatar que la R-simple supera la R-compleja en la modalidad oral, pero lo mismo no pasa en la escrita, ya que en ésta el número de entradas de R-compleja es superior al presentado por la R-simple. Cabe aquí señalar que la simplicidad, de manera muy esperable, está relacionada con el nivel léxico, mientras la complejidad aparece más vinculada a lo estructural.

Una última mirada al CUADRO IV-3: TIPOS DE REPETICIÓN EN LAS ANÉCDOTAS ORALES nos lleva a algunas constataciones puntualizadas respecto a estos dos rasgos específicos de la configuración. De un lado, las alternancias de R-simple y R-compleja conjugadas, en la horizontal, con los dos niveles extremos de segmentación (léxico y oracional) y, en la vertical, con las tres posiciones (contigua, próxima y lejana) muestran una disposición armónica: mientras en el nivel léxico predomina la configuración simple, en el nivel oracional se destaca la compleja, tanto en la contigüidad como en la proximidad y en la lejanía. Por otro lado, existe una concentración mayor de R-simple entre los segmentos menores (léxico y frasal) en posición próxima, mientras la R-compleja se concentra en el nivel oracional también en posición próxima.

Es importante hacer notar que pasa lo mismo con las ocurrencias de la R en las anécdotas escritas, lo que puede ser apreciado en el CUADRO IV-4. Esto nos lleva a formular la siguiente pregunta respecto la configuración: ¿Se trata de un rasgo de la R que integra dos grupos distintos de tipos formales de repetición con funciones también distintas? Se buscará aproximar respuestas a esta cuestión en el próximo capítulo, que está destinado a las funciones.

CAPÍTULO V

En los dominios de la función

Introducción

En las dos últimas secciones del capítulo precedente, se buscó caracterizar a los dominios de la forma con sus respectivos componentes para llegar a la delimitación e identificación de los tipos formales de repetición existentes en el *corpus* investigado. Ahora el propósito es, en primer lugar, presentar una tipología funcional de la R y, en seguida, asociarla a las funciones del lenguaje sugeridas por Lyons (1977) y por Halliday (1970). Luego, se propone detallar la tipología planteada, por medio de la caracterización de las funciones desempeñadas por las formas de repetición que más se realizan entre los datos orales y escritos del *corpus* en estudio.

La meta es explicar la plurifuncionalidad de la repetición, mediante el análisis de segmentos repetidos que han sido delimitados empíricamente en los textos orales y escritos. Los casos de repetición son examinados siempre dentro de su contexto de ocurrencia, bajo la lupa de una red tipológica que resulta de la congruencia de componentes funcionales pertinentes a tres dominios de naturaleza semántico-pragmática.

1. Una tipología funcional de la repetición

Conforme ha sido mencionado previamente, un dominio representa el ámbito en que actúan los componentes que comprenden los rasgos específicos de una repetición. Asimismo, cabe recapitular que se reconoce la existencia no sólo de dominios formales sino también de dominios funcionales. En esa perspectiva, la consideración de componentes funcionales, relacionados con sus respectivos dominios, permite perfilar funciones específicas de la repetición en los tipos formales identificados en el *corpus* que hemos investigado.

En el CUADRO IV-1, presentado anteriormente, aparecen tres categorías funcionales — conexión, interacción y procesamiento — dentro de los rasgos básicos de repetición, las cuales hemos tomado como centrales dentro de la tipología funcional planteada. No se trata de una selección aleatoria. En verdad, son tres dominios semánticos y pragmáticos que han permitido agrupar a los componentes que más suelen destacarse cuando se enfoca la repetición desde el punto de vista de la función. Los trabajos que se han comentado en el capítulo II, como los de Norrick (1987), Tannen (1989), Bessa Neto

(1991), Marcuschi (1992), Quesada (1989) y Hoey (1992), todos dedicados directamente al análisis de tipos y funciones de la repetición, bien en el habla o en la escritura, también han enfocado, aunque desde ángulos diferentes, la conexión, la interacción y el procesamiento (producción y comprensión) como categorías funcionales básicas.

Cabe aquí subrayar que los componentes funcionales constituyen en sí mismos funciones a partir de las cuales se puede identificar empleos aún más específicos de acuerdo con su realización cabal, ya sea en textos orales o escritos. Una observación más se hace necesaria: se considera como función el papel desempeñado por un tipo formal de repetición (previamente reconocido), que ha ocurrido en alguna parte de un texto (oral o escrito) tomado, desde luego, como 'la unidad básica de análisis del lenguaje en uso' (cf. Halliday, 1975). En esta perspectiva, investigar los roles de un repetición implica formular preguntas operacionales tales como:

- ¿Por qué ha ocurrido la R en ese segmento del texto?
- ¿Cuál es su actuación en la estructura textual y discursiva?
- ¿Existe alguna función básica o más general?
- ¿Habrá una armonía entre las funciones?

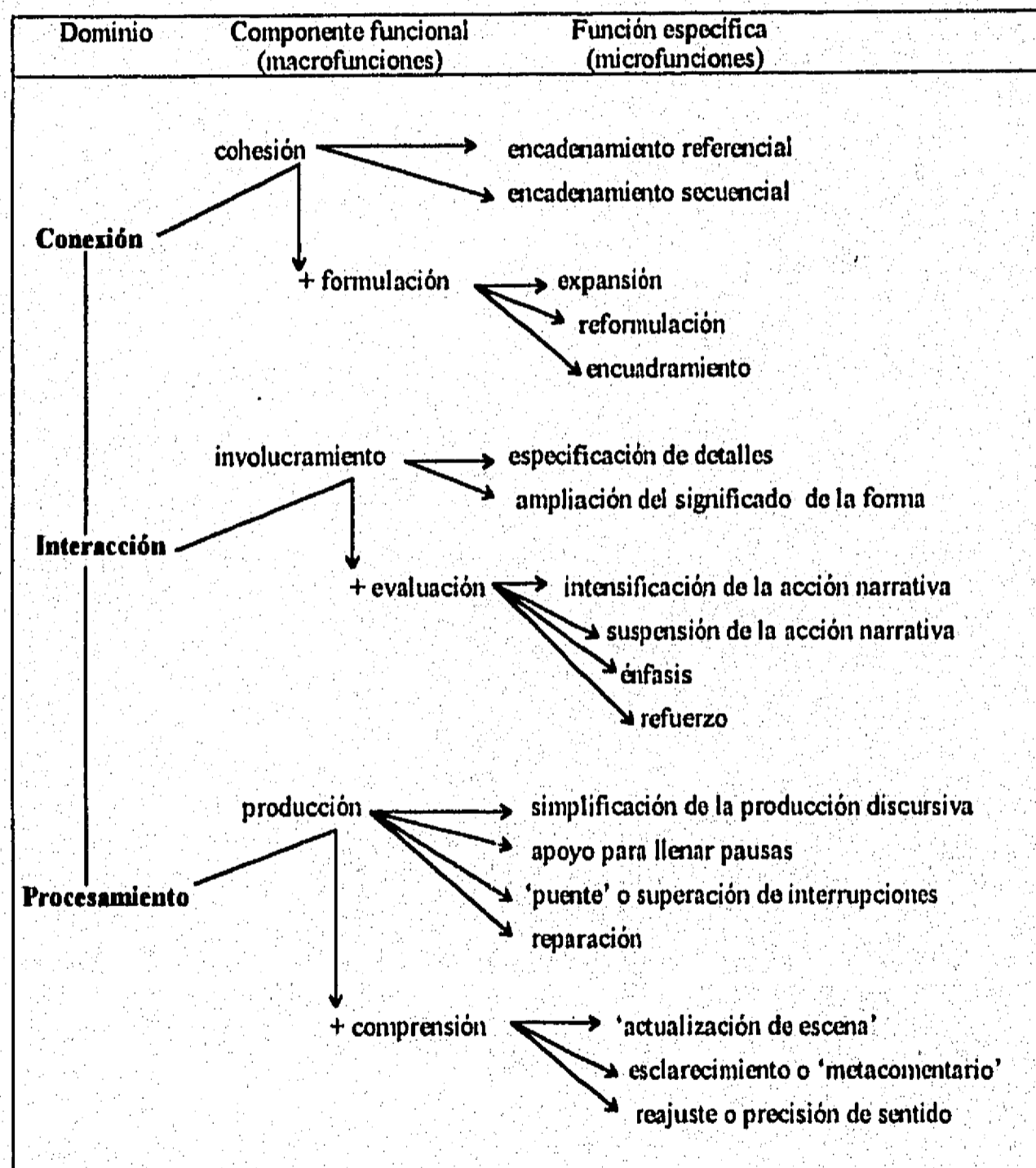
Se buscará aproximar un respuesta a las preguntas destacadas arriba a través de un análisis detallado que permite confrontar componentes lingüísticos textuales (estructurales) y discursivos (semánticos y pragmáticos), amén de los pertinentes a motivaciones cognoscitivas. Para esto, del mismo modo que han sido delimitados e identificados empíricamente los dominios de la forma, serán trabajados los dominios de la función. No obstante, cabe hacer notar que buscar determinar las funciones no significa caracterizarlas como exclusivas, es decir, una dada ocurrencia de repetición puede exhibir más de una función, lo que exige poner en claro que las funciones, en efecto, suelen sobreponerse.²⁰ Marcuschi (1992:116) sugiere la posibilidad de hablar de funciones básicas y funciones secundarias de un segmento repetido en un contexto dado de ocurrencia. Es oportuno registrar que, en lo que atañe a la distinción propuesta por este autor, se ha averiguado siempre la función específica más prominente de una repetición que se destaca entre otras en su contexto de manifestación, principalmente para atender al tratamiento cuantitativo de los datos.

²⁰ Una dada ocurrencia de repetición, aunque puede exhibir más de una función, se encuentra estrictamente delimitada en tanto tipo formal, ya que los rasgos componentes del dominio de la forma aparecen siempre en distribución complementaria. (Véase cap. IV, sección 3.)

1.1. Presentación de los tres dominios funcionales

Los tres dominios — conexión, interacción y procesamiento — serán presentados en este apartado juntamente con sus respectivos componentes y vinculados a las funciones específicas que puede desempeñar un segmento lingüístico al ser repetido dentro de un determinado (con)texto. El CUADRO V-1 exhibe, a continuación, la red de los dominios elegidos.

CUADRO V-1: LAS FUNCIONES DE LA R DE ACUERDO CON LOS TRES DOMINIOS



En primer lugar, cabe aquí señalar que la distribución gráfica presentada en el CUADRO V-1 favorece, en un principio, a una conveniencia descriptiva, ya que resultaría imposible que un enunciado en cualquier lenguaje natural pudiera ser utilizado para cumplir solamente una función con exclusión total de otras (cf. Brown & Yule, 1983: 1). En segundo lugar, las flechas que aparecen en posición vertical sirven para indicar que el componente funcional precedido de la señal de adición (+) presupone el componente anterior. En esta perspectiva, algunas funciones específicas de la R resultan de la combinación de dos componentes mientras otras son activadas por un solo componente.

Por otra parte, se presupone que el dominio de la conexión actúa a un tiempo con los dominios de la interacción y del procesamiento, lo que puede ser representado en la *Figura V-1*, a continuación.

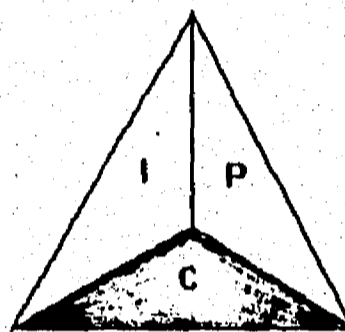


Figura V-1: Combinación de los dominios funcionales de la R

En el prisma triangular que aparece en la *Figura V-1*, se trata de representar al mismo tiempo la posibilidad de que los tres dominios funcionales coexisten en un caso concreto de repetición y, a la vez, expresar gráficamente (por medio de un sombreado) que uno de ellos va ser prominente respecto los dos restantes. La *Figura V-1* servirá, pues, para ilustrar dos hipótesis de trabajo: (1) las funciones que cumple un segmento repetido mantienen una relación armónica entre sí y (2) una de ellas es básica. Tales hipótesis serán colocadas a prueba en el transcurso del análisis, a través de la búsqueda de respuestas a las cuestiones formuladas en el inicio de esta sección.

Es oportuno mencionar que, en un estudio reciente tocante a la repetición en el desarrollo del lenguaje, Bennett-Kastor (1994) sugiere que la línea entre las funciones interactivas y discurso-cohesivas de la repetición es ilusoria. En palabras de la investigadora:

Es muy borrosa la línea divisoria entre las funciones de repetición interactivas y de cohesión del discurso. A pesar de que la cohesión se logra esencialmente gracias a recursos gramaticales, y la interacción a través de medios menos tangibles, muchos de ellos francamente repetitivos, los recursos gramaticales de la cohesión aparentemente surgen de la repetición, la cual sirve para propósitos de interacción (ibid: 1994:156).

De acuerdo con Bennett-Kastor, aunque la repetición sufre un proceso de gramaticalización cuando pasa a manifestarse bajo formas más sutiles y refinadas (como pronominalización, elipsis y una variedad de tipos de paralelismo), las formas básicas repetitivas, adquiridas anteriormente, continúan floreciendo en situaciones de interacción y, lo más importante, no se abandonan, más bien se retienen y aparecen en contextos apropiados.

Por otra parte, cabe aquí señalar los siguientes puntos: los dominios de la conexión y el procesamiento permiten agrupar categorías funcionales que coinciden con procedimientos lingüísticos de repetición perceptibles en la superficie del texto y del discurso respectivamente, mientras el dominio de la interacción conforma categorías funcionales más profundas, las cuales se encuentran de modo subyacente en las realizaciones específicas del fenómeno lingüístico de la repetición. Se considera que la conexión, a través de sus componentes funcionales (cohesión y formulación), constituye el dominio de la R que actúa en términos de vinculación y organización de ideas dentro de un texto. En el caso de la interacción, las categorías seleccionadas (involucramiento y evaluación) implican más bien una vinculación interpersonal, además de reflejar el estado interno del hablante o escritor y sus actitudes personales, principalmente por lo que atañe a la habilidad de interactuar con el otro. En cuanto al dominio del procesamiento, la agrupación funcional de la R privilegia, ante todo, los aspectos cognoscitivos (producción y comprensión) que implican la "percepción" del lenguaje desde el punto de vista del hablante o escritor.²¹

²¹ El término "percepción" es empleado aquí en el sentido de *identificación, reconocimiento*, de acuerdo a Flores d'Arcais (1992:123) quien, desde una perspectiva psicolingüística, afirma lo siguiente: "Percibir el lenguaje significa llevar a cabo varias operaciones psicológicas, tales como aislar y segmentar palabras, frases y unidades más largas, además de atribuirles un significado". Se puede añadir que entre esas operaciones psicológicas se encuentran aquellas atinentes a las repeticiones efectuadas por el hablante o escritor dentro de su propio enunciado con el propósito de garantizar la significación, bien sea para favorecer la producción en línea, o para facilitar la comprensión.

1.2. Los dominios elegidos y las funciones del lenguaje

Inicialmente, se considera que los dominios que forman parte de la red funcional de la **R** guardan una correspondencia general, ante todo en lo que se refiere a los puntos mencionados anteriormente, con la división entre significado descriptivo, expresivo y social del lenguaje, defendida por Lyons desde 1977. De acuerdo con este autor, las lenguas poseen una función descriptiva asociada al significado proposicional (descriptivo) así como una función social-expresiva que involucra conjuntamente el significado emotivo (o afectivo) y el significado social. Para Lyons (1987:139), mientras el significado expresivo involucra todo lo que concierne a la 'auto-expresión', el significado social está ligado al uso del lenguaje para establecer y/o mantener papeles y relaciones sociales, lo que implicaría el objetivo principal de gran parte de nuestro discurso cotidiano. Este uso podría ser calificado, según Lyons, por el término propuesto por Malinowski: "comunidad fáctica", cuyo sentido equivale a la "comunidad por medio del habla".

Dos aclaraciones más merecen ser registradas para llevar a cabo la correspondencia que se ha planteado. La primera es que, en palabras de Lyons, *mientras el significado descriptivo puede ser perfectamente exclusivo del lenguaje, los significados expresivo y social ciertamente no lo son* (ibíd.: 1987:140). Esto permite establecer una asociación con las funciones de la **R** pertinentes a los dominios de la conexión y el procesamiento, cuyos componentes funcionales — cohesión y formulación de un lado, y producción y comprensión de otro — con sus realizaciones lingüísticas patentes en la superficie textual y discursiva sirven a la organización del 'significado proposicional' de los enunciados. La segunda aclaración, que tiene relación con la primera, concierne a la siguiente aseveración de Lyons: *el significado expresivo y el social son transmitidos, de modo característico pero no exclusivamente, por el componente no-verbal del lenguaje, mientras que el descriptivo se restringe al componente verbal* (ibíd.: 1987:140). En esa perspectiva, se considera la posibilidad de relacionar con el 'componente no-verbal' los componentes funcionales de la **R** — involucramiento y evaluación — referentes al dominio de la interacción, ya que ambos implican realizaciones de repetición que operan primordialmente, aunque no de modo exclusivo, para atender al enlace interpersonal exigido por el contexto de la narración.

Por otra parte, cabe aquí señalar que los tres dominios que se han elegido para discernir y analizar las funciones de la repetición pueden ser asociados aún más a la antigua propuesta de Halliday (1970), concerniente a tres aspectos semántico-funcionales básicos del lenguaje: (i) *ideativo*, (ii) *interpersonal* y (iii) *textual*. El primer aspecto se refiere a la función "ideativa" la cual, en palabras de Halliday, *sirve a la expresión del*

'contenido': esto es, de la experiencia que el hablante tiene del mundo real, incluyendo el mundo interior de su propia consciencia (trad. al español, 1975:148). Esto permite establecer una asociación con el dominio de la **R** que hemos caracterizado como procesamiento, cuyos componentes funcionales reflejan los usos conceptuales de la repetición explicables no sólo en términos de producción sino también en términos de comprensión. Cabe añadir solamente que en la experiencia del hablante incluiremos la percepción de su propia producción discursiva.

En cuanto al segundo aspecto, es decir el "interpersonal", Halliday lo incorpora a las funciones conativa, social y expresiva, afirmando ante todo que *el lenguaje sirve para establecer y mantener relaciones sociales: para la expresión de los roles sociales...; y también para hacer cosas, por medio de la interacción de una persona con otra* (ibid.:1975:148). Se considera apropiado correlacionar a la función "interpersonal" el dominio de la **R** pertinente a la interacción, ya que sus componentes — involucramiento y evaluación — implican las actitudes del hablante o escritor y su habilidad de interactuar con el otro, principalmente en el caso del texto narrativo, cuya finalidad habitual es impresionar al interlocutor en cuanto a un hecho o evento pasado.

En lo que atañe al tercer aspecto básico del lenguaje, Halliday lo caracteriza como función "textual" y argumenta que se trata de una parte esencial del sistema lingüístico *que permite al hablante o escritor construir 'textos', es decir, pasajes conexos del discurso vinculado a la situación; y permite al oyente o al lector distinguir un texto de un conjunto de oraciones agrupadas al azar* (ibid.:1975:148). Esto remite, desde luego, al dominio funcional de la **R** que hemos denominado conexión. Sin embargo, es importante hacer notar que el componente textual implica asimismo patrones de significación que se realizan fuera de la organización jerárquica del sistema lingüístico, entre los cuales se destaca la estructura de la INFORMACIÓN, un patrón responsable por la organización del texto, independientemente de su construcción en términos de segmentos oracionales o de frases, a través de unidades de información establecidas en las bases de la distinción entre lo DADO y lo NUEVO: aquello que el hablante considera como información recuperable para el oyente (dado) y lo que considera como no recuperable (nuevo) por parte de éste (cfr. Halliday & Hasán, 1992:27). Desde esa perspectiva, el ámbito de actuación de la **R** que hemos caracterizado como conexión, al igual que la función textual de Halliday, se configura como un dominio semántico-funcional presente en los demás dominios, es decir, de la interacción y del procesamiento.

Cada dominio funcional de la **R** será presentado de modo detallado, a continuación, con el propósito de puntualizar el ámbito en que actúan sus funciones. Se busca, inicialmente, describir las características de los componentes funcionales o

macrofunciones para, en seguida, explicar las funciones específicas o *microfunciones* que les son pertinentes. Luego se comenta la identificación empírica de las funciones de la repetición que se realizan en los tipos formales delimitados en el *corpus*.

2. El dominio de la conexión y sus macrofunciones

Se considera que la conexión está determinada por dos componentes — cohesión y formulación — que ponen en relieve justamente el carácter de ligadura peculiar a este dominio. La descripción de estos dos componentes correlativos, acompañada de la puntualización de las funciones específicas que suelen promover, permite señalar los rasgos más representativos de la R dentro del dominio de la conexión.

2.1. El componente cohesión y sus microfunciones

En principio, la cohesión constituye una propiedad que, desde la perspectiva funcional del lenguaje, puede realizarse a través de diversos recursos lingüísticos entre los cuales está la repetición. Cabe aquí mencionar que Halliday & Hasan (1976), al definir la cohesión en términos semánticos, explican que la reiteración, dónde se incluye la repetición de un mismo elemento léxico, promueve la función de enlace y función referencial. De modo similar, Hoey (1983:113-14) argumenta que la repetición léxica es usada para mostrar que la información dentro de una oración tiene algo en común con la que ha sido mencionada en segmentos oracionales anteriores y, además de esto, comenta que uno de los usos de la repetición sistemática en el habla y en la escritura es conectar oraciones de tal modo que éstas son comprendidas como compartiendo un significado particular. No obstante, conforme se ha mencionado anteriormente, además de la repetición de elementos léxicos, se debe tomar en cuenta la reaparición de segmentos oracionales o de frases, los cuales suelen mostrar también cómo nuevas oraciones son enlazadas a segmentos discursivos precedentes y cómo las ideas introducidas en el discurso son conectadas entre sí (Tannen, 1989). En efecto, el rasgo de vinculación caracteriza a uno de los componentes distintivos de la R que, dentro del dominio más amplio de la conexión, se ha reconocido como *cohesión*.

En uno de sus estudios respecto a la función de los mecanismos cohesivos en la construcción de la textualidad, Koch (1989) sugiere la existencia de dos grandes modalidades de cohesión — referencial y secuencial — las cuales se ha optado utilizar, al igual que Marcushá (1992), para distinguir las dos primeras funciones específicas de la R, pertinentes al componente cohesión: *encadenamiento referencial* y *encadenamiento*

secuencial. Es oportuno registrar todavía que la cohesión referencial, según Koch (1989:30), es aquella en que un componente de la superficie del texto remite a otro(s) elemento(s) del universo textual. En cuanto a la cohesión secuencial, conforme esclarece la lingüista brasileña, se trata de una relación textual que abarca procedimientos lingüísticos por medio de los cuales se establecen, entre segmentos del texto (enunciados, partes de enunciados, párrafos y aun secuencias textuales más amplias), diversos tipos de relaciones semánticas y/o pragmáticas, en la medida en que el texto progresa (*ibíd.*: 49). Se considera que la repetición se incluye entre esos procedimientos siempre que contribuye hacia la organización textual por medio de una vinculación semántica y pragmática entre los elementos lingüísticos repetidos. A continuación, serán explicitadas las dos funciones específicas que atañen a la cohesión en cuanto componente funcional.

2.1.1. *Encadenamiento referencial*

Como el propio nombre indica, el encadenamiento referencial concierne a la función de vinculación de referentes, la cual se establece entre la R (repetición) y la M (matriz) en la superficie del texto. Se trata de una función que se realiza de manera preponderante a través de segmentos repetidos en nivel léxico usualmente en posición próxima y, lo más importante, permite discernir si la relación referencial es de identidad, de inclusión o, a veces, de exclusión.²²

Asimismo cabe hacer notar lo siguiente: cuando existen morfemas gramaticales patentes junto a la forma lexemática repetida, que permiten identificar la relación referencial explícita o enfocada, emerge la microfunción que se ha optado denominar *encadenamiento referencial*. El fragmento siguiente ilustra su realización:

- (94) 15- *pero habla una vidriera así de grande.* ((señala c/ ambas manos))
 16- *pero no la vi.*
 17- *Yo pensaba*
 18- *que era la puerta,*
 19- *no, no la vi...*
 20- *y que me estrello contra la vidriera* ((sonríe y señala su cara))
 (AO 65)

Como se puede observar, el segmento subrayado en la unidad de información [20], que forma parte del ejemplo arriba presentado, aparece precedido del elemento anafórico *la* con el cual el hablante, al conectar la forma repetida (*vidriera*) al 'elemento de referencia' subrayado en la unidad de información [15], pone en claro que las dos oraciones

²² La cuestión de la relación referencial ha sido tratada anteriormente (cap. III, apartado 3.2.).

comparten un mismo referente. Además de esta función específica más prominente, se identifica en el segmento repetido una función secundaria pertinente al dominio de la interacción. Se trata de una especificación de detalle, cuya caracterización será elucidada más adelante.

Mientras el fragmento anterior muestra en primera línea una relación de identidad referencial entre dos formas léxicas repetidas dentro del texto, el fragmento a continuación (que forma parte de la misma anécdota) ilustra una relación de inclusión referencial entre la R y el elemento léxico proyectado como matriz:

- (94) 20- *y que me estrello contra la vidriera* ((sonríe y señala la cara))
 21- *y salieron vidrios volando...*
 22- *y me/me corté en las manos y este, acá en la cara, aquí.* ((señala))
 (AO 65)

En el fragmento narrativo presentado arriba, la relación referencial de inclusión se hace manifiesta, ante todo, porque los elementos lingüísticos repetidos pertenecen al mismo campo léxico y semántico. Asimismo, es importante hacer notar que el referente de la forma léxica repetida — *vidrios* — está incluido en el referente de la forma léxica — *vidriera* — proyectada como matriz.

2.1.2. Encadenamiento secuencial

Se trata de una función que, mediante la repetición de segmentos en la secuencia lineal del texto, apoya al flujo de las informaciones y garantiza al mismo tiempo la vinculación y articulación de las unidades de información, mostrando que entre éstas existe una idea en común. A través de segmentos lingüísticos que suelen aparecer repetidos en los niveles léxico, frasal y oracional, bajo las formas de R-simple o R-compleja, el encadenamiento secuencial se hace patente en los textos orales y escritos que conforman el *corpus* investigado.

Los casos más típicos de encadenamiento secuencial registrados entre los datos en estudio comprenden la R-frasal que opera en términos de "progresión temática lineal" (Koch, 1989:58). Se trata de un procedimiento textual que se instaura cuando el *rema* de un enunciado pasa a *tema* en el enunciado siguiente. El ejemplo a continuación ilustra la función específica mencionada:

- (95) 04- *y entonces, mi hermano estaba cortando la madera con la máquina.*
 05- *Y entonces, la máqui/... la madera le jala el dedo.*
 (AO - 23)

En términos de organización de mensaje dentro de un texto, el enlace y la progresión entre las dos unidades de información destacadas en el ejemplo anterior se hacen primordialmente por la recurrencia del segmento frasal — *la madera* — que, al ser repetido, pasa de la posición de rema a la posición de tema desde el punto de vista de la estructura "temática"²³. Por otro lado, cabe observar que, en el ejemplo (95), el vínculo de identidad referencial no es conducente, aunque se encuentra presupuesto en la relación establecida entre el segmento repetido y el segmento proyectado como matriz. Al respecto, cabe comentar la existencia de casos de *encadenamiento secuencial* en que se puede observar una vinculación referencial de exclusión entre el segmento léxico repetido y la ocurrencia original, como ilustra el siguiente fragmento que forma parte de una anécdota escrita:

- (96) 05- cuando escuché un ruido
 06- que me despertó
 07- me levanté
 08- y todo tronaba
 09- pero eso no fue nada al último ruido
 10- que se escuchó.

(AE 10)

Obsérvese que el elemento léxico *ruido*, al ser repetido, forma parte de un segmento frasal — *al último ruido* — cuya función principal es la de encadenamiento secuencial, que opera dentro de una estructura de comparación. El segmento repetido permite apuntar aun su relación con el componente evaluativo en el dominio de la interacción, dónde actúa con la función de énfasis, mediante la valoración de un elemento (ruido) dentro de la estructura evaluativa. (Véase apartado 3.2. *infra*.)

Además de los tipos de repetición que hacen destacar la progresión temática lineal, se ha considerado dentro de un texto las construcciones en formatos paralelos de las cuales suele emerger con relativa frecuencia la función de *encadenamiento secuencial*. La formación de paralelismos, conforme han mostrado Johnstone (1991) en textos escritos y Marcuschi (1992) en textos orales, constituye una estrategia bastante utilizada en la ordenación secuencial de unidades lingüísticas yuxtapuestas.

²³ Con la finalidad de puntualizar la cuestión enfocada, además de precisar los términos utilizados, se registra las siguientes afirmaciones de Halliday (1975:168): *La unidad básica del lenguaje en uso no es la palabra o la oración, sino el "texto"; y el componente "textual" del lenguaje es el conjunto de opciones merced a las cuales un hablante o un escritor puede crear textos — es decir, usar el lenguaje de manera apropiada al contexto. La cláusula [oración], en esta función, está organizada como mensaje, de modo que además de su estructura de transitividad y de modo, también tiene estructura como mensaje, conocida como estructura "temática".*

El paralelismo, al mismo tiempo que encadena secuencialmente los segmentos en nivel estructural, permite reconocer contenidos estrechamente concatenados en términos semánticos y pragmáticos, principalmente en el nivel oracional. Los ejemplos, a continuación, ilustran esto:

- (97) 15- y ya no podía más
 16- pero lo peor fue que caí
 17- lo bueno fue que reaccioné
 18- y volví a correr;

(AE - 04)

El paralelismo identificado en los dos segmentos oracionales, que aparecen subrayados en el ejemplo anterior, pone de relieve desde luego la función de encadenamiento secuencial y, en segundo plan, muestra que los grupos oracionales yuxtapuestos exhiben un contraste y constituyen juntos una 'evaluación interna' (Labov, 1972) con anclaje en la estructura a la vez, lo que nos permite destacar la función secundaria de énfasis y, además, apuntar la sobreposición de funciones de la R que se ha mencionado anteriormente. (Véase también, en este capítulo, apartado 3.3.3. infra.)

