



Psicogente

ISSN: 0124-0137

revpsicogente@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

Colombia

BETANCOURT CÓRDOBA, YAMILETH MARÍA; MONTES MIRÓ, ROSA GRACIELA;
FIDELHOLTZ, JAMES L.
CARACTERIZACIÓN FORMAL Y FUNCIONAL DE LAS REPETICIONES LINGÜÍSTICAS
EN EL DISCURSO INFANTIL
Psicogente, vol. 12, núm. 22, julio-diciembre, 2009, pp. 296-315
Universidad Simón Bolívar
Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552354004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CARACTERIZACIÓN FORMAL Y FUNCIONAL DE LAS REPETICIONES LINGÜÍSTICAS EN EL DISCURSO INFANTIL*

FORMAL AND FUNCTIONAL CHARACTERIZATION OF LINGUISTICS SELF-REPETITIONS IN CHILDREN'S DISCOURSE

Recibido: junio 13 de 2009/ Aceptado: septiembre 02 de 2009

YAMILETH MARÍA BETANCOURT CÓRDOBA**
ROSA GRACIELA MONTES MIRÓ***, JAMES L. FIDELHOLTZ****

*Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla - México*

Key words:

Self-repetition, Form and function, Systemic Functional Linguistics, Acquisition and Language Development, Socio-pragmatic.

Palabras clave:

Auto-repetición, Forma y función, Lingüística Sistémica Funcional, Adquisición y Desarrollo del Lenguaje, Socio-pragmática.

Abstract

This work is mainly focused on aspects of children's socio-pragmatic development in spontaneous interactions. Among the various linguistic devices that excel in the corpus of this research, we examine the linguistic phenomenon of repetition. This is how we perform the formal and functional characterization of the repetitions of the utterance itself (self-repetition) from the approach of the Systemic-functional Linguistics and the previous investigations that address this topic. Data are collected using the ethnographic method in a computer workshop recreation. 7 Recordings were analyzed, in which 15 children, 4 to 11 years old, of different genders take part. These findings include a correlation between linguistic forms of repetition (textual linguistic formulation and distribution) and the roles they play. We also noticed that as children grow up they develop competences in order to use this device in a strategic way: as to catch the attention of the interlocutor, change or modify behaviors, express one's attitude and safeguard their own images and the others'.

Resumen

Este trabajo enfoca principalmente aspectos del desarrollo socio-pragmático del niño en interacciones espontáneas y, en concreto, el fenómeno lingüístico de la repetición. Es así como se realiza la caracterización formal y funcional de las repeticiones del propio enunciado (auto-repeticiones) desde los planteamientos de la Lingüística Sistémica-Funcional y las investigaciones precedentes que abordan este tópico. Los datos son recabados a través del método etnográfico en un taller de computación recreativa. Se analizan 7 video-grabaciones en donde participan 15 niños de diferente género, entre 4 y 11 años. Como resultados se tiene que existe una correlación entre las formas lingüísticas de la repetición (formulación lingüística y distribución textual) y las funciones que estas desempeñan. Además se observa que a medida que avanza la edad, los niños desarrollan competencia para hacer uso de este dispositivo de forma estratégica: ganar la atención del interlocutor, cambiar o modificar comportamientos, expresar actitudes y salvaguardar la imagen propia y la del otro.

* El corpus con el que se trabajó recibió el apoyo del CONACYT bajo el proyecto de investigación CONACYT 26152-H: "Procesos Interactivos en la construcción de competencias comunicativas múltiples".

** Maestra en Ciencias del Lenguaje y Candidata a Doctora en Ciencias del Lenguaje de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México. yamibetancourt@hotmail.com

*** Ph.D. en Sociolingüística por Georgetown University, Washington, D.C., 1991 y Directora General de Investigación y Miembro de la Academia del Posgrado en Ciencias del Lenguaje de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México.

**** Ph.D. en Lingüística e Investigador y Miembro de la Academia del Posgrado en Ciencias del Lenguaje de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se presenta un estudio de corte transversal que examina el desarrollo de la competencia comunicativa y socio-pragmática del niño en edades pre-escolar y escolar (4-11 años)¹. El tópico particular que se aborda es el fenómeno lingüístico de la repetición en conversaciones entre niños. Se realiza la caracterización formal y funcional, específicamente de las repeticiones que ellos hacen del propio enunciado (auto-repeticiones). El nivel formal está constituido por aquellos rasgos visibles de las repeticiones presentes en la estructura superficial del texto. Los dominios que lo constituyen, de acuerdo con los elementos identificados en este estudio, son: origen de la repetición (auto-repetición), el nivel lingüístico repetido (palabra, frase, oración y construcciones autónomas), la formulación lingüística (exacta, reducida y elaborada) y la distribución textual (inmediata, próxima y espaciada). En el análisis funcional, examinamos las micro-funciones presentes en los dos últimos dominios formales, pues las categorías del nivel lingüístico están presentes en los otros dominios sin regularidades significativas. Estas funciones operan según las macro-funciones del lenguaje propuestas por Halliday (1979, 1982) dentro de los postulados de la Lingüística Sistemica-funcional: ideacional (categorización de la experiencia), interpersonal (valoraciones actitudinales) y textual (cohesión y coherencia).

En este trabajo la repetición es abordada en el or-

den intratextual, es decir, en formas identificables dentro del mismo texto. Esto con el fin de sistematizarlas y establecer una tipología de sus funciones, pues, aunque los diversos estudios sobre este fenómeno han mostrado que la forma más sencilla y fácil para identificar repeticiones es a través de ítems léxicos que operen dentro del mismo texto o escenario comunicativo, en este trabajo se examinarán tanto repeticiones de palabras como de enunciados, por ser las categorías lingüísticas presentes en el corpus. Cabe aclarar de todos modos que muchos lenguajes emplean otras formas de repetición como la reduplicación en sus morfologías y las aliteraciones y asonancias en el nivel fonológico.