Mientras en el ejemplo (97), que es proveniente de una anécdota escrita, el *encadenamiento secuencial* funciona mediante un paralelismo por contraste, en el ejemplo a continuación, procedente de una anécdota oral, su realización se da en estructuras oracionales que, al aparecer en formatos paralelos, permiten identificar una relación de sinonimia:

- (98) 07- y cuando terminó de llover
 08- corrí a echársela.
 09- Y como acabó de llover,
 10- estaba resbaloso el piso.

(AO - 46)

Los dos segmentos oracionales destacados arriba, además de operar primordialmente como *encadenamiento secuencial* dentro del texto a través de las estructuras repetidas, muestran aspectos circunstanciales distintos desde un punto de vista de su estructura interna (tiempo/causa), al mismo tiempo que exhiben la relación de sinonimia (terminó/acabó) entre los pares de elementos lingüísticos en formatos paralelos. En cuanto a la función que ejercen en el dominio de la interacción, se trata de una

especificación de detalle resultante del involucramiento del narrador con sus propias ideas y con el asunto tratado en el relato.

Por otra parte, valga notar que entre las dos funciones específicas de la R que operan en términos de cohesión, el *encadenamiento secuencial* es lo que más destaca, ya que suele ocurrir en los dos niveles (léxico y estructural), mientras el *encadenamiento referencial* se restringe al nivel léxico.

2.2. La formulación y sus microfunciones

El componente formulación concierne a los procedimientos estructurales de repetición utilizados por el hablante o escritor para ordenar su composición textual y favorecer la vinculación de ideas entre las unidades de información a la vez. Cabe aquí señalar que la relación entre la formulación y el componente cohesivo es de inclusión; es decir, la formulación constituye una especie de "elaboración" o "instanciación" de la cohesión²⁴.

Desde el punto de vista de su origen, el término 'formulación' es derivado de una propuesta sugerida por Motsch y Pasch (1987), dos lingüistas germanos, cuyos principios teóricos han sido trabajados dentro del portugués por Koch y Silva (1992) y por Marcuschi (1992). De acuerdo con Koch y Silva (1992:2), la formulación implica, por lo general, las actividades lingüístico-cognoscitivas realizadas por un enunciador para garantizar y estimular la comprensión, facilitar o causar la aceptación del interlocutor. Sin embargo, en el ámbito de este trabajo, se considera la formulación en un sentido primordialmente lingüístico-textual, es decir, como un componente funcional que permite identificar en la superficie del texto procedimientos estructurales específicos que el hablante o escritor utiliza, a través de la repetición, para apoyar ante todo su composición textual y, consecuentemente, favorecer no sólo a la cohesión o vinculación de ideas sino también a la coherencia discursiva.

Para Marcuschi (1992:122), quien considera también la formulación dentro de las funciones de naturaleza textual, "una de las maneras de formular es reformular", lo que implicaría los casos de reconstrucciones, de expansiones y de correcciones en situaciones de interacción verbal. En esta perspectiva, de acuerdo con el lingüista brasileño, la R con funciones de formulación, sobre todo en los casos de reconstrucción de estructuras

²⁴ Eso evoca la explicación de Ronald Langacker (1991:2) respecto a uno de los tipos de relación categorial denominado "elaboración": [A] —> [B], es decir, [A] es 'esquemático' a [B], el cual constituye una "elaboración" o "instanciación" de [A]. En esta perspectiva, la relación entre los componentes funcionales de la repetición implica una especialización semántica, ya que [B] es consecuente a [A], pero las especificaciones de [B] son más detalladas y alcanzan un grano más particularizado de realización.

sintácticas, no se reduce a la mera devolución de formas canónicas a enunciados previos, ya que puede operar no sólo en nivel oracional sino también en nivel inter-oracional con la función de expansión y aun de corrección en la secuencia textual, después de vacilaciones o de interrupciones en el flujo de la información.

No obstante la pertinencia de las observaciones de Marcuschi, se ha optado por ubicar los casos más típicos de reconstrucción, es decir, las correcciones, dentro del dominio del procesamiento el cual será presentado más adelante (sección 4 del presente capítulo). Al respecto, es oportuno comentar por ahora que las correcciones equivalentes a reparaciones en línea, en tanto actividades lingüístico-cognoscitivas, parecen ocurrir más directamente en función de los procesos de producción y comprensión vinculados a la percepción del hablante, en lo que atañe a problemas de formulación en su propia construcción discursiva, en el momento exacto de la enunciación.

Se considera que la formulación, en cuanto componente textual, permite llegar a operaciones esencialmente estructurales de la R dentro del dominio de la conexión, las cuales se ha optado agrupar, por consiguiente, en tres microfunciones específicas: *expansión*, *reformulación* y *encuadramiento*. Como se podrá constatar a continuación, las funciones referidas evocan procedimientos de repetición apuntados por estudiosos mencionados anteriormente (Rojas, 1995; Montes, 1993; Marcuschi, 1992; y Tannen, 1989).

2.2.1. *Expansión*

La R con función de expansión consiste en la recuperación oportuna de un segmento lingüístico, que favorece algún incremento nuevo de naturaleza informativa y aun evaluativa a la composición discursiva del hablante (o escritor), como ilustran los ejemplos siguientes:

- (99) 04- *y luego/ y luego nos llevaron a cenar.*
 05- *Cenamos temprano*
 06- *y luego salimos a arrullar al niño.*
(AO - 54)

- (100) 30- *y yo, llorando de la emoción,*
 31- *me tomé la foto del recuerdo,*
 32- *un recuerdo que nunca se borrará de mi memoria.*
(AE - 06)

La recuperación de un segmento lingüístico con incremento, además de implicar la ocurrencia de la R en niveles más amplios (frasal y oracional), suele realizarse mediante la adición de constituyentes oracionales o términos adjuntos tanto a la izquierda

como a la derecha del núcleo, aunque la tendencia natural de la expansión parece ser linealmente progresiva, es decir, extenderse a partir del núcleo o elemento repetido en adelante. Por otra parte, la repetición con expansión, que se configura por lo general como una R-compleja, ocasiona casi siempre funciones complementarias. En el caso de los dos ejemplos presentados arriba, los segmentos repetidos operan de modo complementario como especificación de detalle (dominio de la interacción) y como metacomentario evaluativo (dominio del procesamiento y la interacción), respectivamente.

2.2.2. Reformulación

La reformulación constituye una especie de reconstrucción corriente que suele realizarse básicamente en contextos discursivos orales, ya que en la escritura la eventualidad de su presencia es anulada, desde luego, por el acto circunstancial y prosaico de pasar la goma. La R con función reformuladora sostiene con la expansión una relación unilateral, lo que equivale a decir que toda reformulación demanda una expansión, pero no toda expansión se restringe a una reformulación. Asimismo, se reconoce entre estos dos componentes una relación de inclusión, en que la reformulación constituye una instancia particularizada de la expansión.

En principio, la reformulación implica la repetición de un segmento lingüístico para adecuarlo a la estructura sintáctica usual, modificando el orden en que ha sido asentado previamente en el enunciado, conforme ilustra el ejemplo siguiente:

- (101) 09- *Entonces, este:: la valla eh/ como era de metal,*
 10- *la valla estaba chueca.* ((enseña con las manos))
 (AO - 05)

El segmento frasal — *la valla* — es retomado después de la inserción de una oración adverbial causal que ocurre, a la vez, detrás de una parada brusca [ʔ] precedida de *eh*, dos marcas patentes de una vacilación momentánea del hablante en el instante de la enunciación. La R tiene en este caso la función de reformulación de estructura, ya que garantiza la posición sintáctica natural de segmentos que como este tipo de oraciones causales, en español, deben aparecer antes de la oración principal. Asimismo se puede apuntar, en el segmento enfocado, una función secundaria pertinente al dominio del procesamiento: el narrador realiza un “puente” en su propia producción discursiva al retomar el segmento *la valla*, lo que configura también un ‘reajuste o precisión de sentido’, conforme será detallado más adelante (sección 4).

Otra instancia de reformulación sucede cuando la R fusiona en una sola construcción lo que ha aparecido en construcciones anteriores, las cuales suelen estar yustapuestas:

- (102) 10- *pero en los días ya se quedó bien el muchacho.*
 11- *Lo tuvieron que operar...*
 12- *Pues, pues sí, quedó bien de la operación*
 13- *y ya, se salvó el muchacho.*

(AO - 33)

En el ejemplo anterior, los dos primeros segmentos subrayados reaparecen en una construcción amalgamada dentro del segmento oracional subsiguiente. Obsérvese que la unidad de información [12] es resultante de la utilización de material lingüístico previo al que se ha agregado una expresión modalizadora (*Pues, pues sí*) que imprime, a un tiempo, un contenido nuevo a una información que estaba implícita parcialmente en los segmentos oracionales precedentes. Cabe hacer notar que la R reformuladora, en ese tipo de construcción, facilita el flujo de las informaciones en el acto narrativo y actúa en favor del mantenimiento del tópico discursivo a la vez. En el caso del fragmento narrativo que conforma el ejemplo presentado, el tópico discursivo es — *el muchacho*. La reformulación suele realizarse a través de tipos formales de R-compleja, ya que condiciona siempre la recuperación de un segmento en el cual se efectúa alguna alteración.

2.2.3. Encuadramiento

El encuadramiento caracteriza la R que, juntamente con el segmento proyectado como matriz (M), funciona como un marco que delimita un comentario parentético y/o evaluativo, un episodio o una sección estructural de la narrativa. Se puede afirmar que su presencia se hace patente siempre y cuando la R y la M encasillan segmentos discursivos que van desde partes de enunciados hasta secuencias más amplias, como si fuera una especie de moldura que hace destacar un detalle, un evento o un suceso que el hablante o escritor, generalmente de manera espontánea, señala dentro del texto, conforme ilustran los ejemplos:

- (103) 02- *y yo me quedé entre cien y doscientos metros planos,*
 03- *entonces este:: pues...este:: yo nunca he entrenado ni nada,*
 04- *pero quedé.*

(AO - 04)

- (104) 21- y entonces... este... me dije/más bien, le dijeron
 22- que ya estaba bien,
 23- que nada más tenía una costra en/en la rodilla nada más.
 (AO - 63)
- (105) 08- Todo el camino de ida fuimos cantando, comiendo y tomando
 09- y así no se nos hizo largo el camino.
 (AE - 21)
- (106) 01- El otro día me enojé,
 /...../ ((desarrollo de la narración))
 12- eso fue
 13- lo que me pasó el otro día.
 (AE - 30)

Los segmentos destacados en los ejemplos anteriores forman un recuadro que delimita en efecto partes del relato, tanto en las anécdotas orales como en las escritas. Los fragmentos narrativos seleccionados sirven también para mostrar que la función de *encuadramiento* suele operar a través de la R-simple en posición básica de proximidad, aunque puede realizarse también en posición lejana cuando, entonces, aparece como finalización y aun como coda, conforme ilustra el ejemplo (106) arriba presentado.

Es oportuno comentar que el encuadramiento se distingue de las funciones de expansión y reformulación mediante la iconicidad de su manifestación y, por otro lado, mantiene con éstas dos una relación de implicación, ya que un encuadramiento puede comprender en su interior una expansión como en el ejemplo (103), o una reformulación con expansión como en el ejemplo (102) en que la R resulta de una construcción amalgamada.

3. El dominio de la interacción y sus macrofunciones

El dominio de la interacción permite enfocar el fenómeno lingüístico de la repetición a nivel de met mensaje, principalmente por el hecho de concernir a una de las funciones esenciales del lenguaje que es la manutención de las redes de relaciones sociales y expresivas. Se considera que dos componentes funcionales — involucramiento y evaluación — destacan en la interacción, ya que muestran desde luego cómo segmentos repetidos operan en la construcción de vínculos, bien sea entre hablante y oyente, o bien entre escritor y lector.

3.1. El involucramiento y sus microfunciones

En la perspectiva del análisis del discurso, el involucramiento ha constituido una categoría pragmática muy amplia que comprende una gama de "estrategias" discursivas o interaccionales, señaladas por recursos lingüísticos, paralingüísticos y kinésicos.²⁵ Las estrategias de involucramiento suelen permitir la identificación de regularidades discursivas, evidenciadas sobre todo en la configuración de formas lingüísticas de expresión utilizadas por un emisor para comunicarse, tanto en la modalidad oral como en la escritura. De un lado, esas formas de expresión se acercan a los 'modos de habla' (*ways of speaking*) sugeridos por Hymes (1974), ya que configuran habilidades interaccionales y comunicativas. Por otro lado, las estrategias que implican su realización pueden ser asociadas a las ideas de Tannen (1985), para quien el involucramiento constituye una categoría relacionada con la habilidad de interactuar con el otro, un aspecto desde luego de la mayor importancia no sólo en el habla sino también en la escritura.

Algunos procedimientos lingüísticos de repetición, patentes en textos orales y escritos, resultan primordialmente del componente funcional que se ha reconocido como involucramiento, ante todo porque suelen reflejar la actitud del narrador (hablante o escritor) con relación a sus propias ideas, al interlocutor o al asunto enfocado dentro del relato. Cabe aquí señalar que hemos extendido al discurso narrativo oral y escrito los tres tipos de involucramiento apuntados por Chafe (1985:117) en la conversación.

Se considera que el involucramiento, dentro del dominio de la interacción, hace destacar dos microfunciones peculiares de la R, las cuales se ha optado caracterizar como: *especificación de detalle* y *ampliación de significado de la forma*. La primera pone de manifiesto el compromiso personal del narrador con el interlocutor (oyente o lector) y con el relato, mientras la segunda refleja el grado del involucramiento del narrador con sus propias ideas, lo que resulta efectivamente ocurrencias de repetición favorecedoras del involucramiento interpersonal en el nivel del discurso.

3.1.1. *Especificación de detalle*

Se trata de una microfunción por medio de la cual elementos responsables por la formación de la 'escena' del relato son puntualizados mediante la repetición. Cabe

²⁵ El término "estrategia", que representa una de las nociones centrales de la pragmática, está asociado a regularidades exteriorizadas por una competencia comunicativa. Ésta, a su vez, implica una 'competencia de comprensión', que se opone a la 'competencia de producción' chomskyana. En ese sentido, mientras la gramática profunda generativa se fundamenta en reglas, la gramática profunda pragmática se basa en estrategias (cfr. Herman Parret, 1988.). (Véase también, en capítulo inicial del presente trabajo, sección I, pág. 8, las estrategias de involucramiento apuntadas por Deborah Tannen.)

poner en claro que la escena equivale al espacio donde los eventos narrados tienen lugar. Al respecto, es oportuno registrar que, de acuerdo con Tannen (1989:143), *las historias son compuestas de escenas, las cuales son formadas por imágenes que son sugeridas por detalles*. Eso puede ser ilustrado en el siguiente fragmento de una anécdota escrita:

- (107) 19- y decía entre sueños de Aide,
 20- mi otra prima [que] le había pegado con la cuchara.²⁶
 21- Y el otro día fueron mis primos
 22- y la niña que había pegado al niño
 23- que le habi (sic) pegado con la cuchara

(AE - 39)

Los segmentos oracionales repetidos, destacados en el ejemplo anterior, hacen patente el interés del narrador en especificar un detalle que el lector debe tomar en consideración dentro del relato, lo que desde luego contribuye para el involucramiento interpersonal. Por otra parte, cabe aquí señalar que, en el caso de esta anécdota escrita, la función pertinente al compromiso personal del narrador en la composición de la escena supera su preocupación por lo que atañe a la forma, ya que el segmento repetido en la unidad de información [23] — *que le habi pegado con la cuchara* — permite observar la grafía incompleta de la forma verbal auxiliar, la cual aparece registrada correctamente en los segmentos oracionales precedentes. Esto demuestra también el involucramiento del narrador con sus propias ideas, es decir, su 'auto-involucramiento' en la terminología de Chafe (op.cit.). Una observación más se hace necesaria: los segmentos repetidos, dentro del ejemplo presentado arriba, permiten identificar también una función secundaria de reformulación (con expansión), concerniente al dominio de la conexión.

3.1.2. Ampliación del significado de la forma

La recurrencia de segmentos lingüísticos en posición contigua establece, por lo general, una ampliación del significado de la forma repetida y, a la vez, refleja el auto-involucramiento del narrador en el momento dado del relato. Además de la contigüidad, otras características formales de la R que actúa con esta función consisten en su ocurrencia en nivel de segmentos menores (lexical y frasal) y sin variación. La *ampliación de significado de la forma* comprende repeticiones de naturaleza intensificadora, iterativa y progresiva conforme ilustran los ejemplos a continuación:

²⁶ El par de corchetes encierra elementos que no forman parte del segmento original. Es oportuno enfatizar, aquí, respecto a la decisión que hemos anunciado, en el tercer capítulo, de mantener la grafía original de los textos producidos por los informantes.

- (108) 08- *Pero ese muchacho estaba así...*
 09- *estaba feo, con ganas,*
 10- *no... ¡feo feo feo!* ((movimiento de la cabeza y de los ojos))
 (AO - 13)

- (109) 09- *El río empezó a crecer y crecer,*
 10- *cuando me di cuenta*
 11- *estaba toda mojada.*
 (AE - 07)

Mientras en el ejemplo (108) la triplicación del adjetivo *feo* implica una intensificación del significado de la forma, en el ejemplo (109) la duplicación del segmento verbal *crecer*, que aparece dentro de una construcción coordinada, hace destacar el efecto semántico de progresión, expresado a un tiempo mediante la continuidad sugerida por el aspecto iterativo adecuado a la acción verbal. La función de la R en estos dos ejemplos tiene relación con lo que se ha denominado 'motivación icónica' de la repetición, ya que los segmentos repetidos, además de exhibir una relación directa entre forma y significado en nivel de mensaje, permiten apuntar, en nivel de metamensaje, una correlación entre forma y funciones discursivas favorecedoras de la interacción.

En cuanto a la iconicidad patente en las repeticiones contiguas de naturaleza intensificadora, iterativa y progresiva, su enfoque implica un acercamiento a los principios sugeridos por Ishikawa (1991:564), para quien la relación entre las partes de la forma se aproxima a la relación entre partes del sentido que tales formas lingüísticas repetidas suelen establecer. De acuerdo con la investigadora referida, los efectos semánticos de la reduplicación son icónicos, ante todo porque pueden representarse, en términos peirceanos, como si fueran diagramas. En esa perspectiva, Ishikawa propone lo siguiente: (i) en el diagrama que representa el principio de la intensidad, la cantidad ampliada de una forma lingüística se igualaría a la cantidad ampliada de su significado; (ii) en el diagrama que simboliza el aspecto iterativo, la forma verbal repetida sería equivalente a la acción repetida; y (iii) en el diagrama destinado a la progresión, la parte aumentada de la forma correspondería a la extensión del tiempo incrementado durante la acción. Estos tres principios se encuentran ilustrados, desde luego, en las formas repetidas destacadas junto a los fragmentos narrativos que conforman los dos ejemplos anteriores.

Dos observaciones más se hacen necesarias: las R que implican la ampliación del significado de la forma actúan en el trasfondo en términos de *expansión* y, además, como un recurso favorecedor de la comprensión al '*precisar el sentido*' de una información en lo que atañe al procesamiento, dominio que será detallado más adelante. Se trata, pues,

de funciones secundarias pertinentes a los dominios de la interacción y el procesamiento respectivamente.

3.2. El componente evaluativo y sus microfunciones

El componente evaluativo engloba el aspecto funcional que refleja básicamente las actitudes del narrador en el sentido de incrementar los hechos rememorados, ante todo para lograr alcanzar el propósito de justificar la ocurrencia del propio relato. Una repetición de naturaleza evaluativa presupone un tipo de involucramiento, lo que condiciona una relación interna entre estos dos componentes del dominio de la interacción. No obstante, se trata de una relación unilateral; es decir, aunque un segmento evaluativo repetido implica un involucramiento, no todo caso de repetición por involucramiento configura una evaluación. Los ejemplos (108) y (109) anteriores ilustran esto, ya que en el primero resulta patente una evaluación, mientras que en el segundo no.

La evaluación suele mantener la expectativa del interlocutor (oyente o lector) respecto una experiencia efectivamente interesante y que, por lo tanto, merece la atención al ser reportada. Es oportuno mencionar que Labov & Waletzky (1967), al sugerir las dos funciones básicas de una narración (referencial y evaluativa), observan que la narrativa que cumple apenas la función referencial, además de ser "plana", es considerada "vacía" y sin punto de interés.

El estudio de Labov (1972) sobre narrativas orales espontáneas sugiere que la repetición constituye uno de los procedimientos de evaluación que hace destacar primordialmente el punto central de una historia, además de favorecer la relación de éste con las partes precedentes del discurso, lo que puede ser asociado a las funciones de dominio de la conexión en una segunda instancia. Como se ha mencionado en el capítulo III de la presente investigación, de acuerdo con Labov el mecanismo de la repetición es relativamente sencillo desde el punto de vista sintáctico, pero efectivo en la narración, ya que puede intensificar una acción particular dentro del relato o aun suspender la acción narrativa.

Con base en los aspectos citados anteriormente, se considera que el componente evaluativo permite identificar las siguientes microfunciones de la R: *intensificación de la acción narrativa; suspensión de la acción narrativa; énfasis; y refuerzo*. Se trata de cuatro microfunciones que, no obstante sus diferencias sutiles, actúan con particularidades decisivas en lo que atañe al dominio de la interacción. Cabe aquí señalar que la distinción entre esas microfunciones exige un análisis refinado, ya que sus

componentes funcionales (involucramiento + evaluación) conciernen a las actitudes del narrador, lo que implica un alto grado de subjetividad y, por consiguiente, una lectura más interpretativa que descriptiva por parte del analista, como se podrá constatar a continuación.

3.2.1. Intensificación de la acción narrativa

Esta microfunción caracteriza a los casos de repetición en el interior del relato, cuyas ocurrencias implican la intensificación de la acción pertinente al "acto narrativo" propiamente dicho (Genette, 1972). Se trata de un procedimiento esencialmente evaluativo por medio del cual el narrador, además de acentuar los sucesos de modo encadenado, dramatiza su acción narrativa. Cabe registrar todavía que esa microfunción se realiza más en textos orales, aunque puede ocurrir también en textos escritos, lo que puede ser observado en:

- (110) 19- *después que sacaron a los heridos,*
 20- *me vine a la escuela.*
 21- *Me vine a la escuela*
 22- *y entonces, no podía estudiar ni nada*
 23- *porque estaba yo nervioso*
- (AO - 45)

- (111) 1- *En una ocacion (sic) nosotros viajamos a Guadalajara*
 2- *eran como las 2 de la mañana*
 3- *cuando Salimos en la Camioneta de mi papá,*
 4- *Salimos*
 5- *y entonses (sic) que nos encontramos con un trailer,*
- (AE - 42)

Los dos ejemplos presentados anteriormente permiten constatar que los segmentos repetidos funcionan en el sentido de llamar previamente la atención del oyente, o lector, hacia los sucesos que van ser presentados. Tanto en el fragmento oral (AO) como en el fragmento escrito (AE), los segmentos repetidos contribuyen desde luego a señalar el punto central de la historia. Asimismo constituyen una respuesta para la cuestión — ¿y de ahí? — sugerida por Labov (1972) para identificar una evaluación. De modo complementario, los segmentos repetidos, en lo que atañe al dominio de la conexión, favorecen al encadenamiento secuencial (cohesión) y a la expansión de ideas (formulación) a la vez, mientras en el dominio del procesamiento actúan en favor de la producción, ya que

pueden ser interpretados, en última instancia, como una manera de simplificar la producción discursiva como será detallado más adelante.

3.2.2. *Suspensión de la acción narrativa*

Esta realización específica de la R corresponde al lado opuesto de la microfunción que ha sido presentada anteriormente. Por lo general, la suspensión de la acción narrativa, mediante el uso de la repetición, pone de manifiesto un cambio de actitud del narrador, al mismo tiempo que señala para el oyente, o lector, una transposición de plano desde la perspectiva discursiva. Se trata de un procedimiento de repetición que, además de favorecer la interacción, constituye un mecanismo de 'evaluación externa', es decir, el narrador interrumpe o finaliza el relato, o una sección narrativa, con un comentario evaluativo (Labov, 1972).

Los segmentos repetidos que evidencian en primera instancia la suspensión de la acción narrativa suelen actuar, paralelamente, en el dominio de la conexión con la función específica de encuadramiento, ya que operan de acuerdo con el componente formulación; además, suelen favorecer el dominio de la comprensión por recolocar en el espacio del relato un detalle o una información presentada anteriormente, lo que puede ser observado en:

- (112) 45- *Entonces mi papá este... nos compró todo de nuevo.*
 46- *Ya...ya estábamos muy tristes*
 47- *y al ver, pues...*
 48- *ya no se pudo hacer más nada,*
 49- *entonces, ya, compramos todo de nuevo.*

(AO - 70)

- (113) 1- *El otro día me enojé*
 2- *porque mi hermana me agarró mis cosas de mi mochila*
 /...../
 7- *yego (sic) mi papá*
 8- *y que le regaña*
 9- *y le dijo*
 10- *que no me volviera a agarrar mis cosas.*

(AE - 30)

Los segmentos destacados, en los dos ejemplos anteriores, ilustran dos casos de repetición que implican la suspensión de la acción narrativa, al mismo tiempo que constituyen la parte final de un episodio. En el ejemplo (112), el narrador retoma, al final del enunciado, una acción particular (*compró*), generalizándola (*compramos*). En cuanto a la

repetición en el fragmento escrito, su realización hace destacar lo siguiente: el narrador recupera la acción que configura el problema inicial, transformándola en resolución, lo que coincide con el final del relato. Cabe señalar todavía que el fragmento escrito exhibe una R dentro de una 'evaluación interna, que se realiza justamente cuando el narrador introduce otro personaje para sancionar la acción del antagonista. Conforme ha comentado Labov (1972), eso aumenta la carga dramática de los hechos narrados. En cuanto al aspecto formal, las repeticiones que actúan como suspensión de la acción narrativa suelen presentarse en posición próxima o lejana, y siempre en nivel estructural (frase u oración) con alguna variación.

3.2.3. Énfasis

La repetición con función de énfasis actúa como una especie de valoración reiterada por parte del narrador de un suceso, un elemento, una acción o un punto de vista personal dentro de la narrativa. En realidad, el énfasis constituye una función cuya presencia hace patente una evaluación que el narrador expresa en alguna parte del relato.

Se trata de uno de los procedimientos de repetición que más destaca en términos de realización en los niveles léxico y estructural, bien sea en las posiciones de contigüidad y proximidad, o bien en la lejanía, no sólo en textos orales sino también en textos escritos de género narrativo. Las repeticiones enfáticas suelen favorecer, de modo complementario, el encadenamiento secuencial en términos de progresión textual, conforme puede ser observado en los siguientes ejemplos:

- (114)
- 25- *Y en ese momento el director entra y...*
 - 26- "¡Todos, váyanse a sentar!" ((El narrador hace gesto con el brazo))
 - 27- *Entonces, como no se conocía el maestro,*
 - 28- *como se había rasurado todo,*
 - 29- *este:: le dice:*
 - 30- "¡Váyase a sentar!" ((Con risa, imita el gesto de orden del director))
 - 31- *Entonces le pegalle pega en su nuca*

(AO - 16)

Apoyada concretamente en el contexto mediante la co-ocurrencia de la reiteración de gestos (véase comentarios entre los pares de paréntesis arriba hacia la derecha), la repetición del segmento oracional — *Váyase a sentar* — ocurre dentro del discurso directo del antagonista de la historia, al igual que el segmento proyectado como matriz, aunque de éste se distingue por la variación morfológica que presenta, además de la elisión del indefinido. Se trata de un caso de repetición que actúa, en el trasfondo, como una reformulación de lo enunciado anteriormente, implicando una función suplementaria

pertinente al dominio de la conexión. Asimismo, se puede apuntar en la recuperación de lo dicho en el discurso reportado, un *reajuste* o *precisión* de sentido, otra microfunción específica de la R que será explicada más adelante en el dominio del procesamiento, al cual está vinculada.

En términos labovianos, el segmento repetido en el ejemplo enfocado anteriormente implica una 'evaluación interna', es decir: el narrador, dramatizando la acción complicadora, enfatiza por medio de la R las acciones de uno de los personajes quien, en este caso, es el director de la escuela. Mientras en el fragmento narrativo que acabamos de comentar, la repetición enfática ocurre en nivel oracional, en el fragmento siguiente, que forma parte de la versión escrita de la misma anécdota, el énfasis en un elemento ocurre mediante la repetición de un mismo segmento léxico y, posteriormente, un segmento frasal:

- (115) 9- *El Director fue tan enojado*
 10- *que al maestro lo confundió como un alumno*
 11- *y lo trató hacia la pared.*
 12- *El maestro muy triste volteó*
 13- *y dijo*
 14- *que él era el maestro.*

(AE - 16)

La repetición del segmento léxico (*maestro*) en [12] y del segmento frasal (*el maestro*) en [14] hace destacar el elemento central del relato, al mismo tiempo que actúa en la progresión textual, mediante la función de encadenamiento secuencial. Cabe registrar que se trata de ocurrencias de R primordialmente de naturaleza enfática que favorecen, asimismo, a la tematización global del relato y, luego, a la comprensión.

Al respecto es oportuno comentar que, por lo general, el tema de una narración puede ser identificado a través de varios tipos funcionales de R entre los cuales destaca la repetición enfática. En esta perspectiva, el tema suele constituir la resultante de un sistema paralelo de repeticiones que actúan funcionalmente sobre las estructuras evaluativas y de INFORMACIÓN, ambas subyacentes en un dado texto. El fragmento narrativo escrito que conforma el ejemplo precedente ilustra esta afirmación.

Por otra parte, cabe observar que la función de énfasis se realiza en los niveles léxico y estructural, bajo las formas de R-simple o R-compleja conforme ilustran respectivamente los ejemplos (115) y (114) presentados arriba.

3.2.4. Refuerzo

La repetición con función de refuerzo ha sido considerada, por lo general, como una especie de 'marcador de prominencia'. En ese sentido, conforme la

caracterización sugerida por Marcuschi (1992), se trata de una manera de poner en foco lo que ha sido afirmado previamente sin implicar la entrada de ideas totalmente nuevas. No obstante, un segmento repetido con la función de refuerzo favorece una expansión a partir de su ocurrencia.

La R como refuerzo, en palabras de Bessa Neto (1991:107), "actúa en situaciones en que el hablante marca el 'ítem' lexical más importante de la secuencia que ha terminado de concluir". Se debe añadir que el refuerzo suele aparecer no sólo en nivel léxico sino también en los niveles frasal y oracional, en anécdotas orales y escritas. Aunque no se realiza en las mismas proporciones con que se presenta la función enfática, la R con función de refuerzo comparte con ésta la naturaleza evaluativa, además del rasgo componencial de involucramiento. Asimismo, las repeticiones de refuerzo actúan bien sea como R-simple o R-compleja, pudiendo aparecer tanto en posición de contigüidad como de proximidad, o bien en la lejanía, con respecto al segmento proyectado como matriz. Los ejemplos a continuación permiten examinar lo que hemos identificado como microfunción de refuerzo:

- (116) 5- Yo, desde mucho tiempo, quise...recopilar todas las/las firmas y autógrafos de los futbolistas.
6- Para eso, para conseguir todas las firmas,
7- tuve que irme a hospedar...
8- tu/tuve que irme a hospedarme al... Hotel Holliday Inn... (AO - 6)

- (117) 5- también cuando mi tía estaba enferma
6- yo la veía cada día acabarse
7- un día vi
8- como se le caía el pelo solo,
9- entonces me dio tristeza, pero mucho tristeza. (AE - 25)

De un lado, cabe hacer notar que la repetición del segmento frasal — *todas las firmas* — señalado en el ejemplo (116), refuerza una información que ha sido destacada previamente mediante una expresión proforma (*para eso*).²⁷ Por otro lado, el refuerzo en el fragmento (117), que forma parte de una anécdota escrita, se realiza mediante la recuperación del elemento lexical — *tristeza* — que reaparece en nivel frasal modificado por un intensificador (*mucho*), lo que exige comentar la presencia de una reformulación con

²⁷ De acuerdo con Beaugrande y Dressler (1986:80), las *proformas* configuran elementos lingüísticos vacíos que son empleados para guardar el contenido de formas lingüísticas llenas y para reutilizar estructuras sintácticas básicas.

expansión en términos del dominio de la conexión, y hasta de un reajuste para precisión de sentido en lo que atañe al dominio del procesamiento, del cual nos ocuparemos a continuación.

4. El dominio del procesamiento y sus macrofunciones

El dominio del procesamiento implica fundamentalmente la percepción del hablante o escritor con relación a su propio discurso. Se considera que dos componentes — *producción* y *comprensión* — permiten explicar los usos de la repetición en términos estrictos de motivaciones cognoscitivas. Cabe aquí destacar lo siguiente: se considera que la comprensión presupone a la producción en lo que atañe al dominio del procesamiento. La descripción de esas dos macrofunciones permite poner en relieve las realizaciones específicas de las repeticiones, producidas por el hablante o escritor para atender a las necesidades textuales y contextuales (discursivas) derivadas del proceso de su acto narrativo.

4.1. El componente 'producción' y sus microfunciones

El componente 'producción' constituye una macrofunción que permite explicar los casos de repetición que, de modo esencial pero no exclusivo, resultan de las exigencias de la comunicación cara a cara. Con base en los parámetros de clasificación sugeridos por Norrick (1987), hemos identificado las siguientes microfunciones orientadas hacia la producción del narrador:

4.1.1. Simplificación de la producción discursiva

El narrador, para simplificar la tarea de su producción discursiva, suele repetir alguna parte de lo que ha enunciado previamente, sobre todo después de vacilaciones en el momento del habla, lo que puede ser observado en:

- (118) 1- *Este:: sucedió en un partido de fútbol entre Guadalajara y América.*
 2- *Yo, desde::mu/muy chico... desde chico yo le voy al Guadalajara.*
 (AO - 6)

Con base en el ejemplo presentado arriba, se puede afirmar que los casos de repetición que funcionan de antemano como simplificación de la producción discursiva suelen operar también, aunque de manera circunstancial, en favor del dominio de la conexión, bien sea en términos de cohesión mediante la progresión textual a través del

encadenamiento secuencial, o de formulación de ideas a través de la reformulación efectuada en el segmento repetido. La repetición que se configura como una simplificación de la producción discursiva puede ser asociada, asimismo, al empeño del narrador respecto a lo que es comunicado al interlocutor, lo que remite desde luego al componente involucramiento en el dominio de la interacción.

4.1.2. Apoyo para llenar pausas

Se trata de una microfunción de la R que actúa como una especie de soporte para la memoria, principalmente después de un falso comienzo. Mientras utiliza la repetición, el narrador logra tiempo para planear mentalmente su próxima elocución. Los dos ejemplos siguientes ilustran esto.

- (119) 1- *Que una vez este::un sábado nos pusimos de acuerdo para::para ir a::*
 2- *¿Cómo se llama... uno de los volcanes?...*
 3- *No me acuerdo ahorita cómo se llama...*
 4- *Ya, nos pusimos todos de acuerdo...*

(AO - 8)

- (120) 7- *Y este día era convivio.*
 8- *Se fue de::de sport...*
 9- *Entonces este::se fue de sport...*
 10- *y::en ese momento hace/dijo*
 11- *"No, ps vamos hacer este:: uno/vamos hacer equipos para un trabajo"*

(AO - 16)

En ambos ejemplos, la R constituye un apoyo para las pausas resultantes del procesamiento en línea de cada narrador y, paralelamente, funciona como un recurso que favorece a la conexión textual, sea por el encuadramiento de lo que se reconoce como explicitación del proceso mental del hablante, en el ejemplo (119), o por el encadenamiento secuencial seguido de una expansión en el ejemplo (120).

Cabe hacer notar todavía que, en el ejemplo (120), la repetición de la unidad de información — *se fue de sport* — es relativamente sencilla, ya que funciona como un recurso para lograr tiempo de planear y garantizar la continuidad del relato, mientras el segmento oracional — *vamos hacer equipos* — que forma parte del mismo fragmento, implica una recuperación con expansión (véase, en este capítulo, apartado 2.2.1.). Asimismo, se puede reconocer en esas dos ocurrencias de repetición el involucramiento del

narrador a través de la especificación de detalles, lo que favorece al dominio de la interacción (véase también apartado 3.1.1, presentado anteriormente).

4.1.3. "Puente" o superación de interrupciones

Se trata de una microfunción de la R que se hace patente después de una interrupción provocada por la interferencia de alguna persona o, de modo general, por ruidos externos conforme ilustran los ejemplos a continuación.

- (121) 1- *Pues, esto:: sucedió en... los sismos de ochenta y cinco.*
 2- *yo vivía en Nonoalco Tlatelolco...* ((¡Más fuerte! - exclama un colega))
 3- *En Nonoalco Tlatelolco, este:: en esas torres de Tlatelolco...*
 4- *¿Sí, conoces?* ((Se dirige hacia el colega))
 (AO - 10)

- (122) 5- *y entonces no me he fijado*
 6- *dónde pisé y...* ((ruidos externos))
 7- *Ya, dónde pisé,*
 8- *ya no había nada.*
 (AO - 19)

Al operar como puente en los dos ejemplos anteriores, la R favorece también al encadenamiento secuencial en el flujo de la producción discursiva. En ese sentido, se puede considerar que las repeticiones con función inmediata de "puente" suelen privilegiar también al dominio de la conexión textual, además de favorecer la vinculación entre los interlocutores (dominio de la interacción), por medio de la actuación de la R con función secundaria de refuerzo del dicho.

4.1.4. Reparación

La R con la microfunción de reparación actúa justamente en los casos en que el narrador percibe alguna impropiedad o falla en su propio discurso. De acuerdo con Schegloff (1977:361), *una organización de reparación ("repair") funciona en la conversación, dirigida a los problemas recurrentes del habla, audición y comprensión.* En este sentido, como ha observado Bessa Neto (1991:105), la reparación se realiza a través de uno de los siguientes actos: cancelar, rectificar o mudar de perspectiva, lo que desde luego implica casos de repetición con variación en la forma.

En general el hablante, revisando en línea su formulación inicial, realiza un cambio al introducir en el segmento repetido una expresión o palabra más adecuada, conforme ilustra el siguiente ejemplo:

- (123) 42- *Entonces a mi me dio mucha vergüenza*
 43- *porque deben haber pensado ¿qué?*
 44- *Que este señor me conoci' que este muchacho me conocía*
 45- *y ¡no!...*

(AO - 13)

El ejemplo presentado anteriormente forma parte de la anécdota de una joven que cuenta cómo se sintió molesta por la situación creada por una persona que le cedió el asiento en el Metro. Obsérvese que, después de una parada brusca, la repetición del enunciado original presenta un cambio: el vocablo *señor* es sustituido por *muchacho*, término que la joven ha considerado más apropiado para caracterizar, ante el oyente, al antagonista de su relato. Cabe aquí registrar que, como en el caso de ese ejemplo, las repeticiones reparadoras suelen actuar también como un recurso de énfasis, lo que favorece a la interacción.

4.2. El componente 'comprensión' y sus microfunciones

Las repeticiones orientadas hacia la 'comprensión' reflejan el propósito del narrador de incrementar su discurso para un procesamiento más adecuado por parte del interlocutor. Se considera que las realizaciones específicas de la R, cuyo componente rector es la 'comprensión', funcionan también como un recurso de que se vale el hablante o escritor para garantizar la coherencia textual.

En efecto, la coherencia de un texto emerge del contexto de la situación y de los interlocutores. Al igual que la cohesión, la coherencia depende del modo cómo el texto es estructurado semánticamente. Sin embargo, la coherencia resulta de una conectividad conceptual ligada al nivel social de la lengua, mientras la cohesión implica una conectividad secuencial explicitada a través de marcas lingüísticas y, por lo tanto, pertinente al nivel abstracto-formal de la lengua. Las repeticiones orientadas hacia la comprensión desempeñan un papel en estos dos niveles, ya que actúan desde el punto de vista semántico y pragmático.

Cabe aquí señalar que no ha existido un consenso respecto a las funciones atribuidas a los casos específicos de repetición para facilitar la comprensión. Los autores que han tratado de la materia, al sugerir la función de la R como auxilio a la comprensión, lo hacen de modo generalizado. Norrick (1987), en cuya propuesta de clasificación hemos fundamentado los parámetros de las R resultantes de motivaciones cognoscitivas, ubica en el conjunto de las repeticiones basadas en la comprensión las que resultan de reparaciones de una emisión antecedente, o de la revisión de lo enunciado para suprimir o insertar

informaciones adicionales. En cuanto a las propuestas de los dos lingüistas brasileños, Marcuschi (1992) incluye en esta categoría tres funciones de la repetición: intensificación, refuerzo y esclarecimiento, mientras Bessa Neto (1991) considera apenas dos: intensificación y refuerzo. (Véase en el cap. III, apartado 3.1.1. del presente trabajo.)

De hecho, aunque toda producción comunicativa tiene subyacente (por lo menos en un principio) el propósito del autor o escritor de lograr la comprensión del interlocutor, las fronteras de los procedimientos discursivos de repetición son difusas. Con base en los datos orales y escritos que conforman el *corpus* en estudio, hemos delimitado tres microfunciones de la R resultantes del componente 'comprensión', las cuales son presentadas a continuación.

4.2.1. 'Actualización de escena'

Inicialmente, hay que poner en claro que el término 'actualización de escena' ha sido utilizado por la primera vez por Janira Ramos (1983), una lingüista brasileña, quien ha caracterizado esta función de la R como una propiedad de *recolocar en escena informaciones que van a ayudar al oyente (y al hablante) a recomponer el hilo central de la narración* (*apud* Marcuschi, 1992:143).

Se considera que las repeticiones que desempeñan esta microfunción actúan, primordialmente, en favor de la comprensión, ya que permiten no sólo al hablante sino también al interlocutor (oyente o lector) tomar los elementos repetidos como una especie de pista semántica que los mantiene dentro del camino del relato, lo que nos permite hacer referencia, además, al componente involucramiento en el dominio de la interacción.

Una de las características que hacen destacar la repetición actualizadora de escena consiste en su realización generalmente, pero no de manera exclusiva, en posición lejana respecto al segmento proyectado como matriz, conforme ilustran los siguientes ejemplos:

- (124)
- 41- *ya después cuando la enterraron*
 - 42- *empezó a llover.*
 - 43- *Entonces me llevaron unos tlos para su casa,*
 - 44- *entonces y, toda mojada y todo no sabía...*
 - 45- *dónde estaban mis papás.*
 - 46- *Pero ya después ellos me contaron*
 - 47- *que estaban allí en el panteón.*
 - 48- *Estaban viendo,*
 - 49- *cómo terminaban de enterrar a mi hermana.*

(AO - 60)

- (125)
- 1- *Resulta que me subí al Metro,*
 - 2- *entonces un muchacho me cedió el asiento,*
 ((entrada de nuevos elementos en el tópico discursivo))
 - 14- *y de repente antes de bajarse,*
 - 15- *el muchacho que me dice*
 - 16- *"al la vemos mi reina, que te vaya chido".*

(AE - 13)

Mientras en el fragmento oral, presentado en el ejemplo (124), los segmentos destacados implican la reintroducción de una información presentada en un momento anterior dentro del relato, la repetición en el ejemplo (125), que forma parte de una anécdota escrita, reincorpora a la escena un personaje mencionado también precedentemente.

Las repeticiones actualizadoras de escena favorecen, además, a la cohesión textual, ya que implican la conexión de ideas dentro del texto. Por otra parte, como ilustran los dos ejemplos presentados arriba, los segmentos repetidos que auxilian a la comprensión pueden ocurrir bajo las formas de R-simple o de R-compleja, en los niveles léxico y estructural.

4.2.2. *Esclarecimiento o 'metacomentario'*

Se trata de una microfunción de la R que ocurre mediante una explicitación de lo que ha sido afirmado previamente por parte del narrador. La diferencia básica de esta microfunción con relación a las otras realizaciones de la R, dirigidas específicamente hacia la comprensión, radica en lo siguiente: una R que funciona como esclarecimiento suele ocurrir en posición de proximidad con relación al segmento proyectado como matriz y, lo más importante, aparece por lo general precedida de términos que constituyen una especie de operador patente de la repetición, tales como: 'o sea', 'es decir' entre otras expresiones del género.

Los esclarecimientos, que en la terminología de Tannen (1989) equivalen a 'metacomentarios', se prestan también a la función textual de expansión, una realización específica del componente formulación, cuya presencia se hace patente en el dominio de la conexión como hemos visto en secciones precedentes. Se puede identificar también una tendencia armónica de esta función con la especificación de detalle pertinente al dominio de la interacción.

Los ejemplos, a continuación, ilustran lo que hemos considerado como función básica o focal de esclarecimiento o metacomentario de los casos de R recopilados entre los datos orales y escritos del *corpus* en estudio.

- (126) 17- *Decidimos este:: como a la/como a las cuatro de la tarde,*
 18- *dependiendo de los exámenes finales en l'escuela,*
 19- *o sea, estábamos en época de exámenes...*
 20- *Fue en junio eso.*

(AO - 21)

En el ejemplo anterior, el elemento léxico *exámenes* aparece en la unidad de información [18] por primera vez, y luego es recuperado dentro del segmento frasal que forma parte de la unidad de información subsecuente, la cual es introducida por la expresión 'o sea', que actúa casi siempre como un anunciador de repetición con expansión. El ejemplo siguiente forma parte de una anécdota escrita e ilustra también un caso de repetición precedida de una expresión que posibilita un metacomentario:

- (127) 1- *A mi me impresiono*
 2- *y me asusto,*
 3- *porque en mi casa había un alma en pena*
 4- *del cual le decíamos "el enanito"*
 5- *y puede decir*
 6- *que era un alma en pena*
 7- *porque era una sombra.*

(AE - 39)

En el ejemplo anterior, la repetición del segmento frasal *un alma en pena* ocurre dentro de un comentario que el narrador realiza en relación a lo que ha afirmado previamente. Cabe hacer notar que tal comentario es precedido por un segmento oracional de valor *dicendi*, lo cual actúa asimismo como un elemento propulsor de la repetición. La R con esta función básica o focal se realiza a través de segmentos estructurales con o sin variación.

4.2.3. *Reajuste o precisión de sentido*

Esta microfunción caracteriza a los casos de repetición orientados primariamente hacia la necesidad que tiene el narrador de añadir mayor precisión, o reajustar el sentido de lo que ha informado en momento previo para lograr alcanzar la comprensión del interlocutor (oyente o lector). Se trata de casos de R-oracional con variación que son típicos de contextos orales y, lo que más cabe hacer notar, evidencian

también una operación de reformulación, función específica de la repetición, cuyo componente rector (formulación) concierne al dominio de la conexión. Consideremos el ejemplo:

- (128) 5- *Nos fuimos a los Dinamos.*
 6- *Y... este:: como íbamos medio tomados...*
 7- *Bueno, íbamos tomados ¿no?...*

(AO - 20)

En el ejemplo anterior, la R en la unidad de información [7] hace patente el propósito del narrador de precisar el sentido de la información precedente, lo que es anunciado por la presencia del marcador *bueno* que modaliza el segmento repetido al antecederlo. Asimismo, la R cumple la función de un procedimiento de que se vale el narrador para controlar su potencial discursivo como lo ha sugerido Norrick (1987), lo que favorece en el trasfondo al involucramiento interpersonal que, en el caso de este ejemplo, es garantizado por la partícula *no*, un marcador pragmático característico de situaciones de interacción.

5. Levantamiento cuantitativo de las funciones y sus tendencias combinatorias

En las secciones anteriores hemos buscado caracterizar cualitativamente los tres dominios fundamentales de la R con sus respectivos componentes o macrofunciones, acompañados de las realizaciones específicas o microfunciones de los segmentos repetidos en diversos contextos de realización, bien sea en fragmentos narrativos de los textos orales, o bien de los textos escritos que conforman el *corpus*.

Esta sección se destina a presentar, en un primer momento, el perfil general de las macro y microfunciones de la R, el cual resulta de la recopilación cuantitativa que se ha realizado de las funciones específicas más prominentes, o focales, identificadas empíricamente en las 597 ocurrencias de segmentos repetidos registrados entre los datos orales y escritos.

En seguida, serán comentadas las tendencias que hemos identificado en la combinación de las microfunciones más prominentes con las secundarias, en lo que atañe a la co-ocurrencia entre los tres dominios. El propósito específico es fundamentar la idea de la plurifuncionalidad de un segmento lingüístico al ser repetido.

5.1. Perfil general de las macro y microfunciones de la R en el *corpus*

Bajo la lupa de la red tipológica que hemos elaborado a partir de los tres dominios — conexión, interacción y procesamiento — se ha llevado a cabo el registro cuantitativo de las funciones que destacan en los tipos formales de repetición previamente delimitados a lo largo de los 140 textos que integran el *corpus* investigado.

Los valores exhibidos en la TABLA V-1, a continuación, corresponden a las realizaciones más prominentes o focales de la R, las cuales han destacado entre otras justamente por su especificidad máxima dentro de cada segmento repetido, examinado en su contexto de ocurrencia. Sin embargo, hay que recordar lo siguiente: hemos planteado que los tres dominios de la repetición se armonizan dentro del lenguaje. En este sentido, además de la función primaria o focal, un segmento repetido puede desempeñar funciones secundarias pertinentes a otros dominios conforme ilustran los ejemplos anteriores.

Los resultados del levantamiento cuantitativo de las funciones muestran una concentración elocuente de la R actuando en el dominio de la conexión, tanto en los textos orales (48%) como en los textos escritos (57%). Esto nos permite confirmar la importancia de los segmentos repetidos en la organización textual y, al mismo tiempo, inferir que la función primordial y más generalizada de la repetición actúa, en español, bajo el componente cohesivo, cuyo rasgo caracterizador es la vinculación de ideas. Al respecto cabe aquí recordar que los estudios realizados por Bessa Neto (1991) y Marcuschi (1992) muestran que los datos cuantitativos levantados dentro del portugués acusan la conexión como el factor funcional más representativo por su elenco de funciones cohesivas en lo que atañe a las ocurrencias de repetición (véase capítulo II del presente trabajo, final del apartado 1.1.).

Por otro lado, la frecuencia aquí identificada nos lleva a recoger la hipótesis (2), anunciada en la sección inicial del presente capítulo, para puntualizarla en los siguientes términos: **existe una función más general de la R que es básica, siendo ésta pertinente al dominio de la conexión.** Después de los comentarios referentes al perfil general de las funciones, volveremos a esta hipótesis.

En lo que atañe a las realizaciones específicas de la R en el dominio de la conexión, se observa un índice bastante representativo de repeticiones que, juntamente con el segmento proyectado como matriz, configuran lo que hemos reconocido como *encuadramiento*, una microfunción que ocupa la primera posición en las anécdotas orales (23%) y la segunda en las escritas (18%) en términos de conexión.

La otra microfunción que más destaca por el número de ocurrencias dentro del dominio básico de vinculación de ideas concierne al *encadenamiento secuencial*, cuyo índice de frecuencia en las anécdotas escritas (30%) rebasa al *encuadramiento*, además de proporcionarse como lo más alto dentro del perfil general presentado en la TABLA V-1.

Macrofunciones	ANÉCDOTAS ORALES		ANÉCDOTAS ESCRITAS	
<i>microfunciones</i>	(CANTIDAD y PORCENTAJE)			
Dominio de la conexión				
cohesión —				
1. <i>encadenamiento referencial</i>	25	7%	16	7%
2. <i>encadenamientos secuencial</i>	43	12%	74	30%
↓				
formulación				
3. <i>expansión</i>	14	4%	4	2%
4. <i>reformulación</i>	7	2%	0	0%
5. <i>encuadramiento</i>	82	23%	44	18%
Subtotal	171	48%	138	57%
Dominio de la interacción				
involucramiento —				
6. <i>especificación de detalle</i>	8	2%	10	4%
7. <i>ampliación de significado</i>	12	3%	4	2%
↓				
evaluación				
8. <i>intensif. acción narrativa</i>	6	2%	1	0%
9. <i>suspensión acción narrativa</i>	5	1%	1	0%
10. <i>énfasis</i>	73	20%	60	25%
11. <i>refuerzo</i>	30	8%	10	4%
Subtotal	134	36%	86	35%
Dominio del procesamiento				
producción —				
12. <i>simplif. prod. discursiva</i>	2	1%	0	0%
13. <i>apoyo para llenar pausas</i>	6	2%	0	0%
14. <i>punteo</i>	3	1%	0	0%
15. <i>reparación</i>	6	2%	0	0%
↓				
comprensión				
16. <i>actualización de escena</i>	18	6%	17	7%
17. <i>metacomentario</i>	6	2%	3	1%
18. <i>reajuste de sentido</i>	7	2%	0	0%
Subtotal	48	16%	20	8%
TOTAL	353	100%	244	100%

TABLA V-1: Perfil general de las macro y microfunciones de la repetición

Los valores pertinentes a las funciones que más destacan en el dominio de la interacción muestran en la TABLA V-1 una concentración de repeticiones enfáticas, es decir, que actúan bajo la microfunción de *énfasis*, tanto en las anécdotas orales (20%), como en las escritas (25%). Esto se justifica en razón del género textual: narrativas de experiencias personales, donde el componente funcional *evaluación* constituye una constante. Es oportuno comentar que el componente *evaluativo* presupone y, en consecuencia, incorpora el componente *involucramiento*, formando con éste las bases que favorecen a la aparición y alta frecuencia de las repeticiones enfáticas.

Por otra parte, cabe recapitular que Labov & Waletzky (1967), al sugerir las dos funciones de una narración (referencial y evaluativa), observan que la narrativa que cumple apenas la función referencial es considerada "vacía" y sin punto de interés. Asimismo, Labov (1972) afirma que todo lo que implica un desvío de la sintaxis básica de la narrativa constituye una fuerza evaluativa marcada. Sin embargo, hemos constatado que la repetición que opera como *énfasis* rebasa el concepto de desviación, ya que se realiza más bien como función paradigmática y no sintagmática, amén de representar una fuerza esencialmente evaluativa.

En cuanto a los valores concernientes al dominio del procesamiento, la TABLA V-1 registra un descenso en la frecuencia de repeticiones que se realizan primeramente para atender a las necesidades inmediatas de producción, exigidas por la comunicación cara a cara. Esto se justifica porque, en efecto, las repeticiones pertinentes al componente producción suelen ocurrir primariamente apenas en contextos discursivos orales, ya que en la escritura su eventual presencia es anulada por el acto trivial de borrar, conforme se ha mencionado anteriormente. Por lo que toca a las repeticiones orientadas hacia la comprensión, los segmentos que más aparecen repetidos actúan como *actualización de escena*, ya sea en los textos orales (6%) o en los escritos (7%), con frecuencias bastante próximas en ambas modalidades.

En este apartado hemos perfilado las macro y microfunciones de la repetición mediante los resultados del levantamiento cuantitativo de sus realizaciones en términos de especificidad máxima. Se ha inferido, desde esa perspectiva, sobre la existencia de una función general de la R que se configura como básica, no sólo en las anécdotas orales sino también en las escritas.

Ahora bien, para confirmar definitivamente la hipótesis de que en el dominio de la conexión está la función básica y más general de la R, hemos redistribuido todos los casos de repetición cuya microfunción más prominente o focal ha sido identificada y catalogada en los otros dominios, es decir, de la interacción y el procesamiento que comprenden juntos 182 ocurrencias en lo oral y 106 ocurrencias en lo escrito conforme

registra la TABLA V-1 presentada anteriormente. Después de analizar cada segmento repetido en cuanto a las funciones suplementarias, hemos llevado a cabo una segunda clasificación bajo el rubro de una de las microfunciones pertinentes al dominio de la conexión. La redistribución aparece cuantificada en el CUADRO V-2 a continuación:

CUADRO V-2: REDISTRIBUCIÓN DE LAS R DE LA INTERACCIÓN Y EL PROCESAMIENTO

Dominio	componentes o macrofunciones	realizaciones específicas o microfunciones	N° de entradas de funciones secundarias					
			oral		escrito		total	
			cantidad	%	cantidad	%	total	%
Conexión	cohesión	enc. referencial	05	2.75	02	1.89	07	2.43
		enc. secuencial	93	51.10	58	54.72	151	54.43
	formulación	expansión	47	28.82	28	26.41	75	26.04
		reformulación	17	9.34	02	1.89	19	6.60
		encuadramiento	20	10.99	16	15.09	36	12.50
			182	100.00	106	100.00	288	100.00

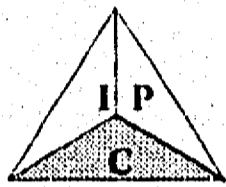
A la luz de este resultado, podemos ratificar la hipótesis mencionada arriba y, a la vez, subrayar que el *encadenamiento secuencial* es la microfunción que se distingue como básica y más general de la R no sólo en lo oral sino también en lo escrito, puesto que el número de sus ocurrencias en el CUADRO V-2, en el cual aparece como función secundaria, es tan significativo cuanto en la TABLA V-1 presentada anteriormente, donde se registra su correspondencia numérica como función prominente o focal.

Cabe aquí señalar que hacemos la distinción entre función básica de la R y una función focal, ya que ésta destaca por su prominencia sobre las secundarias en un segmento repetido dado, mientras aquélla se caracteriza por la generalidad de su presencia en términos globales.

5.2. Tendencias en la combinatoria de las funciones

En este apartado serán presentadas algunas tendencias que hemos identificado en cuanto a la co-ocurrencia de las funciones de la R provenientes de los tres dominios. No se trata todavía de puntualizar resultados, sino más bien de señalar combinatorias que evidencian regularidades de funciones de la repetición en términos de una coexistencia armónica.

El prisma triangular introducido en la primera sección del presente capítulo apoyará gráficamente, mediante un sombreado, la preponderancia de un dominio sobre los dos restantes, en el caso de los ejemplos de repetición que siguen. Entre las combinatorias que ocurren en los segmentos repetidos delimitados en las anécdotas orales (AO) y escritas (AE) destacamos, para propósitos de ilustración, las siguientes:



La conexión en prominencia

C = conexión

I = interacción

P = procesamiento

a) *encuadramiento + refuerzo + precisión de sentido*
(C) (I) (P)

(129) 17- *y enton./... y después ya le tenía miedo, antes, a la lumbre*
18- *pero ahora ya me gusta jugar con ella, con la lumbre.*
(AO - 64)

b) *encadenamiento secuencial + especificación de detalle + esclarecimiento*
(C) (I) (P)

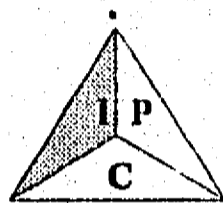
(130) 1- *Yo estaba con mi mamá, con mi papá y con mi hermano*
2- *pero mi hermana estaba con mis abuelitos*
(AE - 52)

Tanto en el fragmento oral como en el escrito que conforman los ejemplos arriba presentados, la microfunción más prominente o focal concierne al dominio de la conexión. En el ejemplo (129), el segmento frasal repetido (*la lumbre*) encasilla junto con el segmento proyectado como matriz un comentario del narrador, distinguiendo dentro del texto el cambio de perspectiva del "mundo narrado" para el "mundo comentado".²⁸ Dentro de este encuadramiento se observa una operación de refuerzo pertinente al dominio de la

²⁸ Se trata una vez más de un acercamiento a los preceptos teóricos de Weinrich (1973). Véase nota 19.

interacción, aún de una precisión de sentido que refleja, a la vez, el dominio del procesamiento. En lo que atañe al fragmento escrito, el encadenamiento secuencial se da mediante un paralelismo sintáctico que favorece no sólo a la especificación de detalle (dominio de la interacción) sino también a un tipo de esclarecimiento, lo que hace evocar de pronto el dominio del procesamiento.

Las dos combinatorias que siguen destacan la primacía del dominio de la interacción sobre los restantes, lo que es ilustrado dentro de cada fragmento narrativo.



La interacción en prominencia

c) *énfasis + encadenamiento secuencial + simplificación de la producción discursiva*
(I) (C) (P)

(131) 09- *y ps ...estaba yo sentada*
10- *y entonces el río empezó a subir a subir.*
11- *Y luego, ps ...sentada ...* ((risas))
12- *me mojé toda.*
(AO - 7)

En la unidad de información [11], el segmento léxico repetido (*sentada*) destaca ante todo el empeño del narrador en enfaticar un detalle dentro del relato; adicionalmente, al mismo tiempo que promueve la progresión textual o encadenamiento secuencial, su presencia actúa como un vínculo en relación con lo enunciado anteriormente y como un recurso que, en el trasfondo, favorece a la simplificación de la producción discursiva. El ejemplo siguiente, que forma parte de la versión escrita de la misma anécdota, permite ilustrar otra combinatoria funcional de la R de naturaleza enfática que pone en relieve el dominio de la interacción:

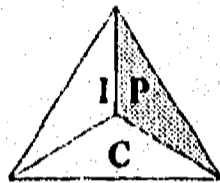
d) *énfasis + expansión + precisión de sentido*
(I) (C) (P)

(132) 33- *y me gustaría*
34- *que se repitiera.*
35- *fue muy alegre.*

- 36- *La recuerdo con mucho cariño,*
 37- *toda mi familia estuvo muy unida.*
 38- *Deseo repetirla una y otra vez.*

(AE - 7)

Mientras los ejemplos presentados arriba ilustran microfunciones de la repetición que ponen en relieve el dominio de la interacción, los fragmentos narrativos siguientes conciernen a las combinatorias que permiten mostrar la prominencia del procesamiento sobre los demás dominios.



El procesamiento en prominencia

e) *actualización de escena + encadenamiento secuencial + especificación de detalle*
 (P) (C) (I)

- (133) 07- *Un carro se fue en sentido contrario*
 08- *Y le pasó a pegar en el pie.*
 09- *Y entonces, ya se iba el carro,*
 10- *y otro ... se le atravesó*
 11- *para que no se fuera.*
 12- *El caso es que le operaron del pie.* (AO - 48)

f) *actualización de escena + reformulación + refuerzo*
 (P) (C) (I)

- (134) 1- *La vez que me dio mucho coraje*
 2- *fue cuando una señora iba bajar de la combi*
 /...../
 10- *y al llegar a la escuela*
 11- *al bajar no me fijé*
 12- *y me pegue en la cabeza*
 13- *y una niña me vio*
 14- *y se empezó a reír*
 15- *y me dio demasiado coraje*
 16- *y yo me eché a correr.* (AE - 36)

Hemos constatado que la triangulación entre las funciones provenientes de los tres dominios puede multiplicarse de manera casi infinita, lo que desde luego evidencia que ellas no se excluyen. Esto nos permite corroborar la primera parte de la hipótesis de trabajo mencionada en la sección I del presente capítulo: **(1) las funciones que cumple un segmento repetido mantienen una relación armónica entre sí, no sólo en nivel de dominios sino también de realizaciones específicas conforme ilustran los fragmentos narrativos orales y escritos presentados arriba.**

Por otra parte, es oportuno registrar ahora que el análisis que hemos llevado a cabo nos permite afirmar que las funciones de la repetición no son exclusivas de una determinada combinación formal de rasgos de la R. Los ejemplos presentados anteriormente ilustran esta afirmación. Como se puede apreciar, las funciones que aparecen formando una triangulación se realizan a través de los siguientes tipos formales:

- a) R-frasal próxima simple (ej. 129)
- b) R-oracional próxima compleja (ej. 130)
- c) R-léxica próxima simple (ej. 131)
- d) R-frasal próxima compleja (ej. 132)
- e) R-léxica próxima simple (ej. 133)
- f) R-oracional lejana compleja (ej. 134)

Lo anteriormente expuesto constituye una respuesta a la cuestión levantada en el final del capítulo IV respecto a las funciones realizadas mediante tipos formales, los cuales implican rasgos siempre en distribución complementaria. Hemos constatado que la oposición entre R-simple y R-compleja, ya sea en lo oral o en lo escrito, no caracteriza actuaciones especializadas que puedan configurar grupos funcionales distintos de la repetición.

Valga mencionar que las únicas tendencias a una especialización que hemos constatado, en lo que atañe a la relación forma-función, se refieren a las funciones de naturaleza icónica; es decir, la ampliación del significado de la forma, cuya realización demanda el rasgo de contigüidad. Sin embargo, la R-contigua no es exclusiva de las repeticiones que actúan por motivación icónica, ya que hemos identificado también casos de segmentos repetidos en posición contigua con función focal de reformulación.

6. Conclusiones

En este capítulo se ha buscado presentar y discutir una tipología funcional de la R, la cual hemos aplicado a los textos narrativos orales y a las narrativas escritas correspondientes que conforman el *corpus* en estudio. Se ha logrado verificar empíricamente que las funciones de la repetición, identificadas por otros estudiosos, resultan pertinentes y más puntuales cuando van asociadas a los dominios de la conexión, interacción y el procesamiento. Además de eso, se trata de funciones que demandan particularidades, bien sea en nivel de macro o de microfunción. No obstante, lo que más cabe hacer notar es que los segmentos repetidos ejercen funciones que coexisten a diferentes niveles, no sólo en términos de dominios sino también de subdominios (o componentes) y aun en niveles de realizaciones específicas.

Los casos de R que hemos presentado y discutido a lo largo de las últimas secciones, al mismo tiempo que exhiben una actuación más prominente o focal de un segmento repetido, permiten reconocer otras funciones correlacionadas. Se puede afirmar que, en esta primera etapa de análisis, si no se privilegiara una microfunción en el examen concreto de cada ocurrencia de R identificada empíricamente, tendríamos una distribución casi total de funciones en cada dominio elegido. En este sentido, aunque la opción inicial ha sido analizar los 597 casos de repetición (353 ocurrencias orales y 244 ocurrencias escritas) registrados en el *corpus*, tomando en cuenta la especificidad máxima dentro del contexto de realización de cada uno, no hemos dejado de poner atención a las funciones de trasfondo patentes en cada segmento repetido. Así es que, durante la etapa del proceso analítico, hemos llegado a algunas constataciones, en lo que concierne a la identificación empírica de las macro y microfunciones, que merecen ser registradas:

- un segmento repetido, bajo el rubro de un tipo formal resultante de los posibles cruzamientos acumulativos de rasgos formales, exhibe siempre más de una función;
- la combinatoria funcional de la repetición incluye por lo menos una función pertinente a cada dominio, siendo que una de ellas va ser más prominente o focal en relación con las otras;
- entre las funciones del dominio de la conexión, el encadenamiento secuencial, cuyo componente rector es la cohesión, se presenta como la básica o más generalizada tanto en lo oral cuanto en lo escrito;

- en nivel mayor de especificidad, una repetición puede cumplir varias funciones dentro de un mismo dominio;
- se ha confirmado que las relaciones internas que se establecen al nivel de los componentes funcionales de una R, dentro de cada dominio, implican un sentido unilateral. Es decir, existe un tipo de vinculación semántica en que apenas uno de los componentes presupone el otro, evidenciando una relación de esquematicidad del tipo [A] \longrightarrow [B] en que [B] es una 'elaboración' o 'instanciación' de [A];
- lo mismo ocurre al nivel de las realizaciones específicas de la R, entre la mayoría de las cuales se establecen en general, pero no exclusivamente, relaciones de implicación de naturaleza unilateral y, desde luego, inclusiva. Se trata de las que se establecen, por ejemplo, entre las microfunciones de expansión y reformulación, ya que toda reformulación favorece una expansión, aunque no toda expansión significa una reformulación; esto también se aplica a las relaciones entre las microfunciones de énfasis y refuerzo, o entre las de encadenamiento referencial y secuencial, o las de reformulación y encuadramiento;
- otros tipos de motivaciones semánticas que se establecen entre las microfunciones de la R permiten apuntar las siguientes implicaciones: (i) la exclusión, que caracteriza la relación entre las funciones de intensificación y suspensión de la acción, las cuales están siempre en distribución complementaria; y (ii) la ausencia de relación, como es el caso de las microfunciones que actúan estrictamente para atender a las necesidades inmediatas de producción en línea, cuyas condiciones de elaboración son, en efecto más de naturaleza pragmática que semántica.

La alineación cuantitativa y cualitativa de las funciones, que se ha llevado a cabo, además de constituir un procedimiento de análisis que convalida un acercamiento a la tipología funcional de la R que hemos propuesto, permite establecer una comparación entre los casos de repetición patentes en los textos orales y escritos. Por lo tanto, llega el momento de discutir y puntualizar definitivamente los resultados finales de la investigación. El próximo capítulo está dedicado a este punto.

CAPÍTULO VI

Las funciones de la repetición y su presencia en el *corpus*

Introducción

El objetivo de este capítulo es buscar las semejanzas y diferencias entre los casos de repetición que hemos investigado en los textos narrativos orales y escritos producidos por los jóvenes mexicanos. El interés que subyace en dicho objetivo es fundamentar la idea de que el discurso narrativo oral y el escrito comparten formas de repetición que, desde el punto de vista semántico y pragmático, suelen desempeñar funciones cabales en ambas modalidades del lenguaje. Esto implica el hecho de que la construcción de la escritura por preadolescentes y adolescentes se realiza a partir de sus experiencias con el lenguaje hablado, aunque constituye un proceso que evidencia procedimientos o estrategias propias de la lengua escrita. Por otra parte, se busca confirmar que la repetición es un fenómeno que aparece de modo sistemático tanto en el habla cuanto en la escritura.

A partir de los resultados cuantitativos obtenidos en los análisis precedentes, y ordenados aquí de manera esquemática (sección 1), se enfocará inicialmente la distribución de la R por unidades de información (UI), en las dos modalidades de texto, mediante una correlación de datos a nivel global (sección 2). En seguida, con base en dos caracteres cualitativos (escuela y edad de los informantes), serán comentadas las funciones más prominentes de la repetición y, *párrsim*, los tipos formales que conforman las referidas funciones, ya sea en los textos orales, o en los textos escritos (sección 3).

Después se llevará a cabo la aplicación de pruebas estadísticas para cotejar la presencia de la repetición en las anécdotas orales y escritas investigadas. Para esto, se tomará como parámetro de comparación los resultados obtenidos tocantes a los factores sociales examinados: contexto y edad de los jóvenes (sección 4). Luego, a manera de conclusión, se hace una reintegración de las hipótesis presentadas en el inicio del trabajo para una evaluación en términos de las metas planteadas y logradas (sección 5).

Con el propósito de facilitar el acompañamiento del lector en cuanto a las clases genéricas de los caracteres cualitativos y cuantitativos seleccionados, se ha decidido reunirlos, a continuación, juntamente con los resultados globales obtenidos a lo largo de los análisis anteriores.

1. Las variables sociales y los datos lingüísticos

Se trata de caracteres que hemos no sólo aislado sino también computado antes y durante las etapas del proceso de identificación y delimitación empírica de los casos de repetición, los cuales han sido investigados en los 140 textos narrativos orales y escritos producidos por los mismos informantes. El CUADRO VI-1 que sigue permite observar los datos en conjunto.

CUADRO VI-1: CORRELACIÓN GENERAL DE LOS DATOS

Escuela (clase socio/ económica)	Nº de sujetos	Rango de Edad	Nº de unidades de información (UI) en las		Nº de entradas de repetición (R)	
			70 AO y 70 AE oral	escrita	oral	escrita
A (media/baja)	35	11 a 14	726	587	121	97
B (media/alta)	14	11 a 12	440	298	89	50
C (media)	21	15 a 19	698	568	143	97
TOTAL	70		1.864	1.453	353	244

La combinatoria presentada arriba resulta de la congruencia de datos que implican caracteres de naturaleza social y lingüística (o estructural) los cuales, en cuanto grupo de factores o variables, han subsidiado el enfoque cuantitativo del análisis. El CUADRO VI-1 constituye, desde luego, una ampliación del CUADRO III-2 presentado anteriormente (cap. III). Los "efectivos", o datos numéricos, se encuentran distribuidos en las casillas de acuerdo con los 70 pares de anécdotas orales (AO) y escritas (AE) obtenidas junto a los informantes preadolescentes y adolescentes, provenientes de tres escuelas (dos de la red de educación básica y una de educación media superior)²⁹.

La primera columna a la izquierda comprende tres contextos escolares diferentes e indica, además, que cada una de las instituciones elegidas cobija a una clientela procedente de clases socioeconómicas distintas. Esto nos ha permitido obtener una gama más representativa de los tipos de repetición en el discurso de los jóvenes, amén de llevar a cabo una "triangulación" espacial y social en términos de perspectiva metodológica³⁰.

²⁹ De acuerdo con Muller (1973:16), también los caracteres cuantitativos permiten la constitución de clases, y por consiguiente el establecimiento de efectivos.

³⁰ Véase sección 1 en el capítulo III.

Relacionadas con cada escuela, aparecen las informaciones respecto al número de informantes y su rango de edad. El factor edad, por el hecho de permitir la referencia a dos grupos — preadolescentes y adolescentes — y proporcionar una comparación entre ambos, representa una variable independiente que demanda una puntualización en el contexto del análisis, lo que será realizado más adelante. En cuanto a las columnas pertinentes a los factores lingüísticos, se trata de resultados alcanzados a partir de un levantamiento cuantitativo global, los cuales serán discutidos e interpretados detalladamente en seguida.

2. Distribución de la R por unidades de información en las anécdotas orales y escritas

Los 70 pares de anécdotas seleccionados para el análisis conforman un total de 3.317 unidades de información entre las cuales 1.864 conciernen a los textos orales, donde se encuentran registradas 353 entradas de repetición con una media de 5.28 ocurrencias en relación con las unidades de información. En cuanto a las otras 1.453 unidades de información, que forman parte de las anécdotas escritas, su registro permite constatar 244 entradas de repetición que, a su vez, equivalen a una media de 5.95 ocurrencias relacionadas a las referidas unidades. La tabla a continuación destaca la media UI/R concerniente a cada contexto escolar.

contexto	oral	escrito
A	6.00	6.05
B	4.94	5.96
C	4.88	5.86
TOTAL	5.28	5.95

TABLA VI-1: La media UI/R

Como puede observarse, el índice obtenido por la media — unidad de información/ repetición — sugiere, *grasso modo*, una incidencia relativamente similar respecto el promedio de ocurrencias de repetición en los textos orales y en los textos escritos, donde por lo general cada grupo de 5 a 6 unidades de información, aproximadamente, involucra un tipo de repetición. Por un lado, se podría reconocer que la similitud encontrada en esta media resulta del hecho de que se trata de textos orales y escritos del mismo género, producidos bajo las mismas condiciones, es decir, en "territorio neutro", lejano de las presiones subyacentes en la relación asimétrica profesor/alumno (Romaine, 1984).

Por otro lado, cabe argumentar que la incidencia de repeticiones tanto en las anécdotas escritas como en las orales, producidas de manera espontánea, constituye una prueba de la naturalidad del fenómeno, cuyo papel básico y más generalizado concierne a la organización textual y, por extensión, a la coherencia discursiva, ya sea a nivel de mensaje, o de metamensaje. Tannen (1989), por ejemplo, sugiere que la repetición a nivel de mensaje facilita el proceso de producción, comprensión y conexión del discurso, mientras que a nivel de metamensaje contribuye de manera fundamental a los procesos interaccionales. En pocas palabras, parece tratarse de un fenómeno ubicado en el corazón del lenguaje.

La relación unidad de información / repetición (UI/R) puede ser apreciada en las Fig. VI-1 y Fig. VI-2 que ilustran respectivamente, entre los apartados siguientes, la incidencia de segmentos repetidos en las anécdotas orales y escritas. Se trata de estructuras gráficas resultantes de la catalogación, a un tiempo, de los datos cuantitativos obtenidos a partir del levantamiento del número de unidades de información y de las entradas de repetición en cada texto narrativo (oral o escrito).

2.1. La estructura gráfica de la relación UI / R en las anécdotas orales

La figura VI-1, presentada a continuación, ilustra "punto por punto" la relación existente entre los efectivos, o datos numéricos, correspondientes a las 1.864 unidades de información y a las 353 entradas de repetición en los textos orales. El eje horizontal concierne a la cantidad de UI producidas por cada sujeto dentro de su narración oral, mientras el eje vertical corresponde al número de entradas de R ocurridas dentro del total de unidades de información que conforman cada texto. La concentración de los puntos entre los efectivos distribuidos de 2 a 6 en el eje vertical inciden en torno a los grupos de 10 a 50 unidades de información, repartidos en el eje horizontal y, en efecto, muestra que los casos de R manifiestos en más de la mitad de los 70 textos orales oscilan en torno de 2 a 6 ocurrencias conforme el número de las UI. Mientras tanto, la dispersión exhibida en la gráfica registra los puntos correspondientes a las narrativas orales que presentan una cantidad de unidades de información, o de entradas de repetición, que se aparta de la media producida por la mayoría de los informantes. A pesar de aparecer aislados en el espacio muestral de la gráfica, sirven para ilustrar, al igual que los puntos de la concentración, el resultado final de la media general UI/R equivalente a 5.28 conforme hemos anunciado anteriormente.

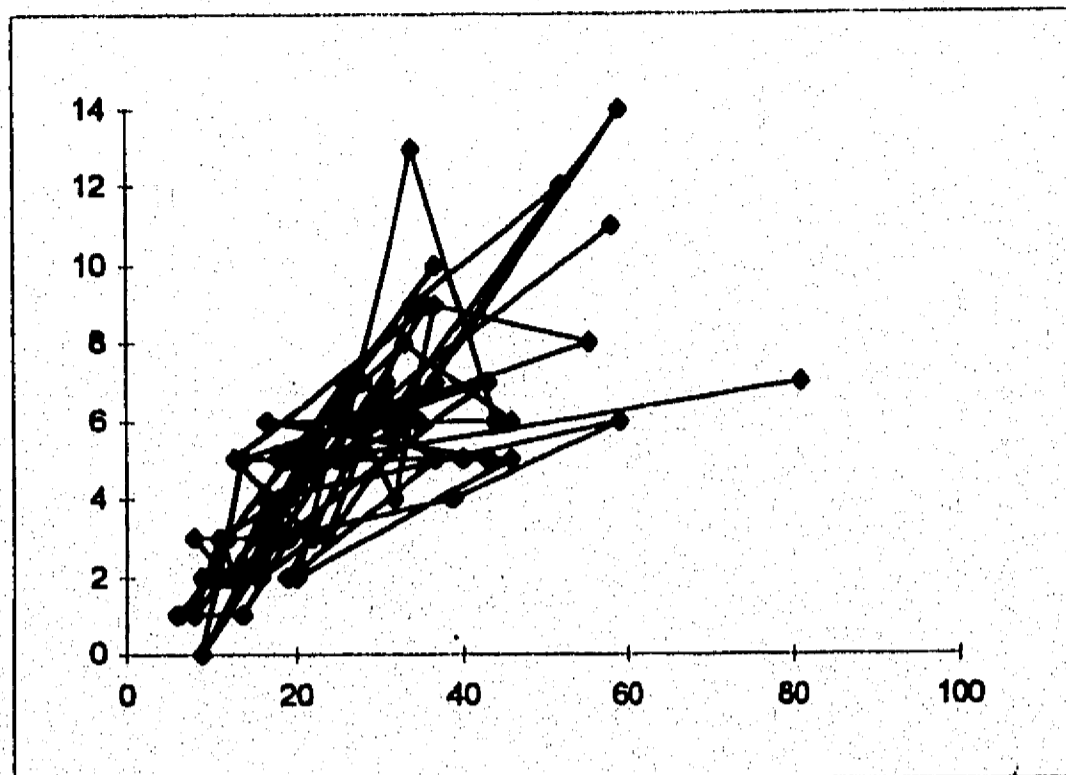


Figura VI-1: Relación UIR en las anécdotas orales

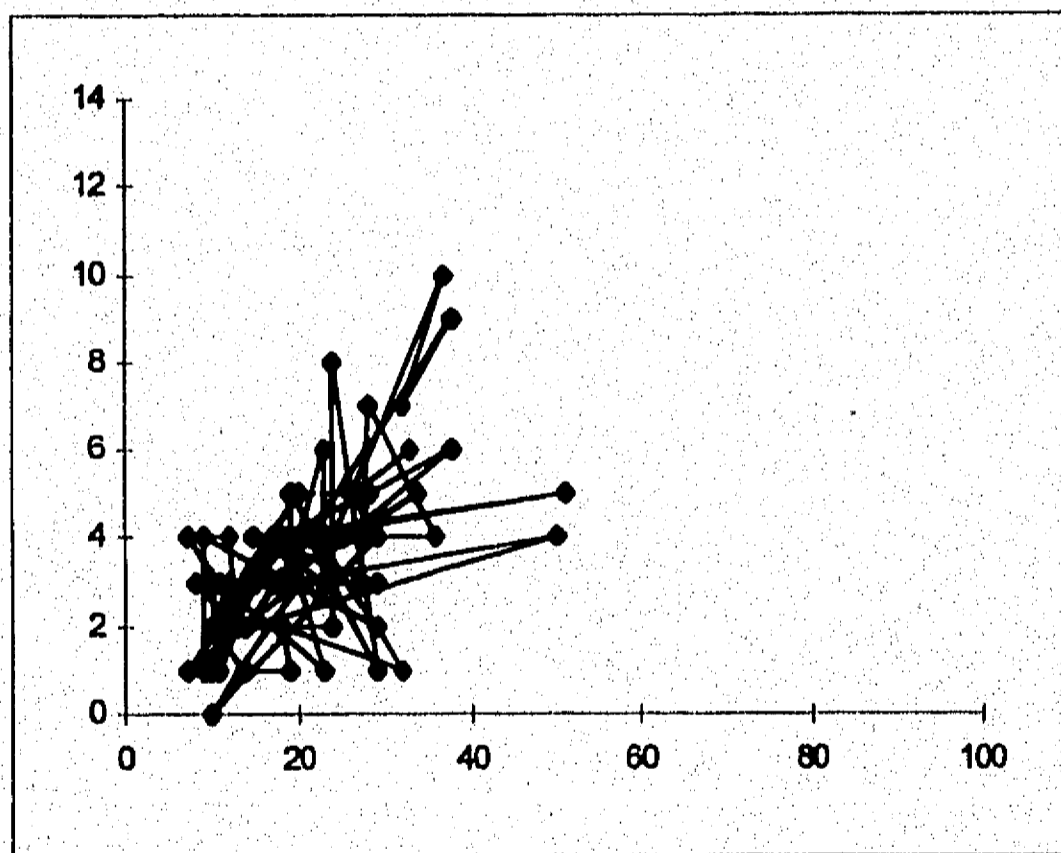


Figura VI-2: Relación UIR en las anécdotas escritas

2.2. La estructura gráfica de la relación UI / R en las anécdotas escritas

En lo que atañe a la relación entre los datos numéricos correspondientes a las 1.453 unidades de información y a las 244 entradas de repetición que constituyen, a la vez, los efectivos totales pertinentes al conjunto de textos narrativos escritos, la *Figura VI-2* exhibe una concentración en las ocurrencias de la R en torno los valores señalados de 1 a 4 en el eje vertical. Dichos valores exhiben una relación de correspondencia con los grupos de UI ubicados alrededor de los puntos 10 y 30 en el eje horizontal. Cabe hacer notar que los puntos de concentración conjugados con los que aparecen en dispersión permiten llegar a la media general de UI / R correspondiente a 5.95 según la tabla que hemos referido.

Comparando, aunque someramente, las dos estructuras gráficas anteriores, podemos identificar que la concentración de puntos entre las UI/R pertinentes a las anécdotas escritas refleja, en el trasfondo, un bosquejo relativamente equilibrado en lo que atañe a los trazos de unión, lo que hace evocar de pronto dos aspectos que merecen ser destacados. Dentro de los parámetros de una asociación icónica, este desplazamiento casi armónico de los trazados nos remite al carácter lineal de la lengua, lo cual se concretiza efectivamente en el espacio unidimensional de la escritura, mientras que en el habla su presencia se hace más patente en la dimensión temporal. En esa perspectiva, hay que considerar que la repetición en el habla proyecta un segmento matriz en otra magnitud, es decir, en la línea del tiempo. De ahí la diferencia entre los trazados a pesar de la similitud relativa exhibida en las dos gráficas respecto la ubicación de los puntos que marcan la intersección UI/R.

Por otra parte, el equilibrio resultante de la concentración de los puntos en la gráfica concerniente a lo escrito y, en menor proporción a lo oral, permite una asociación con las funciones que cumplen los segmentos repetidos dentro de las unidades de información en cada texto. La repetición interviene en el contexto narrativo escrito como un recurso que favorece de manera elocuente a la función básica de conectividad secuencial entre las informaciones. Cabe aquí recordar que 57% del total de las repeticiones que hemos identificado y analizado en los textos escritos, así como 48% del total de las delimitadas en lo oral, funcionan primariamente bajo el dominio de la conexión, que concierne justamente a la organización textual conforme se ha registrado en el capítulo anterior.

Las dos gráficas que hemos presentado en esta sección constituyen, por consiguiente, un procedimiento auxiliar de demostración respecto a la presencia de la R en las estructuras de información patentes en los textos narrativos orales y escritos. De las especificidades de las funciones nos ocuparemos a continuación.

3. La focalización de la R en los textos orales y escritos mediante dos factores sociales.

Inicialmente, se hace una presentación relacionada con los tres contextos escolares (A, B y C) por lo que se refiere a las funciones que más destacan en los segmentos formales repetidos que hemos delimitado y analizado, de un lado, dentro de las anécdotas orales y, de otro, dentro de las anécdotas escritas. Después, tomando como parámetro de base el factor edad de los informantes, se examina la frecuencia de los casos de repetición en las dos modalidades de textos por ellos producidos. El propósito es investigar hasta qué punto estos dos caracteres cualitativos influyen en los resultados obtenidos, sobre todo en lo que atañe a las realizaciones específicas de la repetición en el discurso narrativo de los preadolescentes y adolescentes.

3.1. La dimensión social en los parámetros contextuales de la repetición

En este apartado se enfoca la repetición desde un punto de vista funcional, buscando establecer una correlación, en cuanto a su presencia en los textos orales y escritos, con variables de naturaleza social. Es oportuno comentar que la alusión al contexto escolar nos permite acercar el fenómeno investigado a un espacio (micro)social dentro de una comunidad, mientras la referencia al factor edad nos favorece relacionar dicho fenómeno con el individuo y, a un tiempo, vincular este último a la condición de integrante de un grupo social. En esa perspectiva, se busca examinar la repetición dentro de un contexto más amplio, que rebasa y comprende a la vez sus instancias más inmediatas de realización; es decir, el discurso oral y el escrito.

3.1.1. Las realizaciones de la R en el contexto de la Escuela A

Los 35 informantes de la Escuela A, de la red de educación pública de Puebla, constituyen el grupo que presenta la distancia promedio más alta entre repeticiones en relación con las unidades de información registradas en sus textos narrativos, no sólo en lo oral (cada 6 unidades), sino también en lo escrito (cada 6.05 unidades). Como se ha informado previamente, los jóvenes de 11 a 14 años que conforman este grupo son procedentes de la clase media baja urbana.

En lo que atañe a las funciones focales o más prominentes de la R patentes en los textos orales y escritos de estos informantes, hemos optado por seleccionar las que se destacan entre las demás mediante la frecuencia de sus realizaciones por segmentos repetidos. De modo general, las funciones específicas más constantes de la repetición que han predominado en los segmentos orales y escritos analizados comprenden, en efecto, seis microfunciones. Con base en los tres dominios funcionales de la R y partiendo de los datos

cuantitativos, destacamos en la TABLA VI-2, a continuación, las seis microfunciones más documentadas con sus respectivos valores calculados en el contexto de la Escuela A.

		anécdotas orales		anécdotas escritas	
conexión:	encadenamiento referencial	09	7.44%	06	6.19%
	encadenamiento secuencial	17	14.05%	21	21.65%
	encuadramiento	30	24.79%	23	23.71%
interacción:	énfasis	30	24.79%	27	27.84%
	refuerzo	09	7.44%	04	4.12%
procesamiento:	actualización de escena	06	4.96%	05	5.15%
otras funciones		20	16.53%	11	11.34%
Total		121	100 %	97	100 %

TABLA VI-2: La R en el contexto de la Escuela A

Se observa, en la tabla arriba presentada, el predominio de las funciones específicas que operan en favor del dominio de la conexión, donde se concentran con una frecuencia de 46.28% sobre el total de las funciones específicas constatadas en los 121 casos de R en los textos orales; y con 51.55% sobre el total de las funciones que actúan específicamente en los 97 casos de R registrados en las anécdotas escritas. De hecho, el dominio de la vinculación y organización de ideas constituye, en las anécdotas escritas, el ámbito más sobresaliente de actuación de los segmentos repetidos, aunque los índices de su frecuencia en lo oral también resultan bastante significativos. En cuanto a las microfunciones pertinentes al dominio de la interacción y al procesamiento, los índices de frecuencia se encuentran relativamente próximos al mismo porcentual, tanto en lo oral como en lo escrito.

En el contexto de la Escuela A, la repetición no desaparece en la escritura, sino que evidencia más bien una tendencia para mantenerse como recurso básico de cohesión y formulación textual, aunque se ha constatado su alternancia con el uso de formas pronominales disponibles en el sistema lingüístico del español. Respecto a la microfunción de énfasis, su presencia significativa en términos de frecuencia se justifica por el hecho de resultar de la congruencia de dos componentes, es decir, involucramiento y evaluación, los cuales se sostienen en las dos modalidades en razón del género del texto, que demanda por sí mismo la interacción en el contexto del relato.

La representatividad proporcional de las repeticiones, que se ha constatado en el contexto de la Escuela A, se evidencia también con las mismas regularidades entre los informantes que acuden a las otras dos escuelas, como se verá a continuación.

3.1.2. Las realizaciones de la R en el contexto de la Escuela B

En la Escuela B, caracterizada como una institución particular de educación básica, frecuentada por estudiantes de clase media alta de la Ciudad de Puebla, se encuentran 14 informantes entre los cuales apenas uno tiene 12 años y los demás 11 años. El promedio de repeticiones registradas en los textos por ellos producidos es de 4.94 en lo oral y 5.96 en lo escrito con relación a las unidades de información.

Las funciones específicas más constantes que hemos identificado tanto en los 89 casos de repetición ocurridos entre las anécdotas orales como en los 50 casos registrados en las narrativas escritas recolectadas en el contexto B, aparecen relacionadas con los tres dominios funcionales a continuación.

		anécdotas orales		anécdotas escritas	
conexión:	encadenamiento referencial	04	4.49%	04	08%
	encadenamiento secuencial	08	8.99%	19	38%
	encuadramiento	28	31.46%	05	10%
interacción:	énfasis	17	19.10%	10	20%
	refuerzo	07	7.87%	02	04%
procesamiento:	actualización de escena	05	5.62%	06	12%
otras funciones		20	22.47%	04	08%
Total		89	100 %	50	100%

TABLA VI-3: La R en el contexto de la Escuela B

Los porcentjes indicados en la TABLA VI-3 también exhiben una concentración bastante representativa de las microfunciones de la R en el dominio de la conexión, principalmente con respecto a las anécdotas escritas (56%). Además, se puede constatar que la función de encadenamiento secuencial se destaca con una diferencia marcante entre lo oral (8.99%) y lo escrito (38%) dentro de este contexto.

Por lo que concierne a los dos dominios donde se emplazan las demás microfunciones focales, tanto los porcentuales tocantes a las repeticiones enfáticas y de refuerzo como los atinentes a las actualizadoras de escena, mantienen relativamente la misma ordenación interna cuando son cotejados con el cuadro anterior pertinente al contexto de la Escuela A. La repetición se mantiene, por lo tanto, con la misma constancia en los contextos A y B en lo que se refiere a su presencia en lo oral y en lo escrito, no obstante las diferencias en cuanto a los niveles de clase social que distinguen los dos grupos. Veamos el contexto siguiente.

3.1.3. Las realizaciones de la R en el contexto de la Escuela C

La Escuela C, una institución de educación media superior donde se logró investigar 21 jóvenes, está ubicada en la parte sur de la Ciudad de México. Los informantes, cuyas edades fluctúan entre 15 a 19 años, son procedentes de la clase social media. Sus anécdotas corresponden a los promedios de 5.28 repeticiones en lo oral y 5.95 en lo escrito, relacionadas con las unidades de información que conforman cada texto.

Al igual que los integrantes de los dos grupos poblanos, los jóvenes de la Escuela C evidencian, en los textos que constituyen sus narrativas, una regularidad en cuanto al empleo de las seis microfunciones más documentadas de la repetición. Obsérvese, a continuación, los datos cuantitativos correspondientes a los 143 casos de repetición analizados en las anécdotas orales y a los 97 casos investigados en las anécdotas escritas:

		anécdotas orales		anécdotas escritas	
conexión:	encadenamiento referencial	12	8.39%	06	6.19%
	encadenamiento secuencial	18	12.59%	34	35.05%
	encuadramiento	24	16.78%	16	16.49%
interacción:	énfasis	26	18.18%	23	23.71%
	refuerzo	14	9.79%	04	4.12%
procesamiento:	actualización de escena	07	4.90%	06	6.19%
otras funciones		42	29.37%	06	8.25%
Total		143	100%	97	100%

TABLA VI- 4: La R en el contexto de la Escuela C

En lo que se refiere a los valores porcentuales exhibidos en la TABLA VI-4 anterior, la distribución confirma, asimismo, la jerarquía que hemos observado en términos de dominio: una frecuencia superior en el ámbito de la conexión, seguida de la interacción y, por último, la reincidencia porcentual inferior del dominio del procesamiento. Se podría atribuir este orden decreciente a la asimetría en cuanto al número de microfunciones distribuidas en los tres dominios.

Sin embargo, si hubiéramos hallado las funciones por cada dominio considerando las macrofunciones básicas de la R (cohesión, involucramiento, producción, etc.), no resultarían cambios radicales en el orden de aquéllos en el contexto de la Escuela C, ya que conciernen a la cohesión las microfunciones de encadenamiento referencial y secuencial, y aun la de encuadramiento (vid CUADRO V-1, en el cap. V). Asimismo, debido a que los porcentajes concernientes a las macrofunciones de la repetición se presentaron de

manera relativamente acorde en términos de distribución en los tres contextos considerados (A, B y C), las diferencias manifestadas en las microfunciones de la repetición entre las anécdotas orales y escritas no han sido discutidas, aquí, de manera exhaustiva.

Por otra parte, cabe hacer notar que el contexto de la Escuela C representa la evidencia cabal de que el nivel social de los informantes no interfiere por lo que toca a la presencia de la repetición en sus producciones orales y escritas. Al parecer, la clase social constituye una variable que, en lugar de implicar diferencias, refuerza la hipótesis que hemos planteado respecto al carácter sistemático de la R en el discurso oral y escrito.

3.1.4. Las seis microfunciones de la repetición patentes en los tres contextos sociales

Con el propósito de cotejar los resultados derivados de la recopilación cuantitativa de las funciones específicas de la repetición que más destacaron por su frecuencia entre los textos orales y escritos, se ha decidido agruparlos en dos tablas de acuerdo con los tres contextos sociales. Asimismo se registra, en cada tabla, el porcentaje al lado de la sumatoria parcial de las ocurrencias de la seis microfunciones con relación a los tres dominios y al universo total de los casos de repetición concentrados bien sea en los textos orales, o en los textos escritos, lo que puede ser apreciado a continuación:

	Escuela A	Escuela B	Escuela C	Σ	%
Conexión:					
encadenamiento referencial	09	04	12	25	
encadenamiento secuencial	17	08	18	43	
encuadramiento	30	28	24	82	
	56 (46.28%)	40 (44.94%)	54 (37.76%)	150 (42.49%)	
Interacción:					
énfasis	30	17	26	73	
refuerzo	09	07	14	30	
	39 (32.23%)	24 (26.97%)	40 (27.97%)	103 (29.18%)	
Procesamiento:					
actualización de escena	06 (4.96%)	05 (5.62%)	07 (4.90%)	18 (5.10%)	
subtotal	101 (83.47%)	69 (77.53%)	101 (70.63%)	271 (76.77%)	
otras funciones	20 (16.53%)	20 (22.47%)	42 (29.37%)	82 (23.23%)	
Σ Total	121 (100 %)	89 (100 %)	143 (100 %)	353 (100 %)	

TABLA VI - 5: Las seis microfunciones de la R más documentadas en los textos orales procedentes de los tres contextos sociales

Una comparación somera entre los valores (absolutos y porcentuales) pertinentes a la sumatoria de las microfunciones, destacadas en la tabla anterior, nos permite confirmar la existencia de una distribución armónica de las funciones específicas de la repetición en los tres contextos escolares. Cabe hacer notar que, en lo que atañe al subtotal, los porcentuales de incidencia de las seis microfunciones de la R patentes en los textos orales, provenientes de los tres contextos sociales, configuran una escala en descenso: escuela A (83.47%); escuela B (77.53%) y escuela C (70.63%). A la primera vista, esto podría ser asociado al factor nivel social, ya que a la escuela A acuden los informantes procedentes de la clase baja urbana, mientras que en la escuela B asisten los de clase media alta y en la escuela C los de clase media. Sin embargo, los textos escritos producidos por estos mismos informantes permiten apreciar también las seis microfunciones más representativas de la repetición, cuyas sumatorias nos llevan a valores porcentuales dispuestos en una escala diferente en lo que atañe a los tres contextos sociales, lo que puede ser constatado, a continuación, en la tabla de datos cuantitativos concernientes a lo escrito.

	Escuela A	Escuela B	Escuela C	Σ	%
Conexión:					
encadenamiento referencial	06	04	06	16	
encadenamiento secuencial	21	19	34	74	
encuadramiento	23	05	16	44	
	50 (51.55%)	28 (56 %)	56 (57.73%)	134	(54.92%)
Interacción:					
énfasis	27	10	23	60	
refuerzo	04	02	04	10	
	31 (31.96%)	12 (24 %)	27 (27.83%)	70	(26.69%)
Procesamiento:					
actualización de escena	05 (5.15%)	06 (12 %)	06 (6.19%)	17	(6.97%)
subtotal	86 (88.66%)	46 (92 %)	89 (91.75%)	221	(90.57%)
otras funciones	11 (11.34%)	04 (08 %)	08 (8.25%)	23	(9.43%)
Σ Total	97 (100 %)	50 (100 %)	97 (100 %)	244	(100 %)

TABLA VI-6: Las seis microfunciones de la R más documentadas en los textos escritos procedentes de los tres contextos sociales

Como puede observarse en la tabla arriba presentada, los informantes procedentes de las clases media alta (contexto B) y media (contexto C) exhiben más las seis microfunciones de la repetición en sus textos escritos que los informantes de la clase baja

(contexto A). No obstante, cabe mencionar que los valores porcentuales se encuentran relativamente próximos no sólo en lo escrito sino también en lo oral. Al respecto, se considera conveniente apreciar en conjunto los porcentajes de incidencia de las seis microfunciones de la repetición, relativos a los totales de ocurrencias registrados en los textos orales y escritos. Veamos el cuadro siguiente:

CUADRO VI- 2: PORCENTUALES DE INCIDENCIA DE LAS SEIS MICROFUNCIONES DE LA REPETICIÓN CON BASE EN LOS TOTALES DE OCURRENCIAS

Contextos	Escuela A	Escuela B	Escuela C	Total
Oral	83.47%	77.53%	70.63%	76.77%
Escrito	88.66%	92.00%	91.75%	90.57%
Media oral/escrito	86.07%	84.77%	81.19%	83.67%

El cuadro arriba presentado, además de constituir un resumen de los datos cuantitativos comentados anteriormente, pone en relieve no sólo los valores porcentuales relativos a los resultados del cruzamiento de caracteres derivados de dos contextos (social y lingüístico), sino también la media de los porcentajes correspondientes a la sumatoria de las seis microfunciones de la repetición, cuyos índices de frecuencia en los textos escritos rebasan a los correspondientes a los textos orales. No obstante, lo que más cabe hacer notar es que la repetición implica una regularidad en cuanto a sus actuaciones más constantes, bien sea en lo oral, o en lo escrito, en los tres contextos sociales.

Ahora bien, si el contexto social no evidencia rasgos de contraste en cuanto las realizaciones específicas de la repetición, hay que buscar las semejanzas o diferencias en el factor edad. De esto trataremos a continuación.

3.2. La relación de la R con el factor edad de los informantes

Con el propósito de indagar qué influencia puede tener el factor edad en la producción discursiva de los jóvenes investigados, por lo que atañe sobre todo al microtema del análisis, hemos elaborado también una serie de cuadros y tablas de correlación tanto para los casos de repetición patentes en las anécdotas orales como para los registrados en las narrativas escritas.

Cabe aquí señalar que la clasificación que hemos propuesto en cuanto a los grupos de edad — preadolescentes (11 a 14 años) y adolescentes (15 a 19 años) — se basa en el grado escolar de los informantes. En cierto modo, la delimitación de los dos grupos

coincide con las dos etapas cronológicas sugeridas por A. Monroy (1990), quien afirma que la adolescencia temprana (10 a 14 años) se caracteriza, entre otros aspectos, por la búsqueda de la autonomía y el inicio del pensamiento abstracto (hipotético deductivo), mientras que la adolescencia tardía (15 a 19 años) consiste en la segunda fase del pensamiento abstracto, además de distinguirse de la primera mediante el desarrollo intelectual y emocional del joven. La ausencia de criterios precisos dentro de la psicología del desarrollo en cuanto a la división de estas dos etapas — ubicadas entre la infancia y la adultez; y matizadas por factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales — justifica la elección de un criterio sencillo y claro que, desde luego, corresponde a la acepción cotidiana.

Los datos del siguiente cuadro se refieren, en primer término, a la distribución por grupos de edad de todos los casos de repetición registrados en las anécdotas orales. Como parte complementaria, hemos decidido relacionar en las filas correspondientes a la columna de la extrema izquierda del cuadro, la caracterización formal de los datos, la cual resulta del cruzamiento acumulativo de dos rasgos básicos relativos a los dominios de la segmentación y configuración. Esto implica un acercamiento a las actuaciones funcionales de la repetición por medio de los tipos formales más recurrentes, manifiestos en los textos producidos por los jóvenes.

**CUADRO VI- 3: LOS SEGMENTOS REPETIDOS EN LAS ANÉCDOTAS ORALES
DISTRIBUIDOS POR GRUPOS DE EDAD**

Tipos de repetición	ABSOLUTOS		PORCENTUALES	
	11 a 14 años	15 a 19 años	11 a 14 años	15 a 19 años
léxica	simple	59	28.1 %	32.1 %
	compleja	12	5.7 %	9.8 %
frasal	simple	42	20.0 %	11.9 %
	compleja	13	6.2 %	7.7 %
oracional	simple	21	10.0 %	12.6 %
	compleja	63	30.0 %	25.9 %
(Base de %)	(210)	(143)	100%	100%

Al comparar los porcentajes de tipos de segmentos repetidos, distribuidos por grupos de edad, constatamos que el componente configuración formal exhibe valores porcentuales relativamente distintos. Un acercamiento a estas diferencias nos permite hallar que tanto en el grupo correspondiente a los preadolescentes (11 a 14 años) como en el

grupo de los adolescentes (15 a 19 años), la R-simple presenta índices más altos que la R-compleja en los segmentos menores (léxico y frasal), mientras que en el nivel oracional aumenta la frecuencia de la R-compleja en ambos grupos de edad.

El cotejo entre los porcentajes en relación tan sólo con los grupos de edad nos muestra, asimismo, que mientras los adolescentes repiten más en nivel léxico (42%), los preadolescentes lo hacen con más frecuencia en nivel oracional (40%), lo que significa un dato revelador, ya que lo esperable era que los menos jóvenes repitieran más en nivel oracional. No obstante la existencia de índices de porcentaje variados entre los dos grupos de edad, lo que destaca no está tanto en la diferencia, sino más bien en la armonía con que los valores porcentuales concernientes a los casos de repetición se distribuyen en cada conjunto correspondiente a la edades de los informantes.

Apreciemos, a continuación, los valores correspondientes a la presencia de las seis microfunciones de la repetición más frecuentes en los textos orales producidos por los preadolescentes y adolescentes:

	preadolescentes (11 a 14 años)		adolescentes (15 a 19 años)	
a) encadenamiento referencial	13	6.19%	12	8.39%
b) encadenamiento secuencial	25	11.90%	18	12.59%
c) encuadramiento	58	27.62%	24	16.78%
d) énfasis	47	22.38%	26	18.18%
e) refuerzo	16	7.62%	14	9.79%
c) actualización de escena	11	5.24%	07	4.90%
d) otras microfunciones	40	19.05%	42	29.37%
Total	210	100%	143	100%

TABLA VI-7: *Las seis microfunciones de la R patentes en el contexto lingüístico oral y su correlación con los dos grupos de edad*

Entre las seis microfunciones de la repetición presentes en los textos orales de los preadolescentes (11 a 14 años), las que más destacan son las que actúan como encuadramiento, asociadas al dominio de la conexión. Cabe aquí mencionar que las repeticiones que operan como encuadramiento representan una de las funciones más interesantes que hemos identificado en los datos investigados, no sólo por constituir un procedimiento estructural, por medio del cual los jóvenes organizan su composición textual

(oral o escrita), sino también por su carácter icónico de moldura, que delimita y hace destacar un detalle, un evento o un suceso que los informantes, de manera espontánea, señalan dentro de sus relatos. Las repeticiones de naturaleza enfática constituyen la segunda función específica en términos de frecuencia en los textos orales de los preadolescentes.

En cuanto al grupo de los adolescentes (15 a 19 años), entre las seis microfunciones más documentadas en los datos, las repeticiones enfáticas predominan con una ligera diferencia sobre las que funcionan como encuadramiento. Se trata del primer contraste que hemos constatado en cuanto a la presencia de la repetición en los dos grupos de edad. Sin embargo, como se puede constatar, los índices de frecuencia relativos a los tipos funcionales de repetición distribuidos por grupos de edad mantienen la misma regularidad exhibida en las tablas y cuadros anteriores.

Veamos, a continuación, que sucede con los segmentos repetidos en las anécdotas escritas, correlacionados a los dos grupos de edad. La distribución de los datos cuantitativos permite cotejar, inicialmente, los casos formales de repetición patentes en los textos producidos por los adolescentes y los adolescentes.

**CUADRO VI-4: LOS SEGMENTOS REPETIDOS EN LAS ANÉCDOTAS ESCRITAS
DISTRIBUIDOS POR GRUPOS DE EDAD**

Tipos de repetición	A B S O L U T O S		P O R C E N T U A L E S	
	11 a 14 años	15 a 19 años	11 a 14 años	15 a 19 años
léxico simple	34	20	23.1 %	20.6 %
	13	22	8.8 %	22.7 %
frasal simple	35	23	23.8 %	23.7 %
	11	09	7.5 %	9.3 %
oracional simple	01	02	0.7 %	2.1 %
	53	21	36.1 %	21.6 %
(Base de %)	(147)	(97)	100%	100%

Como puede observarse en el cuadro arriba presentado, la frecuencia de los tipos de repetición distribuidos por grupos de edad no mantiene los mismos patrones de representatividad proporcional exhibidos en las anécdotas orales. No obstante, la comparación mediante porcentajes basados en los resultados del cruzamiento de datos cuantitativos nos lleva a inferir que el factor edad, al igual que el contexto social, parece no

influir en la presencia de la repetición en la producción oral y escrita de los jóvenes investigados.

Consideremos ahora los resultados correspondientes a la presencia de las seis microfunciones de la repetición en los textos producidos por los jóvenes que conforman los dos grupos de edad:

	preadolescentes (11 a 14 años)		adolescentes (15 a 19 años)	
a) encadenamiento referencial	10	6.80%	06	6.19%
b) encadenamiento secuencial	40	27.21%	34	35.05%
c) encuadramiento	28	19.05%	16	16.49%
d) énfasis	37	25.17%	23	23.71%
e) refuerzo	06	4.08%	04	4.12%
c) actualización de escena	11	7.48%	06	6.19%
d) otras microfunciones	15	10.21%	08	8.25%
Total	147	100%	97	100%

TABLA VI-8: Las seis microfunciones de la R patentes en el contexto lingüístico escrito, y su correlación con los dos grupos de edad

El acercamiento a las seis microfunciones de la repetición más constantes en los textos escritos pertinentes a los dos grupos de jóvenes nos permite reforzar, en primer término, que el encadenamiento secuencial constituye la función básica más prominente de la repetición no sólo en la producción escrita de los preadolescentes sino también de los adolescentes. En segundo lugar, los valores (absolutos y porcentuales) correspondientes tan sólo a estas seis microfunciones corroboran una vez más la importancia de la repetición como recurso de organización textual. En cuanto a los demás valores distribuidos en correlación con los dos grupos de edad, sus índices mantienen la misma sistematización en términos de la actuación de la repetición verificada en los textos orales producidos por los preadolescentes y adolescentes.

Así es que el cotejo de las microfunciones de la repetición en los textos orales y escritos, mediante los factores clase social y edad de los informantes, nos ha conducido más a las similitudes que a las diferencias, además de mostrar que estas dos variables no interfieren en lo que atañe a las realizaciones del fenómeno investigado en las dos modalidades lingüísticas. Para apoyar estas constataciones, se ha decidido utilizar pruebas

estadísticas que permiten puntualizar de manera segura y efectiva los resultados que hemos alcanzado hasta el momento.

4. Pruebas estadísticas en la correlación de variables respecto la repetición

En esta sección se presentan las pruebas estadísticas que se ha aplicado, considerando dos factores: contexto social y edad de los informantes con relación a la presencia del fenómeno lingüístico de la repetición en las anécdotas orales y escritas producidas por los jóvenes investigados.

4.1. Las ocurrencias de repetición y los caracteres sociales

En primer término se presentan los efectivos reales acompañados de los valores resultantes de un cálculo de proporción equivalente al número de entradas de repetición por cada 100 unidades de información.

CUADRO VI-5: DISTRIBUCIÓN PROPORCIONAL DE ACUERDO CON EL FACTOR CLASE SOCIAL (Nº DE ENTRADAS DE REPETICIÓN/ Nº DE UNIDADES DE INFORMACIÓN)

Clase social	anécdotas orales			anécdotas escritas		
	UI	R	P	UI	R	P
Media baja	726	121	17	587	97	17
Media	698	143	21	568	97	17
Media alta	440	89	20	298	50	17

UI: nº de unidades de información; R: nº de entradas de repetición y

P: nº de entradas de repetición por cada 100 unidades de información

Con base en los datos numéricos obtenidos en el cuadro anterior, se ha calculado el total de la proporción de entradas de repetición por cada 100 unidades de información pertinentes a los textos producidos por los informantes procedentes de tres contextos sociales, lo que puede ser apreciado en la siguiente tabla:

	Oral	Escrita	Total (p/ 200 unid.)
Media baja	17	17	34
Media	21	17	38
Media alta	20	17	37
Total (p/ 300 unid.)	58	51	109

TABLA VI-9: Entradas de repetición por cada 100 unidades de información

Conclusión 1: La proporción de repeticiones por cada 100 unidades de información es ligeramente mayor en la modalidad oral que en la escrita.

4.2. Test de las variables

Los resultados presentados a continuación conciernen a las operaciones que nos llevan a un valor teórico, a partir del cual se obtendrá una desviación absoluta con el valor observado o real. En este proceso se buscará probar lo que se reconoce como **hipótesis nula**: las dos variables son independientes. Como **hipótesis alternativa** tendremos: las dos variables son asociadas. Sean considerados los siguientes cálculos:

Cálculo de los valores esperados para los totales marginales dados (hipótesis nula)

	Oral	Escrita	Total
Media baja	18.09	15.91	34
Media	20.22	17.78	38
Media alta	19.69	17.31	37
Total	58	51	109

Si se representa por E un valor esperado o teórico y por O un valor observado o real, la fórmula general del *test* es:

$$x^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

$$x^2 = .066 + .075 + .030 + .034 + .005 + .006 = .216$$

Conclusión 2: La diferencia en proporciones de repeticiones (entre la modalidad oral y la escrita) es independiente del contexto social.

Esto equivale a decir que la hipótesis nula no puede ser rechazada. Además, la distribución proporcional exhibida en los cálculos precedentes nos permite afirmar que el fenómeno lingüístico de la repetición se instaura en las anécdotas orales y escritas como una manifestación significativa, y no un efecto del azar.

Mientras los resultados anteriores han sido computados con base en los valores teóricos o esperados concernientes a la variable clase social, los que siguen se

refieren a la repetición en lo oral y en lo escrito relacionada con el factor edad de los informantes.

CUADRO VI-6: DISTRIBUCIÓN PROPORCIONAL BASADA EN EL FACTOR EDAD (N° ENTRADAS DE R CON RELACIÓN AL N° DE ENTRADAS DE UI)

edad de los informantes	anécdotas orales			anécdotas escritas		
	UI	R	P	UI	R	P
11 a 14	1166	210	18	885	147	17
15 a 19	698	143	21	568	97	17

UI: n° de unidades de información; R: n° de entradas de repetición y
P: n° de entradas de repetición por cada 100 unidades de información

Tomando como fundamentos para el cálculo proporcional los valores (reales y de correlación) distribuidos en cuadro anterior, se ha logrado llegar a los valores esperados para los siguientes totales marginales:

	Oral	Escrita	Total
11 a 14	18 (18.69)	17 (16.30)	35
15 a 19	21 (20.3)	17 (17.70)	38
Total	39	34	73

$$\chi^2 = .025 + .030 + .024 + .027 = .106$$

Conclusión 3: Las diferencias son independientes de la edad.

En efecto, la hipótesis nula es verdadera, ya que los efectivos teóricos³¹ nos muestran resultados correspondientes a un número de grado de libertad que corresponde a los grados de probabilidad; de donde $\nu = 1$.

³¹ Según Muller (1973:166), cuando los efectivos teóricos se reducen a una sola columna determinada por una sola suma de n números, tenemos $\nu = n - 1$. Con n columnas y k líneas, el número de grados de libertad (abreviación: g. d. l.), representado por ν (letra griega "ni" que no debe ser confundida con ν), es: $\nu = (n-1)(k-1)$.

Con base en lo expuesto anteriormente, se considera oportuno finalizar esta sección con las siguientes consideraciones. Si, por un lado, los resultados de las pruebas estadísticas indican que la clase social y la edad de los informantes constituyen variables que no interfieren con la presencia de la repetición en lo que atañe a su ocurrencia en la producción oral y escrita de los jóvenes mexicanos, por otro, nos permiten confirmar las hipótesis que han orientado el curso de esta investigación. De ellas nos ocuparemos a continuación.

5. La reintegración de las hipótesis iniciales

Conforme se encuentra registrado en el capítulo inicial del presente trabajo, amén de la hipótesis general que discutiremos más adelante, hemos construido dos hipótesis que contemplan esencialmente el aspecto funcional del microtema analizado:

- La repetición es un recurso constante en la oralidad, en la cual cumple funciones textuales y discursivas específicas.
- La repetición es un recurso frecuente en la escritura, en la cual cumple funciones textuales y discursivas específicas.

De hecho, se ha logrado comprobar no sólo cualitativamente sino también cuantitativamente las dos conjeturas en lo que atañe a las anécdotas orales y escritas que componen el corpus investigado. En la sección anterior, hemos demostrado que la proporción de repeticiones por cada 100 unidades de información es tan significativa en los textos narrativos orales cuanto en los escritos, con una pequeña diferencia en favor de la modalidad oral. Asimismo se ha logrado identificar que los textos orales y escritos comparten seis microfunciones de la repetición, cuyas actuaciones favorecen principalmente a la conexión textual y a la interacción discursiva. Pero lo que más cabe hacer notar es que se trata de funciones que se distribuyen de manera armónica en los textos orales y escritos producidos por los jóvenes. Esto implica un hallazgo que podría ser considerado en los estudios dentro del área de la psicología del desarrollo del lenguaje.

Los resultados cualitativos y cuantitativos de este estudio no deben generalizarse, ya que la población aunque representativa es relativamente limitada a un grupo social: adolescentes. No obstante, las regularidades encontradas pueden ser tomadas como significativas por dos razones. En primer lugar, porque se ha comprobado que la presencia de un segmento repetido, ya sea en lo oral o en lo escrito, implica una organización sistemática en el interior del texto narrativo y, a la vez, constituye una señal

característica de la importancia de un elemento dentro de la estructura de información. La segunda razón consiste en el hecho de que el discurso oral y el escrito comparten procedimientos de repetición que cumplen las mismas funciones y esto arroja luz a una de las posibles lecturas de la conformación de un *continuum* oral/escrito, además de confirmar que, en efecto, se puede estudiar las modalidades del lenguaje a través de sus semejanzas constitutivas, y no sólo a través de sus diferencias.

Desde la perspectiva de la adquisición o desarrollo de la lectoescritura, las razones expuestas anteriormente nos permiten concebir la repetición, al lado de la variación, como un recurso efectivo en la creación y renovación del discurso. Tomar el acto de repetir como un procedimiento que cumple funciones significativas en el discurso escrito implica abrir caminos dentro del proceso de enseñanza de la lectoescritura, lo que representa un paso hacia la transformación que sustituye el pleito de ruptura entre lengua oral y lengua escrita subyacente todavía en las prácticas educativas.

En cuanto a la hipótesis general, de que la repetición cumple funciones relevantes en el discurso, además de constituir un recurso lingüístico favorable a los procesos de organización textual e interacción, ésta se sostiene como válida no sólo por la comprobación de las dos hipótesis que la complementaron sino también por las respuestas que hemos alcanzado por lo que atañe a las tres preguntas básicas de la investigación:

- a) ¿Cuáles son los tipos y funciones de la repetición en el discurso oral y en el escrito?
- b) ¿Comparten lo oral y lo escrito procedimientos que evidencian funciones afines de la repetición?
- c) Si disminuyen las repeticiones en la escritura, ¿desaparecen las funciones o éstas se cumplen con otros procedimientos?

En lo que atañe a la primera pregunta, se debe comentar que por medio de la delimitación e identificación empírica que se ha llevado a cabo dentro de cada texto narrativo, se ha llegado a 18 tipos formales de repetición en las dos modalidades de texto, cuyas caracterizaciones y levantamiento cuantitativo han sido puntualizados en el capítulo IV. Aunque los tipos funcionales identificados en el capítulo subsecuente conforman también 18 funciones, no es posible relacionarlos con las formas típicas de realización; es decir, no hay una relación directa entre forma y función, principalmente porque una forma exhibe siempre más de una función, lo que se ha logrado ilustrar mediante la triangulación de las microfunciones pertinentes a los dominios de la conexión, interacción y procesamiento.

La forma hasta cierto punto controla el significado del segmento repetido,

principalmente cuando éste ocurre en posición de contigüidad estructural con relación a la matriz. Sin embargo, el contexto lingüístico es el que al fin y al cabo va a determinar tanto el tipo formal repetido como las funciones que por su medio se realizan. Esto permite que lo oral y lo escrito compartan procedimientos de repetición, guardadas las condiciones de producción, el género de texto y el tipo de registro. Se complementa aquí la respuesta a la segunda pregunta.

Por lo que toca a la tercera pregunta, contestarla plenamente demandaría profundizar determinados aspectos pertinentes a la gramaticalización. Hemos constatado, a lo largo del proceso de análisis, que determinadas ocurrencias de repetición se alternan con el empleo de formas pronominales y con elipsis en la producción escrita de algunos informantes. Hay un consenso en la literatura lingüística más reciente en apuntar los pronombres como una forma de gramaticalización de la repetición. De ser esto cierto, se podría afirmar que las funciones de la repetición no desaparecen en la escritura, ya que se realizan a través de formas pronominales que, de hecho, sustituyen formas plenamente lexicalizadas.

Asimismo, hemos podido observar en algunos textos escritos que un elemento léxico o una frase que aparecen inicialmente en la posición de rema en cuanto matriz, sufren un cambio gramatical al ser repetidos, ocupando la posición de tema. De ahí la abundancia de las repeticiones con la función más prominente o focal de encadenamiento secuencial. Sin embargo, dos razones nos llevan a restringir las respuestas en lo que se refiere a la tercera cuestión. De un lado, la investigación tuvo que circunscribirse a la caracterización formal y funcional de la repetición como fenómeno lingüístico dentro del español, ya que los estudios previos han sido realizados en el área de la adquisición del lenguaje. Por otro, habría que ahondar en la cuestión de la gramaticalización, un aspecto que rebasa no los intereses pero sí la extensión del presente trabajo.

6. Temas de investigación futura

Lo discutido en este capítulo, además de mostrar la importancia de la repetición como fenómeno lingüístico, sugiere caminos que se abren para nuevas investigaciones. Inclusive, el examen de los datos aquí presentados puede contribuir a identificar otros temas específicos, cuya profundización resultaría un apoyo en el sentido de incrementar nuestra comprensión de los problemas que motivaron la incursión en este campo. Por ejemplo, las diferencias registradas entre los porcentajes de algunas microfunciones de la repetición, concernientes a los textos orales y escritos, apuntan la necesidad de diseñar un experimento que enfoque el encadenamiento secuencial y el

encuadramiento como temas de estudio. Esto podrá llevar a entender mejor la naturaleza de las diferencias comunicativas entre lo oral y lo escrito.

Aunque hemos aquí encontrado que ni la clase social ni la edad constituyen factores que inciden en la repetición como fenómeno lingüístico, tal vez estas variables puedan ser importantes en el desarrollo de alguna función específica. Resulta pertinente ilustrar esta cuestión mencionando la TABLA VI-3 presentada anteriormente, cuyos valores nos señalan algunas diferencias interesantes entre las microfunciones de repeticiones, pertinentes al dominio de la conexión, en las anécdotas orales y escritas producidas por jóvenes procedentes de la clase media alta. En este caso particular, no se ha profundizado en los valores que implican contrastes de las microfunciones entre lo oral y lo escrito, ya que los resultados concernientes a las macrofunciones se mostraron bastante significativos para apoyar los propósitos del presente trabajo.

Una puntualización más se hace necesaria. Si bien desde el inicio de la investigación la repetición se haya presentado como el procedimiento lingüístico más patente en los textos orales y escritos que logramos obtener entre los adolescentes del D.F., su diversidad de formas y funciones exigía la ampliación del material de estudio. Así es que el acercamiento al fenómeno empezó con los datos de la Ciudad de México y, posteriormente, con los datos de Puebla. La integración de dos *corpora* ha favorecido obtener, en efecto, una gama bastante representativa de los tipos y funciones de la repetición en el discurso de los jóvenes mexicanos de dos grupos de edad y procedentes de tres contextos sociales; y lo más importante, nos permitió convalidar las hipótesis de la investigación.

Se considera, no obstante, que pudiera ser útil llevar a cabo una investigación enfocada directamente en las microfunciones de la repetición y que tomara en cuenta el control de las variables sociales. En suma, un nuevo estudio debería contrastar la repetición en el discurso de niños o jóvenes de la misma edad en grupos sociales diferentes. Esto demanda, por supuesto, un diseño inicial en que se fije una de las variables y que, además, permita obtener muestras representativas de distintos estratos para la otra variable.

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y SUGERENCIAS

En este trabajo se ha logrado mostrar que la repetición cumple funciones significativas dentro del español, tanto en el discurso oral como en el escrito, actuando regularmente en ambas modalidades como un recurso lingüístico que favorece ante todo la organización textual. Su presencia en los textos orales y escritos promueve la cohesión referencial y secuencial, auxilia en la formulación de los enunciados y apoya la distribución jerárquica de las ideas en la estructura de la información, tanto en lo dado como en lo nuevo.

Se ha confirmado también que los procedimientos de repetición constituyen un respaldo para que el hablante o escritor establezca una vinculación interpersonal con el otro mediante un anclaje en el involucramiento y, a la vez, en el componente evaluativo dentro del contexto narrativo. Se considera que en otro género textual la repetición evaluativa, ya sea de naturaleza enfática o de refuerzo, va a mantenerse, tanto en lo oral como en lo escrito, como una base propicia para las funciones de naturaleza argumentativa. Asimismo, a través de los segmentos repetidos en el interior de su discurso, el narrador puede operar modificaciones en su propio enunciado para garantizar la significación del mensaje y facilitar la comprensión.

En el primer capítulo, se buscó presentar y discutir el fenómeno de la repetición como un procedimiento que, en cierto modo, forma parte de un proceso precursor de desarrollo lingüístico que comprende y da continuidad a las habilidades discursivas y gramaticales de los jóvenes, bien sea en el lenguaje hablado o escrito. Se procuró mostrar que por su presencia insistente a lo largo de los textos escolares producidos por niños y adolescentes, el acto de repetir demandaba una investigación que pudiera arrojar luz a este recurso considerado propio del "estilo hablado" conforme ha sido reconocido con frecuencia en la literatura de la lingüística. A pesar de que la repetición haya sido referida como un rasgo caracterizador del discurso oral, se buscó investigarla también en el discurso escrito, lo que ha conferido una orientación distinta al curso de la investigación, ya que se ha apartado de la corriente predominante que explora su presencia en la oralidad con énfasis particular. Esto ha permitido buscar un camino más para entender la conformación del *continuum* oral/escrito, el cual para algunos estudiosos se presenta todavía como algo discutible.

En el segundo capítulo, al mismo tiempo que se expuso una revisión de la literatura, seguida de una caracterización precisa de la noción de la repetición como fenómeno lingüístico, se presentó una propuesta de análisis formal y funcional ajustable tanto a los textos orales como a los escritos. Dicha propuesta ha resultado de la

combinación de decisiones de naturaleza teórica, puntualizadas mediante identificaciones empíricas de segmentos repetidos patentes en los textos narrativos orales y escritos seleccionados para la investigación.

En el tercer capítulo se delinearon los aspectos teórico-metodológicos del estudio, desde la descripción de las etapas de recolección y sistematización de los datos hasta la explicación de los procedimientos analíticos. Se buscó distinguir y caracterizar los datos estrictamente lingüísticos y los de naturaleza sociolingüística, cuya descripción e interpretación han sido realizadas dentro de los parámetros etnográficos. Asimismo, en lo que atañe a los datos lingüísticos recabados (anécdotas orales y escritas), se buscó examinarlos, inicialmente, de acuerdo con la propuesta laboviana de estructura del texto narrativo. En seguida, se llevó a cabo la delimitación de cada unidad de información (UI), un patrón de base elegido para auxiliar en la identificación precisa de las ocurrencias de repetición dentro de las unidades discursivas mayores; es decir, los textos orales y escritos. En cuanto a los datos complementarios, su utilización ha conferido una perspectiva científica al trabajo, ya que se ha logrado realizar dos triangulaciones: la social y la espacial. La primera resulta del origen social de los informantes (tres clases socioeconómicas distintas), mientras la segunda concierne a sus procedencias (dos ciudades y tres contextos escolares).

En el cuarto capítulo, que está dedicado al aspecto estructural del fenómeno lingüístico investigado, se buscó caracterizar los rasgos formales de las repeticiones. La combinación o cruzamiento acumulativo de sus rasgos básicos permitió llegar a 36 tipos formales teóricamente posibles, entre los cuales se ha logrado identificar empíricamente 18 tipos tanto en las anécdotas orales como en las escritas que conformaron el *corpus*. Se trata de la primera tipología formal de la repetición creada esencialmente para la investigación dentro del español. Cabe hacer notar que su empleo podrá extenderse a otros géneros textuales, además de narrativas.

En el capítulo quinto se llevó a cabo el análisis de los tipos de repetición de acuerdo con su funcionamiento en lo oral y en lo escrito. Después de la presentación de la tipología funcional planteada, se buscó comprobar la plurifuncionalidad de la repetición mediante la caracterización empírica de las actuaciones de las formas repetidas manifiestas en cada texto narrativo oral y escrito. Los segmentos repetidos fueron siempre examinados bajo la lupa de la red tipológica resultante de la congruencia de componentes funcionales pertinentes a tres dominios de naturaleza semántico-pragmática. El microanálisis cualitativo de las funciones, rematado por el registro cuantitativo de sus ocurrencias focales o más prominentes, ha favorecido la comparación entre los casos de repetición presentes en los textos orales y escritos. El acercamiento cualitativo a las formas repetidas nos permitió realizar la descripción e interpretación de todos los tipos de repetición patentes en los

setenta pares de textos orales y escritos analizados. Por otra parte, el registro cuantitativo correspondiente al macroanálisis nos permitió llegar a los resultados de las actuaciones de la repetición en términos globales.

Cabe hacer notar que no se ha identificado una relación directa entre forma y función de la repetición, aunque el número de tipos formales y funcionales es coincidentemente el mismo. Esto se debe a que una ocurrencia formal de repetición desempeña siempre más de una función, siendo una de ellas básica conforme se ha comprobado a través de los análisis cualitativo y cuantitativo. Entre los 18 tipos funcionales caracterizados empíricamente, seis funciones específicas destacaron por su frecuencia tanto en lo oral (76.77%) como, principalmente, en lo escrito (90.57%): *encadenamiento referencial, encadenamiento secuencial, encuadramiento, énfasis, refuerzo y actualización de escena*. Los únicos tipos funcionales que no aparecen en los textos escritos, aunque ocurren en lo oral, conciernen al dominio del procesamiento. Se trata de las repeticiones que actúan como *simplificación de la producción discursiva, como apoyo para llenar pausas, como puente o superación de interrupciones* o como *reparación*. Su ocurrencia, que está siempre mediatizada por el contexto de situación, atiende desde luego a las necesidades de la producción en línea. Con los resultados alcanzados se logró considerar los parámetros generales de las actuaciones de los segmentos que aparecen repetidos en lo oral y en lo escrito, además de constatar que una repetición nunca es aleatoria, ya que cumple por lo menos una función en los dominios de conexión, interacción y procesamiento. Con base en esto, hemos constatado que las funciones coexisten a diferentes niveles, no sólo en lo que atañe a los componentes o macrofunciones sino también en nivel de realizaciones específicas o microfunciones.

En el último capítulo se pudo comprobar definitivamente que los textos narrativos orales y escritos, producidos por los preadolescentes y adolescentes mexicanos, comparten formas de repetición que cumplen las mismas funciones y, lo más importante, que implican una *sistematicidad* en ambas modalidades, independiente no sólo de la variable clase social sino también del factor edad de los informantes. Los resultados cualitativos y cuantitativos del estudio, confirmados por las pruebas estadísticas que se ha logrado realizar, aunque se restringen al discurso narrativo oral y escrito del grupo social de los adolescentes indican que la repetición constituye un recurso que, por su plurifuncionalidad, es tan fértil y revelador cuanto la variación lingüística.

El reto de buscar las semejanzas, al lado de las diferencias, entre el lenguaje hablado y escrito de los jóvenes ha condicionado, desde el inicio del trabajo, ubicar el fenómeno de la repetición en la línea del *continuum* oral/escrito. Paralelamente a esto,

surgieron implicaciones y aspectos significativos en términos de hallazgos, que deben ser puntualizados ahora.

Tomemos primero las implicaciones. Aunque el acto de repetir tiene sus raíces hundidas en la oralidad, la recopilación y análisis cualitativo de segmentos repetidos entre anécdotas orales y escritas, así como el cotejo cuantitativo de sus ocurrencias apuntadas en las dos modalidades de textos narrativos, nos llevan a poner en tela de juicio la valoración corriente en la literatura lingüística de que la repetición es un rasgo central de la oralidad. Desde luego, no se puede afirmar que este fenómeno constituye una característica fundamental del lenguaje hablado, ya que sus realizaciones en los textos escritos indican una distribución armónica y, lo más importante, sugieren una regularidad que no sólo atañe a la organización textual sino también a la discursiva.

Por lo que toca a los tipos formales y funcionales identificados en el *corpus* estudiado, el contexto lingüístico, las condiciones de producción y el tipo de registro han permitido constatar que lo oral y lo escrito comparten funciones afines de la repetición. Ciertamente la expectativa era encontrar segmentos orales y escritos repetidos con funciones en común y aun distintas debido a las diferencias contextuales entre las dos modalidades. Sin embargo, el hecho de haberse configurado una distribución proporcional de las funciones, que se mantuvo con valores muy próximos en la producción oral y escrita tanto de los preadolescentes como de los adolescentes, plantea un problema en cuanto a la cuestión del desarrollo lingüístico.

Se ha observado que la repetición no disminuye en la proporción que aumenta la edad de los jóvenes, lo que nos lleva a conjeturar respecto a la posibilidad de su carácter intrínseco e immanente como fenómeno lingüístico-discursivo. No obstante, comprobar esto exigiría un acercamiento sistemático a los procedimientos de repetición de acuerdo con las etapas subsecuentes de adquisición y desarrollo lingüístico, con inclusión de un estudio minucioso de los procesos de gramaticalización. Tal empresa demandaría, en realidad, abrir otra línea de investigación que podría tomar como punto de partida los hallazgos que se ha alcanzado en el presente estudio y, por supuesto, rebasarlos.

Entre los aspectos significativos, además de haberse confirmado las hipótesis planteadas, se ha logrado llevar a cabo la descripción e interpretación de los tipos y funciones de la repetición constantes en el discurso oral y escrito de los jóvenes mexicanos. Asimismo se ha constatado una regularidad manifestada a lo largo del proceso de delimitación empírica y analítica de los datos. Durante la etapa de división de las unidades estructurales y constitutivas de los textos, correspondiente a la identificación de las secciones de la narrativa y de las unidades de información, se pudo observar en las anécdotas orales y escritas una estructura globalizadora que emergía a partir de las ocurrencias de

segmentos repetidos, como una especie de andamiaje temático en la estructura narrativa e informacional. Se trata de lo que hemos caracterizado como la resultante de un sistema de repeticiones paralelas que actúan sobre la totalidad del texto. Aunque aparecen bajo diferentes tipos formales y exhibiendo funciones distintas, las repeticiones conforman desde luego un sistema de vinculación dentro de cada texto. Se ha verificado que aun en los textos con huellas o fallas de cohesión local, los segmentos repetidos constituyen una pista para llegar a la coherencia discursiva.

Se llega al final de este estudio con algunas conclusiones generales que pueden ser vistas como una forma de contribución para el trabajo de todos aquellos que se dedican a la enseñanza de la lengua materna y aun de una segunda lengua. En primer lugar, la presencia de la repetición en el lenguaje, además de favorecer la organización textual, es motivada para reforzar significados discursivos particulares y apoyar la interacción. En esta perspectiva, el acto de repetir es tan significativo cuanto el de la variación lingüística. En segundo lugar, los procedimientos de repetición deben ser vistos como un pilar básico para los procesos de sustitución, los cuales incorporan ciertamente el acto de repetir, bien sea mediante la sinonimia, dentro de la denominada semántica referencial, o a través de la pronominalización, cruzando las instancias de lo que se ha reconocido como gramaticalización. Finalmente, cabe al profesor de redacción buscar una conducta reflexiva respecto a las prácticas de enseñanza, por medio de la cual pueda contemplar las formas de repetición no solamente como un rasgo caracterizador del estilo hablado, ni mucho menos como un vicio del lenguaje, sino más bien como un recurso que constituye un apoyo para que el aprendiz desarrolle sus habilidades discursivas en la expresión escrita. En las correcciones de los textos escritos producidos por los alumnos, el maestro debe tener presente que las ocurrencias de repetición no siempre equivalen a meras redundancias, ya que van a cumplir por lo menos una función en los dominios de conexión, interacción y procesamiento. La presencia de un segmento repetido señala, por lo general, la importancia de un elemento en la estructura de la información. En verdad, el trabajo de reconocimiento e interés por los procedimientos de repetición debe empezar el mismo día que profesores y alumnos inician su interacción en torno al texto escrito.

Dado el carácter exploratorio de la investigación, las recomendaciones aquí formuladas no se circunscriben a orientaciones de naturaleza pedagógica, tampoco representan propuestas didácticas concretas de cómo abordar los procesos de repetición en la enseñanza de las prácticas discursivas escritas. Sin embargo, se habrá logrado alcanzar el objetivo central de este estudio si lo que se ha discutido aquí contribuye para una nueva postura, ante todo en el trabajo escolar con la lengua materna. Al cambiar la manera de enfocar un fenómeno, principalmente si este suele ser considerado una manifestación

insubstancial, ocurre una verdadera reconceptualización. La presencia habitual de las repeticiones en el discurso de los jóvenes deja de ser mirada como un perjuicio, o como rastro de un mecanismo empobrecedor del lenguaje. Ciertamente, además de sobresalir como un vínculo entre lengua hablada y lengua escrita, la repetición pasa a ser apreciada como un factor de cohesión y formulación textual en el dominio de la conexión, como un recurso esperable de involucramiento interpersonal y mecanismo evaluativo en el dominio de la interacción y, a la vez, como un patrón de efecto semántico y pragmático en los procesos cognoscitivos de producción y comprensión pertinentes al dominio del procesamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. L. 1994. Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe.
- Barriga Villanueva, R. 1992. "De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil". En Reflexiones lingüísticas y literarias. México: El Colegio de México, pp. 99-113.
- Barton, D. 1994. "Talking about literacy". En Literacy: an introduction to the ecology of written language. London: Blackwell, pp.10-29.
- Beaman, K. 1984. "Coordination and subordination revisited: syntactic complexity in spoken and written narrative discourse". En: D. Tannen (ed.). Coherence in spoken and written discourse. New Jersey: Ablex, pp. 45-80.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. 1986. Introduction to text linguistics. London: Longman.
- Bennett-Kastor, T. L. 1994. "Repetition in language development: from interaction to cohesion". En B. Johnstone (ed.). Repetition in discourse. New Jersey: Ablex, vol I, pp.155-171.
- Beristáin, H. 1985. Diccionario de retórica y poética. México: Porrúa.
- Bernárdez, E. 1982. Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa Calpe.
- Bessa Neto, R. 1991. "A repetição lexical em textos narrativos orais e escritos". Tesis inédita de Maestría en Lingüística. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, 255 pp.
- Blanche-Benveniste, C. 1984. "La dénomination dans le français parlé: une interprétation pour les répétition et les hesitations". En Recherches sur le français parlé (6), pp. 109-130.
- Brown, G. & Yule, G. 1983. Discourse analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bortoni, S. M. 1995. "Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula". En A. B. Kleiman (org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, pp. 119-144.
- Bruner, J. 1984. "La intención en la estructura de la acción y de la interacción". En Acción, pensamiento y lenguaje. Comp. y trad. de J.L. Linaza. Madrid: Alianza, pp. 101-115.

- Cárdenas, A.P. y Ruíz, M.C. 1993. "Análisis de producciones narrativas orales y escritas de niños de 2º, 4º y 6º grados de educación básica". Tesis inédita de Licenciatura en Lingüística. Universidad Autónoma de Puebla, vol. I y II, 211 pp.
- Carone, F. 1986. Morfossintaxe. São Paulo: Ática.
- Castilho, A. T. 1993. "A repetição no português falado". Encuentro de Investigadores en el X Congreso Internacional de la ALFAL. México: Veracruz, texto inédito, 14 pp.
- Chafe, W. 1985. "Linguistic differences produced by differences between speaking and writing". En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.). Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing. Cambridge University Press, pp. 105-123.
- Cicourel, A. 1980. "Teoria e método em pesquisa de campo". En A. Guimarães (ed.). Desvendando máscaras sociais. Rio de Janeiro: F. Alves, pp. 87-121.
- Cohen, L. y Manion, L. 1983. "Triangulation". En Research methods in education. London: Croom Helm, cap. 11, pp. 233-251.
- Contreras, H. 1978. El orden de palabras en español. Madrid: Cátedra.
- Coseriu, E. 1967. "Structure lexicale et enseignement du vocabulaire". En Les théories linguistiques et leurs applications, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Nancy: AIDELA, pp. 9-87.
- Cruse, D. A. 1986. "Introducing lexical relations". En Lexical Semantics. London: CPU, pp. 84-111.
- Dressler, W. 1973. "Textgrammatik". En Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, pp. 16-88.
- Dutra, R. 1990. "A repetição oracional como elemento de coesão nas narrativas orais: estrutura e entoação". Seminario del GT de Análisis de la Conversación, ANPOLL, Belo Horizonte, texto inédito, 20 pp.
- Fasold, R. 1990. Sociolinguistics of language. Oxford: Longman.
- Flores D'Arcais, G. 1992. "La percepción del lenguaje". En F. Newmeyer (ed.). Panorama de la lingüística moderna, vol. III. Madrid: Visor, pp. 105-150.
- Frege, G. 1973. Estudios sobre semántica. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. 1989. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez.

- Garnton, A. y Pratt, C. 1989. Learning to be literate: the development of spoken and written language. New York: Blackwell.
- Geertz, C. 1978. A interpretação das culturas, ed.bras. (1983). Trad. de F. Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar.
- Genette, G. 1972. Discurso da narrativa. Trad. portug. de F. C. Martins. Lisboa: Vega.
- Halliday, M. 1970. "Estructura y función del lenguaje". En J. Lyons (ed.). Nuevos horizontes en la lingüística, edición cast. (1975). Madrid: Alianza, pp.145-173.
- . 1989. Spoken and written language. Oxford University Press.
- . 1985. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. & Hasan, R. 1976. Cohesion in English, 11ª edición (1992). London: Longman.
- Hymes, D. 1974. Foundations in sociolinguistics an ethnographic approach. London: Tavistock.
- Ishikawa, M. 1981. "Iconicity in discourse: the case of repetition". TEXT 11(4), pp. 553-580.
- Hoey, M. 1983. On the surface of discourse. London: George Allen & Unwin.
- . 1991. Patterns of lexis in text. Oxford University Press.
- Jakobson, R. 1960. "Concluding statement: linguistics and poetics". En T. A. Sebeok (ed.). Style in language. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Jefferson, G. 1972. "Side sequences". En D. Sudnow (ed.). Studies in social interaction. New York: Free Press, pp. 294-338.
- Johnstone, B. 1987. "An introduction". En B. Johnstone (ed.). TEXT 7(3), pp. 205-214.
- . 1991. "Paradigmatic structure and parallelistic discourse". En Repetition in arabic discourse: paradigms, syntagms, and the ecology of language. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, cap. 2. pp. 11-35.
- . 1994. "Repetition in discourse: a dialogue". En B. Johnstone (ed.). Repetition in discourse. Interdisciplinary perspectives. New Jersey: Ablex, vol I, pp. 1-36.
- Keenan, E. 1977. "Making it at last: repetition in children's discourse". En Child discourse. S. Ervin-Tripp y C. Mitchell-Kernan (eds.). New York Academic Press, pp.125-138.

- Kleiman, A. 1995. "Introdução: O que é letramento?". En A. Kleiman (org.). Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 15-61.
- Koch, B. J. 1983a. "Presentation as proof: the language of arabic rhetoric". En Anthropological Linguistics (25), pp. 47-60.
- Koch, B. J. 1983b. "Arabic lexical couplets and evolution of synonymy". En General Linguistics (23), pp. 51-61.
- Koch, I.G.V. 1989. A coesão textual. São Paulo: Contexto.
- Koch, I.G.V. 1992. "A repetição como mecanismo estruturador do texto falado". Campinas: IEL - UNICAMP, texto inédito, 26 pp.
- Koch, I. G. V. y Silva, M. C. 1993. "Atividades de construção textual em interação face-a-face". Encuentro de Investigadores en el X Congreso Internacional de la ALFAL. México: Veracruz, texto inédito, 16 pp.
- Kress, G. 1994. Learning to write, 2ª edición. London: Routledge.
- Labov, W. y Waletzky, J. 1967. "Narrative analysis: oral versions of personal experience". En J. Helm (ed.). Essays on the verbal and visual arts. Washington University Press, pp. 12-44.
- Labov, W. 1972. "The transformation of experience in narrative syntax". En Language in the inner city. Pennsylvania University Press, pp. 354-396.
- . 1984. "Field methods of the project on linguistic change and variation". En J. Baugh y J. Sherzer (eds.). Language in use. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 28-53.
- Lakoff, G. y Johnson, M. 1980. Metaphors we live by. University of Chicago Press.
- Langacker, R. 1991. "A view of linguistic semantics". En O. Rudza (ed.). Topics in cognitive linguistics. Amsterdam: John Benjamins, pp. 2-27.
- Lope Blanch, J. M. 1983. Análisis gramatical del discurso. México: Centro de Lingüística Hispánica.
- Ludke, M. y André, M. E. 1986. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Luna, E. 1991. Sintaxis de los verboides en el habla culta de la Ciudad de México. México: Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM.

- Lyons, J. 1977. Semántica, edición cast. (1980). Trad. de R. Cerdà. Barcelona: Teide.
- . 1981. "Semántica". En Linguagem e lingüística, edición bras. (1987). Trad. de M. W. Averbug. Rio de Janeiro: Guanabara, pp. 133-163.
- . 1981. Lenguaje, significado y contexto. Trad. de S. Alcoba. Madrid: Paidós.
- Maingueneau, D. 1987. Novas tendências em análise do discurso, ed. bras. (1989). Trad. de F. Indursky. Campinas, SP: Pontes.
- Marcuschi, L. A. 1992. "A repetição na língua falada: formas e funções". Tesis inédita de Posdoctorado en Lingüística. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, 196 pp.
- Montes, R. 1993. "Repeticiones y correcciones en el habla materna". Encuentro de Investigadores en el X Congreso Internacional de la ALFAL. México: Veracruz, texto inédito, 21 pp.
- Monroy, A. 1990. Salud, sexualidad y adolescencia. México: Pax.
- Motsch, W. & Pasch, R. 1987. "Illokutive Handlungen". En W. Motsch (org.). Satz, Text, Sprachliche Handlung. Berlin: Akademie Verlag.
- Muller, C. 1969. Estadística lingüística, ed. cast. (1973). Trad. de A. Auilís. Madrid: Gredos.
- Nordeberg, B. 1985. "Om ungdomars samtalsstil. Några preliminära iakttagelser". En Nysvenska Studier, 64 (1984), pp. 5-27.
- Norrick, N. 1987. "Functions of repetition in conversation". En B. Johnstone (ed.). TEXT 7(3), pp. 245-264.
- Ong, W. 1974. Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra, ed. cast. (1987). Trad. de A. Scherp. México: Fondo de Cultura.
- Parret, H. 1988. Enunciação e pragmática. Trad. de E. Pulcinelli et al. Campinas, SP: UNICAMP.
- Peón, M. Z. 1992. "Efectos de la inducción de estrategias generales y específicas de uso del lenguaje, en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria". Tesis inédita de Maestría en Psicología Educativa. México: UNAM, 100 pp.
- Polanyi, L. 1985. Telling the american story: a structural and cultural analysis of conversational storytelling. New Jersey: Ablex.

- Quesada, J. P. 1989. "Types and functions of repetition in American and Costa Rica newspaper editorials". Tesis inédita de Doctorado en Filosofía. Depto de Lingüística. Georgetown University, Washington, 177 pp.
- Rall, M. 1983. "El discurso repetido". En *Acta poética*, vol. 4-5. México: Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, pp.291-325.
- Ramos, J. 1983. "Hipótese para uma taxonomia das repetições no estilo falado". Tesis inédita de Maestría en Lingüística. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, 137 pp.
- Rojas, C. 1995. "En torno a la interacción dialógica temprana: la operación de recuperación". En I. Munguía y J. Lema (coords.). *Serie de investigaciones lingüísticas I*. México: UAM, pp. 195-213.
- Rojo, G. 1983. *Aspectos básicos de sintaxis funcional*. Málaga: Ágora.
- Romaine, S. 1984. *The language of children and adolescents*. New York: Basil Blackwell.
- Schegloff, E., Jefferson, G. y Sacks, H. 1977. "The preference for self-correction in the organization for repair in conversation". *Language*, 53: 361-382.
- Schieffelin, B. B. 1979. "Getting it together: an ethnographic approach to the study of the development of communicative competence. En E. Ochs y B. Schieffelin (eds.). *Developmental Pragmatics*. New York Academic Press, 73-108.
- Schiffrin, D. 1987. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1994. *Approaches to discourse*. Cambridge, USA: Blackwell.
- Searle, J. R. 1980. *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*, ed. cast. (1990). Trad. de L. M. Valdés. Colección Teorema. Madrid: Cátedra.
- Shepherd, S. C. 1994. "Grammaticalization and discourse: functions of repetition". En B. Johnstone (ed.). *Repetition in discourse*. New Jersey: Ablex, vol I, pp. 221-229.
- Silva-Corvalán, C. 1987. "La narración oral española: estructura y significado". En E. Bernárdez (org.). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco, pp. 265-292.
- Silva, D. E. G. 1991. "A oralidade no discurso narrativo escrito de adolescentes". Tesis inédita de Maestría en Lingüística. Universidade de Brasília, Brasil, 160 pp.
- . 1993. "Envolvimento no discurso narrativo de adolescentes". Encuentro de Investigadores en el X Congreso Internacional de la ALFAL. México: Veracruz, texto inédito, 19 pp.

- Street, B. 1984. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stubbs, M. 1983. Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language, 3er. edición (1987). Oxford: Basil Blackwell.
- Tannen, D. 1982a. "Oral and literate strategies in spoken and written discourse". En Language, 68 (1), pp.1-21.
- _____. 1982b. "The oral/ literate continuum in discourse". En D. Tannen (ed.). Spoken and written language: exploring orality and literacy. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 124-147.
- _____. 1984. Coherence in spoken and written discourse. New Jersey: Ablex.
- _____. 1985. "Relative focus on involvement in oral and written discourse. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.). Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press, pp.124-147.
- _____. 1987. "Repetition in conversation as spontaneous formulaicity". En B. Johnstone (ed.). TEXT 7(3), pp.215-243.
- _____. 1989. Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teles, G. M. 1970. Drumond. A estilística da repetição. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Toolan, M. 1994. "The articulation of narrative text I: time, focalization, narration". En Narrative: a critical linguistic introduction. London: Routledge, pp. 47-78.
- Vigotsky, L. 1940. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, ed. cast. (1988). Trad. de S. Furió. México: Crítica.
- Weinrich, H. 1973. "Monde commenté, monde raconté". En Les temps. Paris: Éditions du Seuil, pp. 25-65.

ANEXOS

Documento de lenguaje oral - Muestra 1

Corresponde a la anécdota N° 22, video II.

La informante (Sharon), 15 años, natural de la Ciudad de México (D.F.), estudia en el CCH SUR, 1er. año. Hizo la secundaria en la Escuela Pública María Enriqueta Camarillo # 45, Esperanza y Av. Cuauhtémoc. Su padre es Judicial y su madre es ama de casa. Tiempo de residencia de la familia en el D. F.: 15 años.

((Enc. -A ver, qué tienes para platicarnos?))

No:: una vez este: una compañera se...se enfermó y... lla fuimos a ver!... Pero:: íbamos en el pesero y:: de repente empezó una canción que a todos nos gustaba ¿no? Y nos pusimos a cantar, y cuando terminó la canción, nos pusimos a pedir dinero por/ para que nos gratificaran por ((risas)) por nuestra linda canción! ((risas)). Ah ps... pues de todas las formas no nos dieron nada ¿no?... Y ya, de ahí, fuimos a la casa de esa niña. Ya, la/la vimos... cotorreamos un ratito con ella y lya de regresol, cuando cada quien iba para su casa, una compañera y yo nos fuimos en la cabina del Metro y...este:: ¡No te rias! ((Se dirige a un colega)). Y de ahí, según esto nos vamos a bajar en la siguiente estación ¿no?... Pero tocó la casualidad de que nada más iba una puerta abierta, y en la siguiente estación, la puerta que estaba cerrada. Cerrada de este lado. ((Enseña el lado izquierdo)) Era ((risas)) lla bajadal... y nos quedamos atrapadas en la cabina.. Ya, hasta que: esta niña se puso histérica, se puso a gritar y toda la cosa...y... quería abrir una puerta pero... ¡pero no podía!... hasta que ya, este: un ...un otro compañero/otro amigo mio nos dijo que/que le quitáramos el seguro a la... a la puerta del Metro/a la cabina y lya! ((hace gestos)). Solamente fue así como salimos... y este:: lya! Ya es todo.

Documento de lenguaje escrito - Muestra 1

La Aventura de Sharon

Todo empezó cuando fuimos como 6 compañeros a casa de Pilar, otra amiga.

Ibamos en un pesero cantando una canción al ritmo de la del stereo y se nos ocurrió empezar a recolectar dinero. Entonces me levanté me puse en frente de todos los pasajeros y les pedí que se cooperaran por nuestra actuación, aunque solamente hice el ridículo.

Total llegamos a casa de Pilar, platicamos con ella un momento, y después cada quien se fue a sus respectivas casas, aunque los que vivíamos por el mismo rumbo nos fuimos juntos en el Metro. Pero a Karla y a mí se nos ocurrió meternos en la cabina del Metro y nos quedamos atrapadas. Ella se puso Histérica y yo estaba muerta de risa. estuvimos ahí alderedor de 8 minutos hasta que por fin pudimos abrir una de las 3 puertas que hablan, nos salimos corriendo y nos metimos al vagon. Nunca más nos volveremos a ir en alguna cabina de Metro.

Documento de lenguaje oral - Muestra 2

Corresponde a la anécdota N° 2, video I.

La informante (Alma), 16 años, natural de la Ciudad de México (D.F.), estudia en el CCH Sur, 1er. año. Antes estudiaba en la Escuela Secundaria Técnica n° 7, Col. Coyoacán. Vive con la madre que es ama de casa.

En el semestre pasado... era diciembre, y... en la secundaria hacían pues, este: pastorelas...y toda la cosa ¿no?... Y entonces ya era la última, la última presentación que teníamos en...ahí en l'escuela. Y::ya, me tocaba salir...estábamos haciendo una escena... y de repente... nos estaban filmando, y se me olvidó todo, y yo me quedé "¡chín! ¿Ay que DIGO?" Y...la: chava que estaba conmigo al otro lado dijo "Alma...¡pero habla!" y yo" Es que ya se me olvi/ ¡Híjole! ¿Ay que digo?"... Y ahí empecé a inventar... y cosas y cosas y todo mundo se carcajeaba. Eran más in/invenciones ...mira(xxx)¡las inventaba yo! y ya. Pero ese momento fue::fue bochornoso para mí, porque dije "¡chín!" y el MAESTRO que aay ... que no le gustaba que nos equivocáramos, ni nada y yo, ahí ¡equivocándome! Y era la última... y la estaban grabando. Y... ¡ay!...y ahí lo regresó... y ya, sólo esto.

Documento de lenguaje escrito - Muestra 2

La pastorela

En la época de navidad estábamos representando una pastorela, todas las representaciones salieron bien, pero la última nunca se me va a olvidar, pues ese día no se que me pasaba, ahora que lo recuerdo andaba un poco distraída. En la primera ecena todo salió muy bien, pero en la segunda ecena se me olvidó todo, de pronto me puse un poco nerviosa y la chava que salía conmigo me decía en voz bajita "Alma di algo no te quedés callada", y que volteo a ver al maestro y vi que me hechaba unos ojotes, en eso recordé que él nos habla dicho que podíamos improvisar y así lo hice, y todo salió muy bien la gente se rela de lo que decía esa era señal de que lo estaba haciendo bien. Con la improvisación me salve de una regañiza.

Documento de lenguaje oral - Muestra 3

Corresponde a la anécdota N° 3, video I.

La informante (Carolina), 15 años, natural de la Ciudad de México (D.F.), estudia en el CCH Sur, 1er. año. Su padre es jubilado y tiene una tienda de abarrotes. Su madre es ama de casa. Tiempo de residencia de la familia en el D.F.: 23 años.

Una vez/cuando estaba en la secundaria ... y... una vez, yo iba salir de pinta con una hermana y mis amigos. Entonces, este:: no me recuerdo muy bien donde, este:: teníamos que ir/a cuál metro. Entonces, en las escaleras había unos pasillitos larguitos y una lámina, y a mí se me hizo fácil y "¡chin! que me voy a dar de resbaladilla"... y... "¡cuidado!" ((risas)) ¡Y era un escandaleto horrible! que se oía. Ya, ya este: me bajé todo. Y llegó un momen/...un policía me dijo "¡VENTE tú! y vas a acompañarme!"... "No, ¿a dónde?"... "Sí, porque andas haciendo desperfectos en el metro"... y no se que tanto... y yo "No:: ¡es que se me cayó la mochila!" y dice... "Sí, ¡la mochila va gritar! ¿Verdad?"... "Es que ... ¡ayy! ¡chin! es que/que como se me cayó mi mochila y por eso grité, como traía mis lentes ahí, por eso". Dice.. "Aah...no...porque tú me acompañas"... y no se qué tanto... Total, me /me este:: me hizo quedar ahí un montón de rato, y no me dejaba pasar. Me hizo salir y comprar otro boleto... ya no me dejaba entrar... y yo, no...ps me voy para el otro lado. Entonces, que ((risas)) me regre/porque...ps...estaba uno espantada, porque uno/mi mamá ni siquiera sabía... que andaba yo ahí, porque nadie iba de pinta y luego esto... y/ay... Y después, llegando a la escuela, nos dicen que no... puesque hablaron a las casas... Es que... este:: saben que faltaron... y ya saben... que nos fuimos de pinta... Y después... cuando llegué a mi casa, mi mamá solo me preguntó "¿como te fue?" Y yo le dije "¡bien mamá!"... Y ya.

Documento de lenguaje escrito - Muestra 3

"La Pinta"

Una vez q' fui de pinta con mis amigos de la secundaria, no recuerdo a donde fui, pero la casa es q' teníamos q' viajar en metro, entonces íbamos todos echando relajo, veníamos bajando por las escaleras eléctricas, y se me hizo fácil, subirme a la lamina y bajarme de rebaladilla, y se escucho un escandalo, y q' me ve un policía, y me detuvo, me dijo q' saliera del metro, le dije q' no porq', había caído la mochila, y que fue lo q' sonó, no me creyó, pero le insistí, y a fin de cuentas, me sacó, bueno, me dijo q' comprara otro boleto, y así lo hice, y no me dejó entrar, pues me tuve q' ir por la otra entrada.

Ya q' nos regresamos a la escuela, nos dijeron q' hablaron a nuestras casas, y avisaron q' nos fuimos de pinta, pero no había sido cierto.

Documento de lenguaje oral - Muestra 4

Correspondiente a la anécdota N° 4, video I.

La informante (Cynthia), 15 años, natural de la Ciudad de México (D.F.), estudia en el CCH SUR, 1er. año. Hizo la secundaria en la escuela "Dr. Nabor Carrillo Flores". Su padre y su madre son empleados federales y han residido siempre en el D.F.

Este:: fue/este:: hicieron una selección del equipo de atletismo... y yo me quedé en cien y doscientos metros planos. Entonces este: pues...este: yo nunca he entrenado ni nada, pero quedé. Y fuimos a:: primero fue a nivel de escuela, fue a nivel de escuela... después fue...a nivel este:: delegación... también lo gané... y fue...distrito/distrital, también lo gané... después fue de estado. Y fuimos al estado de: Guadalajara...sí, fue

Guadalajara. ((auto-confirmación)) Este: llegamos...estábamos todos en un hotel... y fue padrísimo porque cada: dos tenía su propia habitación...y: ya fueron las/fue: el tiempo de: las...competencias. Entonces este: gané cien metros, gané el primer lugar...bien padre.y.todo.Pero después...de/doscientos metros...le eché a toda la velocidad a principio y ya en los últimos cien metros me cansé. en eso se me desala la: agujeta del tenis y me CAigo.Entonces todos, todos y todos se empezaron a reir ¡pero muchísimo!...pero en eso veo ((se voltea y hace señal para atrás)) que están todos, todos están ahí a trás (xxx)!Sigo corriendo!...Ya, salí corriendo... gané el tercer lugar. ¡Ni modo! Pero gané este: medalla de bronce ¡muy padre!(xxx).Ya, fue todo.

Documento de lenguaje escrito - Muestra 4

Competencias

Cuando anunciaron que se iniciaban iniciar las competencias yo no espere que me seleccionaran ya que no entrenaba desde hace 2 años pero resulto que quedé; Primero en las finales de mi escuela despues en las interescolares, en las de delegación, Distritales y por fin de Estado, yo competia en los 100 y 200 mts. planos.

Cuando estuve ya compitiendo en 100mts. di lo mejor de mi y gane el 1er. lugar, pero a la hora de correr 200mts. ya estaba cansada y en los primeros 100 mts. di todo lo que tenia y yo ya no podia mas pero lo peor fue que cal, lo bueno fue que reaccione y volvi a correr; llegue pero en 3er. lugar y todos me aplaudieron.

Pero fue muy padre porque todos los que hibamos a competir estabamos en el hotel y haciamos un buen relajo.

Documento de lenguaje oral - Muestra 5

Corresponde a la anécdota N°5, video 1

El informante (Juan Carlos), 17 años, natural de la Ciudad de México(D.F.),estudia en el CCH Sur, 1er. año. Hizo la secundaria en la Escuela Secundaria Tecnica No.28. Su padre es empleado de una empresa y su madre es ama de casa. Tiempo de residencia de la familia en el D.F.: 17años aproximadamente.

Bueno, resulta que yo estaba en competencia... también de cien metros planos, y:... también estaba yo en salto de altura...también a nivel de primarias, todos de primaria((tono abajo)). Este: también lo ganamos un/un compañero y yo. Pasamos a: nivel de: delegaciones...ahí estábamos en esas competencias cuando estábamos en las eliminatorias. Nada más quedabamos cuatro ((enseña los dedos)). Cada vez subía más la: la valla pues. Entonces, este: la valla eh/como era de metal, la valla estaba chueca ((enseña con las manos y con los dedos)). Entonces, estaba así...para arriba... y este: y: el colchón chueco, ((hace gestos enseñando cuadros)) entonces a mí se me ocurrió brincar y del lado que estaba bajito y, como... esta vez para atrás ((enseña con las dos manos hacia atrás)) y es que se me dí un semejante tranCAZO que aún ya todavía me sigue doliendo((risas)). Lo bueno de todo esto es que: como no toqué la baya al brincarla a la caída, porque levanté los piés, me tocó el segundo lugar (xxxx xxx). Pero este: después pasamos a:a distrital, pero: no' mbre... este golpe fue...¡tremendamente feo! aún me sigue doliendo... ((agarra a la cabeza y provoca risas)). Estuvo bueno.

Documento de lenguaje escrito - Muestra 5

"Peligros en competencias"

—Bueno yo recuerdo una anécdota que me sucedio hace bastante tiempo. Hace unos 4 ó 5 años en unas competencias de atletismo, yo competia en la prueba de salto de altura, al principio competiamos entre escuelas primarias en dichas competencias pasabas los 5 primeros lugares yo quede en 2º lugar, despues pase a competencias entre delegaciones, yo estaba en la delegación Tlalpan en estas quede en 3er. lugar, esto me permitio pasar a las competencias de estados del pais.Estas competencias se llevaron a cabo en el Colegio México en el D.F.

—En esta competencia, la definitiva yo estaba ya clasificado se iban eliminando si en 3 intentos no se saltaba la altura señalada, y así se eliminaron hasta que quedabamos solo cinco.

—En uno de mis ultimos saltos me sucedio un accidente algo doloroso, y es que lo que teniamos que saltar era una como especie de varilla que de un lado estaba mas alto que el otro, yo me fije en eso e intené saltar del

lado que estaba mas bajo, pero hubo un inconveniente y es que no me fijé que me movieron el colchon donde caemos, entonces al saltar del lado bajo cai afuera del colchon de espaldas y me pege en la nuca (atrás de la cabeza) y fue muy doloroso lo bueno es que al final de la competencia quede en 2o. lugar general.
—Eso es lo que recuerdo y son riesgos que uno corre en ese tipo de competencias.

Documento de lenguaje oral - Muestra 6

Corresponde a la anécdota N°6, video I.

El informante (Juan García), 16 años, natural de la Ciudad de México (D.F.), estudia en el CCH Sur, 1er. año. Estudió antes en la Escuela Secundaria Técnica, 25. Su padre es estudiante de Medicina (2° año) y su madre es fallecida. Han residido siempre en el D.F.

Todo esto: sucedió en un partido de futbol entre Guadalajara y América. yo:: desde: mu/muy chico... desde chico yo:: le voy/al Guadalajara. Y... mi padre me/me... me ha inculado irle...irle a este equipo. Yo...desde mucho tiempo...hice... recopilar todas las/las ... las firmas y autógrafos de los futbolistas. Para esto, para conseguir todas las... firmas tuve que irme a hospedar... tu/tuve que irme a hospedar al... hotel Holliday Inn... (xxx) donde estaban... todos los jugadores. Pasamos ahí la noche y al otro día, vimos el partido, recopilé todas las firmas, este:: po/pude hablar con ellos...(xxx) o:: de ahí... para... del Holliday Inn para el estadio Azteca tuvimos que:: irnos en el metro... o:: en algun transp/... urbano. Mhm... turnamos/ el día y... tuvimos que hablar con el director Técnico... del equipo para que nos dejara hablar con ellos...(xxx)... pues, muy ameno...muy...confortable...es todo.

Documento de lenguaje escrito - Muestra 6

Una anécdota inolvidable

Todo sucedió por un insignificante partido de futbol, en el cual era el superclásico del futbol Mexicano Guadalajara y América.

Yo soy fanático del club deportivo Guadalajara, por lo tanto yo esperaba desesperadamente este encuentro de futbol, por fin supe la fecha del partido, indague la dirección del hotel donde se iban a hospedar y a la hora que iban a partir del hotel al estadio.

Por fin llego el día del partido. Fui al hotel donde estaban hospedados los jugadores, luego llegó la hora en que los jugadores partirían al estadio Azteca. Fueron saliendo uno a uno y yo viviendo la experiencia inolvidable de mi vida, los saludé de mano a todos, tanto jugadores como cuerpo técnico.

Como ya faltaba muy poco tiempo para que empezara el partido, le pedi al director del equipo que me dejara viajar con ellos y entre tanto si y no, logré. En ese momento me sentía el ser más afortunado sobre el planeta tierra. Después de un largo recorrido llegamos al estadio, bajamos del camión, caminamos a los vestidores a dejar fijo el sistema de juego. Salimos a la cancha, corrimos al rededor de toda la cancha entre chigüidos, aplausos y ovaciones recibieron al equipo y yo, llorando de la emoción, me tomé la foto del recuerdo, un recuerdo que nunca se borrará de mi memoria.

Documento de lenguaje oral - Muestra 7

Corresponde a la anécdota N° 7, video I.

La informante (Andrea) tiene 16 años, natural de la Ciudad de México (D.F.). Estudia en el CCH Sur, 1er. año. Estudió en la Escuela Secundaria Diurna "Vicente Guerrero", en Coyoacán. Su padre es obrero y su madre es ama de casa.

Eh... en este año, en las vacaciones, me salí con toda mi familia eh:: en día de campo... y fuimos a los Dinamos. Están aquí ((apunta para atrás)). Y este:: en eso llegamos, comimos y nos pusimos a jugar. Y a mi se me ocurrió irme a bañ/ al río y en eso estaba una piedra grandísima y ps... yo estaba sentada y entonces el río empezó a subir a subir ((hace gestos)) y luego ps... sentada... me mojé toda y empecé a brincar y me caí al río ¡toda mojada! ((risas)) Este:: bueno, mi papá ahí conmigo mojándose, eh... ya pasó esto. Luego nos fuimos a:: a otro lado, de ahí de los Dinamos, y a la hora de pasar otro río ¡me caigo! ((risas)) me:: llené toda de polvo... mis zapatos se rompieron... este:: llegué toda rasguñada a mi casa. Eh:: y yo iba:: en la calle y la gente ps ¡se me

quedaba viendo! ((risas)) "¿Qué tiene esa niña, no?"... "¿Por qué iba así?"... Y pues, estuvo todo muy divertido... muy divertido. Sí, me llevé un buen golpe... en la pierna. Es que iba subiendo el río y la piedra *ps...* se iba tapando más, y yo estaba sentada tranquila y en eso yo me voy mojando y brinqué sobre la piedra y me caí, rodé ((hace gestos)) y me caí ((risas)). Sí, me di un buen golpe.

Documento de lenguaje escrito - Muestra 7

Mis Vacaciones

Un día cuando yo estaba de vacaciones salí con mi familia de día de campo, fuimos a comer, a jugar cuando me cansé de tanto jugar me fui a sentar en una piedra grande que había en el río. El río empezó a crecer y crecer, cuando yo me di cuenta estaba mojada de tanto que creció el río. Me levanté pero ya no podía pasar del río al campo y empecé a brincar sobre la piedra, la piedra estaba tan húmeda que yo al brincar me caí de la piedra y volví a caer pero en el río. Mi papá en lugar de que me levantara él empezó a brincar en el río me empezó a mojar. Yo salí empapada de ese lugar, toda mi ropa quedó sucia y húmeda. Luego que salí de ese lugar teníamos que pasar por un río, uno tenía que caminar un pequeño relieve de tierra y yo pisé mal y me volví a caer. Ese día no se me va a olvidar porque me pasaron muchas cosas, chistosas, divertidas y porque no también algo peligrosas. Esta es una anécdota que viví con toda mi familia y me gustaría que se repitiera, fue muy alegre. La recuerdo con mucho cariño, toda mi familia estuvo muy unida. Deseo repetirla una y otra vez.

Documento de lenguaje oral - Muestra 8

Corresponde a la anécdota N° 8, video I.

El informante (Alejandro), 16 años, natural de la Ciudad de México (D.F.), estudia en el CCH Sur, 1er. año. Estudió en la Escuela Secundaria DNA, en San Mateo, Xalpa, Xochimilco. Su padre es "dueño de un negocio particular" y su madre es "maestra en cultura de belleza". La familia siempre ha residido en el D.F.

Que una vez, este: un sábado nos pusimos de acuerdo para: para ir a: ¿cómo se llama?... uno de los volcanes... no me acuerdo ahorita como se llama. Ya, nos pusimos todos de acuerdo... este: hasta llevábamos unas cosas para: tomar, *ps...* este: para comer. Y: fue un sábado, nos íbamos a ir el domingo. Ya, fuimos al domingo y estaba bien el día, y: estaba... con sol y todo y: llegamos allá y estaba bien nublado y la nube estaba tapando: lo/los dos volcanes. Bueno un volcán. La mujer dormida. Y: (xxx) fuimos a ver los volcanes... no vimos nada, ¡pues estaba la nublada y esto fue todo. ((Risas))

Documento de lenguaje escrito - Muestra 8

Un día de mala suerte

Ya tiene tiempo que planeamos ir a ver a los volcanes a la mujer dormida y estuvimos todo el día planeando la ida y cuando llegó el día sábado nos levantamos temprano y preparamos lo que nos íbamos a llevar, el día estaba bastante soleado pero al llegar a los volcanes había una nube que lo tapaba y estaba todo nublado así que no vimos nada.

Documento de lenguaje oral - Muestra 9

Corresponde a la anécdota N° 9, video I

La informante (María de Pilar), 19 años, natural de la Ciudad de México (D.F.), estudia en el CCH Sur, 1er. año. Hizo la secundaria en la Escuela Secundaria Diurna "Manuel Delfín Figueroa". Su padre ya se murió y su madre es ama de casa. Tiempo de residencia de la familia en el D.F.: 29 años.

Bueno, esto me pasó hace cuatro años, era: *mhm...* fue: un domingo, un domingo seis de: seis de junio. Este: bueno, este día estábamos en la mañana, estábamos en mi casa... *mhm*: este día mi papá estaba muy raro, nos decía cosas que: siempre nos había dicho *ah*: que nos quería mucho que nos cuidáramos pero: esa vez lo

decía... más raro, más triste. Bueno, este:: en la tarde, mis papás tuvieron un disgusto... y... nos fuimos de mi casa. Nos íbamos a quedar en/en un hotel...pero:: mejor nos quedamos en el coche, en una calle cerca de mi casa... *mhm...bueno...ah/ah...yo me quería regresar ese día porque:: siempre me llevé muy bien con mi papá y no quería que se quedara sólo. Mhm ...bueno, al otro día, mhm...como a las seis y media de la mañana, mhm ...me bajé de mi/del coche y me fue a mi casa. Este: cuando llegué, abrí la puerta y:: se me hizo raro que mi papá no estuviera levantado para irse a trabajar. Entonces lo busqué y vi que todavía estaba acostado... entonces me le quedé viendo y vi que no respiraba. Me acerqué, le tomé el pulso y... tampoco tenía. Mhm...después llegaron mi mamá y mis hermanos, y rápido uno de ellos fue a llamar a: a llamar a la ambulancia. Cuando llegaron los paramédicos, dijeron que:: ya no había nada que hacer/ ya tenía varias horas de haber fallecido. Y...lo peor fue que:: *mhm...que nos sentimos culpables por haberlo dejado sólo. Y... pues, esta fue la peor experiencia de mi vida. Mhm ...ya.**

Documento de lenguaje escrito - Muestra 9

"Cuando ya no hay tiempo para pedir perdón"

Esto me sucedió hace 4 años, un domingo 6 de junio, estábamos todos en mi casa, ese día mi papá estaba muy raro, nos decía que nos quería mucho y que nos cuidáramos, eso siempre nos lo decía pero esa vez fue más profundo y con cierta tristeza.

En la tarde mis papás tuvieron un disgusto muy fuerte y tuvimos que irnos de la casa, íbamos a pasar la noche en un hotel pero mejor nos quedamos en el coche en una calle cerca de mi casa. Yo no quería irme y dejar solo a mi papá, siempre nos llevamos muy bien y lo quería mucho pero tuve que hacerlo. Ya en la noche cuando estábamos en el coche yo sentía muchas ganas de regresarme pero no me dejaron, así dieron las 6:30 de la mañana y ya no pude más. Me bajé del coche y me fui a mi casa, cuando llegué abrí la puerta y se me hizo raro que mi papá no estuviera levantado para irse a trabajar; lo busqué en su recámara y todavía estaba acostado, me lo quedé viendo y me di cuenta que no estaba respirando me acerqué, a tomarle el pulso y tampoco tenía, en ese momento llegaron mi mamá y mis hermanos y rápido uno de ellos llamó a la ambulancia. Cuando llegaron los paramédicos lo revisaron y dijeron que ya no había nada que hacer que mi papá tenía varias horas de haber fallecido, todos nos sentimos muy mal y sobre todo culpable, por haberlo dejado solo, pero nunca nos imaginamos que algo así pasaría.

Documento de lenguaje oral - Muestra 10

Corresponde a la anécdota N°10, video I

El informante (Israel), 15 años natural de la Ciudad de México (D.F.), estudia en el CCH Sur, 1er. año. Hizo la secundaria en el Colegio Abraham Lincoln, Col. Centro. Su padre es periodista y su madre es ama de casa. La familia siempre ha residido en el D.F.

Pues, esto:: sucedió en... los sismos de ochenta y cinco. Yo vivía en Nonoalco Tlatelolco ((más fuerte)) en Nonoalco Tlatelolco, este:: en esas... en las torres de Tlatelolco... ¿sí, concoces? ((se dirige a un compañero)). Yo vivía en Cuauhtémoc en el onceavo, *eh...* en el departamento: docientos veinte seis. *Eh...* fue la mañana, *eh...* habíamos tenido una fiesta antes, ya había regresado de Los Angeles. Y:: yo ya estaba levantado para ir a la escuela, cuando de pronto/ bueno, de pronto, este:: se oyó un/un golpe muy... muy duro y había sido que se había... desplomado... como a: siete edificios el... Nuevo León. Se oyeron llantos quejidos, este: y nosotros *pus* si nos asustamos porque:: todo *eh/lo* que era: la parte:: alta... este:: enfrente quedaba Reforma, pues eran vidrios, todos estrellados... *eh...* lo de:: este: se empezaron salir lo: de: las llaves del gas..., que se ... tronó una/tubería. *Eh::* nosotros rápido, después del temblor bajamos pero no/no/no servía el elevador... se fue la/la: luz, este: nos bajamos los once pisos este: por las escaleras. Salimos y... no nos dejaban pasar... decían que/que nos... estuviéramos ahí, después de una hora... este: nos/nos dijeron que ya ... desalojáramos, sacáramos lo/lo/lo más que pudiéramos. Este: pero si fue... impresionante ver a/a tanta gente ahí, este: y luego sacar a la gente... muy mal ¿no? de los escombros y todo. *Eh::* nos/nos mandaron de aquel lado de/de : una calle que se llama Constanza, este: para poder pasar para el centro pero no nos dejaron... Fuimos de aquel lado hasta:: al hospital... Juárez, pero también estaba casi... destruido y nos/nos tuvimos que hacer de enfermos... para que

nos... dejaran pasar, porque nosotros, este:: teníamos que ir a Alamos ... una colonia. Entonces este:: si fue mu/muy feo ver a::a tantos muertos...y...sobretudo: pues, no poder hacer nada por ellos. Eso fue.

Documento de lenguaje escrito - Muestra 10

Algo inolvidable

Esto sucedió hace 7 años, en los sismos que sacudieron la ciudad de México. en aquel tiempo, yo vivía en las torres de Tlatélocco, en el onceavo piso era de mañana, cuando escuche un ruido que me despertó, me levante y todo tronaba pero, eso no fué nada el ultimo ruido que se escucho. Era el derrumbe del edificio llamado Nuevo León.

Salimos del edificio y vi tantas cosas que me aterrorizaron, edificios tirados casas desechas todo esto enbuelto en una neblina espesa en ese momento me senti tan impotente al no poder ayudar a mi proximo en aquella terrible catastrofe. Esto algo que nunca se me olvidara, ni a millones de mexicanos.

Documento de lenguaje oral - Muestra 11

Corresponde a la anécdota N° 11, video I

La informante (Marcela), 15 años, natural de la Ciudad de México (D.F.), estudia en el CCH SUR, 1er. año. Hizo la secundaria en la Escuela Dna. "Yuri A. Gagarin", Col. Miguel Hidalgo, Tlalpan. Su padre es contador público y su madre es ama de casa. La familia ha vivido en el D. F. desde siempre.

En las vacaciones del año pasado, fuimos a un lugar que se llamaba las Palomas, y entonces este:: nos/me subi a un ¡caballo! y al muchacho que lo llevaba yo le dije que:: que lo soltara, que yo podía ir... ¡sola! Entonces cuando lo soltó, el caballo... se echó a correr ((risas)). Entonces eh... a mi me dió mucho miedo ¿no?... y no se paraba...y:: y entonces lo bueno es que no corrió muy rápido y el muchacho pudo ¡alcanzarnos! y ya, paró al caballo, pero yo... a mi me dió mucho miedo cuando se echó a correr. ¡Yal

Documento de lenguaje escrito - Muestra 11

El caballo y yo

En las vacaciones del año pasado, mi familia y yo fuimos de paseo a un lugar llamado "Las Palomas", ubicado en el Estado de México. Y en la tarde rentamos un caballo y me subí en él, entonces en el transcurso del paseo yo le dije al muchacho q' llevaba el caballo que yo sólo lo podía dirigir.

Entonces en el momento q' el muchacho soltó al caballo, éste se hecho a correr y yo trataba de pararlo, pero el caballo no me hacía caso. Yo me desesperé y me puse muy nerviosa, jalaba las cuerdas tratando de pararlo y le gritaba, pero lo bueno que el caballo no corrió muy rápido y el muchacho pudo alcanzarnos rápidamente y entonces lo pudo parar.

Pero en el instante que el caballo corrió, yo tenía mucho miedo y estaba desesperada, y por más que trataba de gritarle, y pararlo con los nervios me fué imposible y no pude.

Documento de lenguaje oral - Muestra 12

Corresponde a la anécdota N° 12, video I.

La informante (Mariana), 15 años, natural de la Ciudad de México (DF), estudia en el CCH SUR, 1er. año. Hizo la secundaria en la Escuela República del Perú, Del. Magdalena Contreras. Su padre es chofer y su madre es ama de casa. Tiempo de residencia de la familia en el D.F.: 36 años.

Cuando yo tenía 8 años, este: al lado de mi casa hay una barranca... y:: ¡ps... cada vez que íbamos a ayudar a mi tío que... a cortar Árboles... que... a cortar el PAsto... y según ¿no? y esa vez, o sea, del otro lado de la barranca se había pasado un árbol paracá... y el chiste es que tenía rosas abajo y hacía mucha sombra y lo queríamos cortar. El chiste es que este: bajamos el árbol, o bueno lo doblamos para irlo cortando, y este:: ¡ps... yo estaba chiquita ¿no?... ¡ps... ya apenas estaba yo (xxx) y este:: ¡ps... mis dos/ un:: primo que tendría como diez/ como veinte... y el otro que tendría como quince estaban agarrando con las varillas y yo estaba... a/

agarrando el árbol así ((enseña con los brazos)) colgada... según diciendo "¡no! yo le voy agarrar sola! Suéltalo." Y lo soltaron y ¡claro!... me fue a botar por allá... y yo ps... ay esa fue mi experiencia... ¡Ay uno sí, sentí horrible! cuando el árbol se soltó y yo quedé colgando ahí toda... este:: volando con las/ con las ramas agarrando... ¡Ya!

Documento de lenguaje escrito - Muestra 12

El árbol junto a la barranca

Esto me sucedió cuando tenía como 8 años. A lado de mi casa hay una barranca y un árbol estaba de el otro lado y había crecido chueco y le estaba haciendo sombra a las rosas de mi tío, y me dijo a el y a su hermano que le ayudáramos a tirarlo y ya cuando lo estábamos intentando ellos le cruzaron una varilla para poder doblarlo y yo me estaba colgando y les estaba diciendo que lo soltaran que yo lo agarraba y de momento que se le suelta la varilla y como yo estaba arriba sali bolando y caí del otro lado de la barranca y sentí horrible cuando hiba bolando y me caí y por suerte no me sucedió nada grave solo unos cuantos rasguñitos.

Documento de lenguaje oral - Muestra 13

Corresponde a la anécdota N° 13, video I.

La informante (Norma), 19 años, natural de San Rafael, Estado de México, estudia en el CCH SUR, 1er. año. Sus padres ya son fallecidos. Ha residido en el D.F., con los tíos, desde hace 12 años. Trabaja como secretaria en una oficina, por la mañana.

Bueno ((¿Cómo fue?)) pues resulta que iba yo en el metro... me subí... y un muchacho me/ me dió el asiento, me lo cedió... y me dice "¡ Ah pus... ya!"... y yo... "Gracias". Pero ese muchacho tenía un así... estaba feo con ganas no... feo feo feo... y si hubiera estado guapo pues voy de acuerdo... ahí siéntate en mis piernas... y (xxx) ((risas))). Entonces... ya, yo me tenía que bajar... después que él... después de él... Dije "no, pues voy tener la necesidad de darle las gracias" ¿no? Parame y... "Pues, gracias por el asiento" ... y que se sentara él. Resulta que no que él se baja antes... y dije "Ah, pues que bueno". Pero antes de bajarse el... este: el vagón estaba:: silencio. Silencio completamente... y de repente que se voltea y que me dice... "¡Ahí la vemos mi reina, que te vaya CHido!" ((muchas risas)). Me dió mucha vergüenza... porque pensé/ bueno... han de haber dicho "Pues esa muchacha lo conoce"... ¿o qué?... Pero me dió muchísima pero muchísima vergüenza que/ que... ¡que me haya dicho eso!... Yo me/ me puse muy colorada me imaGINO... y luego les coment/ les llegué a comentar al trabajo y me dijeron... que:: que sí, que todo estaba en silencio y que salieron los demás... toda la gente de los vagones... y que el conductor también... que porque se habían dado cuenta que ese tipo. Entonces a mi me dió mucha vergüenza porque deben haber pensado ¿qué? Que este señor me cono/ que este muchacho me conocía y ¡no!... y no me gustó su actitud de:: de confianza y cómo me lo dijo y/ y se me hizo un poco vulgar... bueno/ se me hizo vulgar en la forma que lo dijo ¡y que lo expresó! ... Fin. ((Risas))

Documento de lenguaje escrito - Muestra 13

" El naco del metro "

Resulta que me subí al metro, entonces un muchacho me cedió el asiento, pero estaba muy feo y se veía muy mal, pero bueno, le di las gracias, pasaron varias estaciones y no se bajaba, lo que yo quería es que el bajara primero para no verme forzada en darle las gracias nuevamente, entonces en el vagón nadie estaba hablando y todo estaba en silencio y de repente antes de bajarse el muchacho que me dice " a! la vemos mi reina, que te vaya chido" , a mí me dió mucha vergüenza pues las personas que iban junto a mí se me quedaron viendo, han de haber pensado que yo conocía a esa persona, por eso litué a mi anécdota : El Naco del Metro.

Documento de lenguaje oral - Muestra 14

Corresponde a la anécdota N° 14, video II.

El informante (Ociel), 16 años, natural de la Ciudad de México, estudia en el CCH-SUR, 1er. año. Hizo la secundaria en la Escuela Sec. DNA, # 95 "Victor Hugo", Col. Taxqueña. Su padre es comerciante y su madre es ama de casa. Tiempo de residencia de la familia en el D. F.: 25 años.

((¿Qué tienes para platicarnos?))

Ah... ¿qué le voy a platicar? Eh...yo le voy a platicar este:: cuando me rompí: la:: la canilla de mi mano ¡ Ahh!
((muchas risas)) Este: lo que pasa es que fue a la hora de educación física, entonces, ese/ese día el maestro nos puso a saltar bayas... ((interrupción por las risas de los colegas)) ¿Ya? ...nos puso a saltar bayas y...ps yo ya le había dicho que no podía saltarlas ps... ¡estaban más altas! Entonces ((Interrupción con más risas por el modo chistoso con que el joven se portaba delante de todos)) y... entonces, total que:: cada/cada que pasaba unos, yo me iba hacia a trás otra vez. Me formaba pero... ¡nunca pasaba! Entonces ya cuando se dió cuenta que no pasaba, ps ya... que me dice que pasara a ¡fuerzal Y... en verdad cuando salté, se me rebenta el hueso ((risas)) y que me ¡caigo! Pero al caer, puse una mano/puse esta mano ((enseña)) y... ps sentí así ¿quién sabe? no/ma... de repente y...ya/ya. ((risas)) Cuando me paré, este:: ps ya me di cuenta que ya la tenía bien inchada y bien roja. Y de ahí ya me llevaron a una clínica, me sacaron una radiografía y ps ya bien... ya estaba... la tenía mala y ... ya me la enyesaron... ya. ¡Es todo maestra! ((Risas))

Documento de lenguaje escrito - Muestra 14

Cuando me rompí la Canilla

Este día estaba yo saltando bayas, pero como nunca las había saltado tenía miedo y cada q' tocaba mi turno me formaba hasta atrás pero me descubrió el maestro y me dijo q' si no las saltaba me iba a reprobár así q' tuve q' saltarlas. las tres primeras las salté pero con la cuarta me tropecé y caí. así fue como se me rompió la canilla.

Documento de lenguaje oral - Muestra 15

Corresponde a la anécdota N° 15, video II.

El informante (Juventino), 15 años, natural de la Ciudad de México, estudia en el CCH SUR, 1er. año. Hizo la secundaria en la Escuela Sec. Diurna Mixta # 27 "Alfredo E. Unchurtu". Su padre es empleado federal y su madre es ama de casa. La familia ha residido en el D.F. desde hace 18 años.

((¿Qué tienes para platicarnos?))

Ah... pues, este:: que ayer, nos eh/nos subi/ a un pese/este: a un... a:: a un microbus y este: o sea, se subió un chavo que le gusta a una niña que:: va en mi grupo. Entonces, pues yo no/yo no sabía como era... nada más me decía que no, ps... bien galán... y entonces este:: le vi /lo/ lo oí como hablaba y este: y ps me di cuenta luego luego que era de esos FRESAS... Y/y después, este:: al subirmos al pesero pues, a/ahí subimos varios compañeros, y después, y ahí este: una/una niña este: le pregunta "¡Oye! ¿cómo te llamas?" y voltea y... "¡Jo::natan!"... y... "¿Qué?"... "¡ Jonata::n!" ((muchas risas)) Ay, ¡pero bien choCANTE!, este cuate. ((Hace muchas expresiones faciales, provocando risas))

((Y de ahí, ¿qué pasó?))

Ps, creo que se dió cuenta y después ((risas y interrupción)) ya/ya... la bromó... ((Continúan las risas y más interrupción)) ¡Yal

Documento de lenguaje escrito - Muestra 15

ANÉCDOTA INOLVIDABLE

Recuerdo que en una ocasión, saliendo de la escuela, unos amigos y yo, hibamos hacia nuestras casas. Abordamos el colectivo (o microbus como lo conocemos todo mundo) y nos sentamos en lugares no muy

alejados, para poder ir platicando y — Por supuesto — bromeando y haciendo relajo. Por fin arrancó el microbus y durante el transcurso del camino, donde dos de mis amigas iban sentadas detrás de un chavo — aparentemente normal — lo mejor estaba por venir; cuando una de ellas le pregunto: "¿ Oye, como te llamas?". Y volteando de una manera como si se fuera a romper el cuello; leentaaa, lenta y con los ojos semiabiertos (o como dice la voz popular "de borrego a medlo morir"), unos cachetes un poco inflados (aparte de que la forma de su cabeza es redonda, ¡Imaginense!), la boca un poco abierta suficiente para mostrar *im-pre-sio-nan-tes* dientotes delanteros superiores (Casi haciéndole competencia a Bugs Bunny) pero que le dejaron contestar de esta manera: "Shonnataaan" e inmediatamente mi amiga le volvió a preguntar: "¿Cómo?" y de la misma manera volvió a contestar: "Shonnataaan". ¡UFF!, que fresa? ¿no?, pero esto precisamente fue la causa de nuestras risas y la vergüenza momentánea del susodicho Jonathan o Shonnataaan.

Documento de lenguaje oral - Muestra 16

Corresponde a la anécdota N° 16, video II.

El informante (Alfredo), 15 años, natural de la Ciudad de México, estudia en el CCH SUR, 1er. año. Hizo la secundaria en la Escuela Pública Xochimilco Dna #107. Su padre es Jefe de Personal y su madre es ama de casa. La familia ha residido siempre en el D.F.

Era...era un maestro chiquitito de lo/ de:: estatura mediana como uno/ uno cuarenta, y este:: llevaba barba... él tenía barba. Y:: un día se le ocurrió este:: quitarse la barba. Se:: rasuró y: fue/... y este día era convivio...se fue de: de sport. Entonces este::se fue de sport... y...en ese momento hace/ dijo no *ps* vamos liacer este: uno/ eh...vamos hacer equipos para...un trabajo que les voy a dejar de vacaciones. Y no::... todos empezaron/ empezamos a hacer relajo y de todo... empezamos a brincar en las sillas y todo. Entonces se hizo tanto relajo que::...hubo que:: fuimo/ que:: se escuchó hasta la dirección. Y:: ((risa)) y el director fue rápido corriendo a ver que pasaba... y cuando llegó eh,eh ((risa)) este: todo/eh todos ((hace gestos)) estábamos (XXX) y el maestro también ahí estaba, entre todos. Y en este momento el director entra y... "Todos, ¡váyanse a sentar!" ((hace gesto de orden con el brazo)). Entonces, como no se conocía el maestro, como se había rasurado todo, este/ le dice "¡Váyase a sentar!" ((reindo mucho, hace el gesto de orden del director)) . Entonces, le pega ((risas de la encuestadora)) le pega en su nuca y... ¡va el pobre maestro por la puerta allá! ((Muchas risas)) Y... no/*ps* ... y no, el maestro se enojó así medio/medio (XXX) porque creo que est/hasta se le había pegado/creo que hasta se le abrió las cejas del golpe que se dió ((¡Mhm!)) y fue rápido y le dijo al/al director que era/era ¡el maestro!, que lo reconociera, ¡que lo reconociera que porque era maestro! El/y... ya despues, el maestro ya... con el director, no *ps* que le dijo al/el director "No *ps* que estaban haciendo mucho relajo"... y todo ¿no?, que sí. Y el director/el maestro dijo "No, *ps* sí"... que estábamos haciendo relajo. Y...lo agarró... no sé lo que habrá dicho, mientras todos aquí estábamos echando relajo, que como le estaba pegando el director al/al maestro y...((risa)) y él, y más a parte, nos estaba contando que el director este: la/ tanto fue el golpe, que le había sacado este: una bola en/en el cuello. Aquí es el cuello ((enseñando con la mano)). Pues, es todo.

Documento de lenguaje escrito - Muestra 16

El Maestro

Bueno todo comienza un 14 de Feb. el maestro Gómez era chaparrito, gordito y barbón.

Un día de combibio se fue a la escuela el cual el se había cortado la barba y vistió con ropa esport.

Pero como nos iba a organizar para trabajos despues del fin de semana...

Empezamos a hacer tanto ruido que hasta la dirección se escucho el relajo.

El Director fue tan enojado que al maestro lo confundió como un alumno y trató hacia la pared.

El maestro muy triste volteó y dijo que el era el maestro.

El director le dijo que salieran los dos a hablar con el.

Nos comentó el maestro que se disculpo el director y casi de rodillas.

Luego de tres días tenía un gran chipote en su cabeza que se puso a llorar.

Documento de lenguaje oral - Muestra 17

Corresponde a la anécdota N° 17, video II.

La informante (Rocío), 15 años, natural de la Ciudad de México (D.F.), estudia en el CCH Sur, 1er. año. Hizo la secundaria en la Esc. Pública Rancho de la Palma y Frontor, Col. Tizapán. Su padre es obrero y su madre es ama de casa. La familia ha residido en el D. F. desde hace 15 años.

Bueno...un día... sábado, estaba en mi casa... con mi familia... en el jardín, y mi mamá pidió un espejo. Lo acabó de utilizar y dijo que lo fuéramos a: a guardar. Este: pero yo ¡de chistosa como siempre! ((risas)) buscando algo que hacer... encontré... bueno, dije "¿Qué va a pasar si le pongo en frente el espejo a mi perro?" yo creo que se/lo: va a querer/ morder al/el espejo... y se lo puse, se lo puse y él empezó a ladrar... empezó a ladrar y... este: trataba pues... de/de ¡alcanzarlo! ((risas)) y... pues, así siguió por vari/por varios ratos... tratando de/de... pues, pelearse con su propio reflejo en el espejo. Y ya después no le hizo caso y se fue. Pero cuando regresó, yo seguía deteniendo el espejo. Regresó y vió su/su imagen ahí... su reflejo y se avalanzó contra el espejo... pero luego se dió la vuelta y me mordió a mí por la parte de atrás...pues, seguía yo agarrando el espejo... ¡Me agarró bastante fuerte! Ayy... yo... ya no vuelvo a jugar.

Documento de lenguaje escrito - Muestra 17

El espejo

Un día sábado por la tarde, estaba mi familia y yo en jardín, mi mamá había pedido un espejo ya no recuerdo para que, acabo de utilizarlo y me mando a guardarlo, agarre el espejo y lo puse enfrente de mi perro creyendo que al ver a su reflejo creeria que era otro perro y trataria de pelearse con él. Le ladro a su reflejo como 5 veces gruñandole crei que en ese momento se avalanzaria a pelearse con el espejo, pero salio inteligente mi perro, porque se dio la vuelta y me mordio a mi porque yo estaba agarrando el espejo por la parte de atrás.

Documento de lenguaje oral - Muestra 18

Corresponde a la anécdota N° 18, video II.

El informante (Juan Lora), 17 años, natural de Irapuato (Guanajuato), estudia en el CCH Sur, 1er. año. Hizo la secundaria en el Instituto Juárez, Coyoacán. Su padre es ingeniero y su madre ama de casa. Tiempo de residencia de la familia en el D. F.: 7 años.

Bueno, ah... no esto fue/hace: quizá... siete años, ah... yo estaba... este: en el cuarto de mis hermanas, había un semáforo, pintado en una/una cartulina, y yo lo agarré. y mi hermana me dijo que: que lo dejara ahí... y yo no le hice caso. Se paró y empezó a corretearme... y nos bajamos las escaleras ¡y me caí! Fui a retachar por la pared... allá muy duro. Y este: me vi la mano y me había salí/ ¡me había salido el hueso! Luego llega a mi mamá... Me dijo que me había pasado? Vio a mi mano y ya luego se desmaya.((risas)) Ya, este...: quiso prender el coche... y no arrancaba, y se tardó un montón... para prenderlo. Ya, llegamos al hospital, me arreglaron... ya después este: quitaron el yeso... y... como a la semana, estaba jugando, entonces caímos todos en un baldío, bueno, en/un terreno este: sin construcción, este: y todos nos caímos, y a mí se me hizo este: una herida en la/en el pie izquierdo... grande y profunda, y yo tuve que irme otra vez al hospital. Y el médico me dijo "¡otra VEZI" y yo"¡SI!" ((risas)) ya, me llevaron, este: me... y esto es todo.

Documento del lenguaje escrito - Muestra 18

Una Aventura Más

Esto ocurrió el 9 de mayo de 1986. Estaban todos en mi casa yo no tenía nada que hacer y entre al cuarto de mis hermanas y una de ellas tenía un semáforo lo tomé. Y ella me dijo que lo dejara donde estaba y yo no le hice caso, se enoja y me empezó a corretear. Yo quise bajar las escaleras y ella venía atrás de mí. Yo no sé si me aventó o yo me tropeze solo, rode por las escaleras y me estrellé en la pared y mi mamá fue a ver y yo tenía la mano atrás y me dijo que me había pasado y le enseñe mi mano y cast se desmaya de verme un

hueso deslocado. Entonces mi mamá intentó prender el carro y no encendia, encendio y nos fuimos al hospital, y me agararon la mano. Pasó un mes, me quitaron el yeso y como a los 3 días andavamos jugando en un baldío, y estaba peleando con los de la Colonia y cuando vimos que eran más que nosotros, nos hechamos a correr y todos nos caímos en un hoyo que había en el baldío y me abrí. Llegue a mi casa y mi mamá no estaba y cuando llegó le dije que no lo mejiera porque me había abierto y me llevo al hospital y en el me dijeron otra vez porque iba muy seguido. Bueno eso es todo.

Documento de lenguaje oral - Muestra 19

Corresponde a la anécdota N° 19, video II

El informante (Jorge), 17 años, natural de Guadalajara (Jalisco), estudia en el CCH Sur, 1er. año. Hizo la secundaria en la Escuela Pública "Don Miguel Hidalgo y Costilla". Su padre es fotógrafo profesional y su madre es profesora de primaria. La familia ha residido en el D. F. desde hace 19 años.

Pues hace como: un año, este: andaba jugando y...y...y... así como aquí. ((apunta para donde está sentado)) una barda... Yo iba corriendo y entonces no me he fijado donde pisé y...y... ya donde pisé ya no había nada y me me caí, me fracturé el dedo. Y me pusieron una fédula... como un mes. Y ya cuando me lo habían quitado, como los... cuatro días andaba en una bicicleta... y... la llanta delantera de la bicicleta se tronó con una coladera, y... se volteó y yo salí volando ((hace gestos)) y me fracturé la mano. Y... ahí me pusieron yeso hasta acá arriba. ((Enseña hacia los hombros)) Dos meses... ya, lo mismo, ya. ((Señala con las manos el término del relato.))

Documento del lenguaje escrito - Muestra 19

"Las fracturas en la niñez"

Cuando era niño, caminando; sin fijarme en un terreno valdito se me acabo el suelo y cay a un hoyo el levantarme me dolio mucho el dedo pulgar de la mano derecha me llevaron al doctor y me enyesaron el dedo, un mes despues volvi a ir a consulta a que me quitaran el yeso.

A una semana de mi dada de alta, al ir en la bicicleta a alta velocidad la llanta delantera se atoro en una coladera y me sali de la bicicleta volando al caer puse la mano y me fractore la muñeca izquierda, me volvieron a enyesar.

Fin.

Documento de lenguaje oral - Muestra 20

Corresponde a la anécdota N° 20, video II.

El informante (J. García), 17 años, natural de la Ciudad de México (D.F.), estudia en el CCH Sur, 1er. año. Hizo la secundaria en la Escuela Pública Magdalena Contreras. Su padre es obrero y su madre es ama de casa. La familia siempre ha vivido en el D.F.

Bueno... lo que pasa es que una vez me fui de pinta eh... ahí... estaba en la escuela... y me fui de pinta, nos fuimos a los Dinamos. y... este: como íbamos medio tomados... bueno, íbamos tomados ¿no?... íbamos caminando hacia arriba. Iba con alg/iba con unos amigos, y... uno de ellos iba con una camisa roja. Y fue cuando se la quitó y... la... y dijo "no, ps... ¡y voy a torearlo?" y empezó a torearlo y fue cuando lo corretearon y ps... nos echamos a correr y... los de abajo los dejaron ahí... ((-Encontraron más otros amigos ¿verdad?)) No... lo que pasa es que cuando bajamos, este: encontramos este: ay ¿como se llama?... nos dijeron que venía la montada, o sea, la montada es la policía. ((¡Ah! ¿la montada es la policía?)) Sí, pero... sabe, no nos agarraron a nos otros o sea, como de esta vez fueron muchos de otra secundaria, sí los agarraron, pero a nosotros no. ¡Bueno, bueno! no nos agarraron. Ya.

Documento de lenguaje escrito - Muestra 20

"Cuando nos correteo el toro"

Una vez em fui de pinta con unos amigos a los Dinamos esa vez llevamos botellas de vino cuando ivamos camonando hacia arriba ibamos tomando ya andabamos algo tomados y encontramos un toros sueltos como ai hay toros sueltos luego uno de mis amigos traia una camisa roja y nos dljo que lo iba a torear y le dijimos que si luego lo empezo a torear y el toro se enojo y nos correteo luego nos escondimos tras los arboles y con trabajos nos deajo en paz luego cuando ivamos para abajo nos dijeron que hay venia la montada (la policia) y nos escondimos entre unos arboles mientras pasaba lo bueno es que no nos agarraron.

Documento de lenguaje oral - Muestra 21

Corresponde a la anécdota N° 21, video II.

El informante (Uribe), 15 años, natural de la Ciudad de México (D.F.), estudia en el CCH Sur, 1er. año. Hizo la secundaria en la Nueva Escuela "Sec. Justo Sierra", Col. Cuauhtemoc. Su padre es fotógrafo y su madre es secretaria. La familia ha residido en el D. F. desde hace 15 años.

Bueno, nos/nos juntamos porque oímos que iba haber un grupo inglés, este: aquí en México... (xxx), se llama "The Cure". Íbamos a/nos juntamos para:: ver de qué manera podríamos ir a verlos, ¿no? Bueno, este:: pues nos juntamos entre todos... anduvimos viendo con... varias gentes quién nos podía prestar una camioneta... o algo para ir. El caso es que fuimos tantos que:: nos/nos juntamos y est/rentamos un camión. Y fuimos todos juntos... como cuarenta y seis más o menos... en el concierto en Monterrey... Hicimos/((¿puro chavos?)) No, también había unas chavas... dos entre quince y dos entre (xxx) años más o menos. Este: nos quedamos de vernos en Cuautitlan Itzcali. Decidimos este: como a la/como a las cuatro de la tarde, dependend/de los exámenes finales en l'escuela, o sea, estábamos en época de exámenes... fue en junio eso. Es *ps* todo mundo tenía que ir rapidísimo, ya que íbamos al concierto y regresamos luego, luego. Y fuimos y *ps* fue to/toda una experiencia ir a... Monterrey... y más todos juntos... relajo... Fue una borrachera en el camión... ¡Divertido! ((sonrisa)). Como a las dos/dos de la mañana, fuimos parados por una patrulla de... judiciales... Ya que íbamos todos bastante tomados... y... bueno, uno de ellos llevaba gafetes de prensa y les enseñó... y no nos dijeron nada. Creyeron que éramos prensa, que íbamos al/al concierto y no nos dijeron nada ((tono bajo)). Ya, llegamos y *ps*... estuvo padrísimo. Estuvimos ahí desde la mañana formados. Empezó como a las ocho y media de la noche. Llegamos a Monterrey como a las cinco de la mañana, cuatro... algo así... y desde ahí (xxx). Hubo el concierto y ya, regresamos ((tono bajo)) al día siguiente, luego luego después del concierto ((tono más bajo todavía)).

Documento de lenguaje escrito - Muestra 21

Aventura en Monterrey

En 15 de junio de 1992, un grupo de amigos y yo nos reunimos habiendo comprado los boletos para el concierto de el grupo inglés "The Cure", en la ciudad de Monterrey, Nvo. León. Nos vimos en Cuautitlan Itzcali, (al norte de la ciudad), para irnos en un camión que entre los 42 individuos rentamos. Salimos aproximadamente a las 2:00 PM para hacer más o menos 12 horas de viaje. Todo el camino de ida fuimos cantando, comiendo y tomando, y allí, no se nos hizo largo el camino. Llegamos a una cantina en la ciudad de Nvo. León aprox. a las 2:00 AM, allí comimos algo y continuamos, pues para llegar al estadio faltaba como media hora. Al llegar ya había mucha gente formada, y como no habíamos dormido ni descansado, nos fuimos a dar una vuelta y conocer Monterrey. Entramos al estadio a las 4:00PM y esperamos hasta las 8:00PM con un calor de más o menos 45°C. El concierto estuvo fenomenal, fue la experiencia más impresionante de mi vida.

Nota: Los documentos de lenguaje escrito constituyen una copia literal de los textos originales producidos por los jóvenes informantes.