Ya entrando en materia, se puede decir que los estudios que han asumido el tema tratado en este trabajo lo han hecho desde alguna de las siguientes perspectivas: el desarrollo socio-pragmático, la sociolingüística y la perspectiva de la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Sobre el desarrollo socio-pragmático, debe decirse, en principio, que existen valiosas investigaciones en el área de adquisición del lenguaje. Los estudios están centrados en objetivos que examinan el lenguaje en situaciones en las que normalmente se desarrolla. Como lo plantea Berko-Gleason (1993), hay acercamientos que dan cuenta de las influencias sociales en el uso del lenguaje a partir de los postulados iniciales de los pragmáticos (Austin, 1962; Grice, 1975 y Searle, 1970). También hay estudios sobre las rutinas sociales como los primeros actos comunicativos formales del niño (Berko-Gleason, 1973; Berko-Gleason, Perlman, y Greif, 1984), así como trabajos experimentales acerca de las diferencias de edad en formas de peticiones preferidas (Montes, 1981) y de

1. Los datos de la investigación son clasificados en dos grupos: A (4-6 años) y B (7-11 años), con el fin de facilitar un análisis comparativo del desarrollo del lenguaje en el niño. En adelante se denominarán de esta forma los dos grupos del estudio (A y B).

los orígenes de las solicitudes de bebés desde las formas pre-lingüísticas a las lingüísticas (Bruner, Roy, y Ratner, 1982), entre otros.

Sin embargo, cuando se investigan, dentro del desarrollo socio-pragmático, las formas lingüísticas que marcan el posicionamiento actitudinal entre los interlocutores, específicamente el uso de las repeticiones, nos encontramos con la sorpresa que, aunque muy apreciables, son pocos los trabajos que existen sobre este tema, a pesar de que la repetición es una de las estrategias de interacción más frecuente en el discurso oral. Este recurso juega un papel muy importante desde las primeras etapas de la adquisición y desarrollo del lenguaje tanto en la producción de formas lingüísticas como en sus funciones comunicativas. De acuerdo con Tomasello (2000), una parte importante en el proceso de adquisición del lenguaje y específicamente de diferentes construcciones basadas en ítems debe ser alguna forma de aprendizaje imitativo (p. 70). No obstante, la imitación ha sido marginada en los estudios del lenguaje porque se entendía simplemente como un proceso automático en que el niño reproduce o repite literalmente lo que dice el adulto. Sin embargo, Akhtar y Tomasello (1993, citado en Tomasello, 2000) encuentran en sus estudios que ya a los 16 meses los niños intentan reproducir acciones intencionales de los adultos, pero no sus acciones accidentales (p. 70). Así, los niños, al hacer uso de una expresión del lenguaje como el adulto, no solamente repiten literalmente sino que comprenden y reproducen tanto la forma lingüística en el nivel superficial como la función comunicativa subyacente. La imitación surge entonces como proceso de apoyo al desarrollo pero se da selectivamente.

Desde una perspectiva sociolingüística, Ochs y Schieffelin (1995) destacan que en todas las sociedades los miembros desean extender sus intenciones a través de los niños, siendo este un requisito para la transmisión de la cultura de generación en generación. Con este fin, los padres, adultos cuidadores y hermanos mayores tienden a modificar su lenguaje en distintas formas para que los niños comprendan más fácilmente sus intenciones. Incluso muchas culturas tienden a simplificar la forma y el contenido del habla para llevar a cabo estos fines y entre las estrategias de simplificación que utilizan están las repeticiones, reduplicaciones, oraciones más cortas, reducción de grupos consonánticos, entre otras. Tales recursos proporcionan más tiempo al niño para comprender las expresiones adultas, simplifican el contenido conceptual, desambiguan o hacen inteligibles las expresiones de los infantes y los involucran en la interacción. De igual forma, Schieffelin (1982) ha argumentado que las rutinas (intercambios interaccionales fijos) juegan un papel importante en el aprendizaje del niño, en cuanto al uso de formas lingüísticas en escenarios sociales apropiados.

En cuanto a la perspectiva de la Adquisición y Desarrollo del Lenguaje, en México se han desarrollado trabajos muy importantes sobre la repetición lingüística. Barriga (1992), por ejemplo, identifica en niños de 6 años funciones discursivas de la repetición para capturar la atención del interlocutor e involucrarlo emotivamente en la actividad. Así, plantea que la repetición en el discurso infantil puede ser vista como conductora de lo fático y lo emotivo. Montes (1992) estudia las repeticiones en el habla del adulto al dirigirse al niño, como estrategia discursiva dentro de lo que Bruner llama “Sis-

tema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje”. Esta autora concluye que las repeticiones parciales que utiliza la madre, a partir del enunciado del niño, pueden ser de distintos tipos y funciones: “respuesta a un elemento problemático” o “desacuerdo de la madre”; mientras que las repeticiones completas del enunciado previo infantil funcionan para “afianzar la eficacia comunicativa de la interacción”. Rojas (1995) utiliza el término “recuperación” en lugar de repetición para estudiar las *ocurrencias de recuperación más expansión* en enunciados infantiles en la interacción del niño con algún familiar. Especifica este último autor que, en repeticiones con expansión, el niño no solo se apropia del enunciado previo sino que elabora una construcción esencialmente creativa.

Otras investigaciones, del orden internacional que han estudiado este fenómeno lingüístico, son: Tannen (1989), Bazzanella (1993), Johnstone (1994) y García da Silva (2000), quienes trabajan el fenómeno en distintos tipos de discurso de adolescentes y/o adultos, algunos en conversaciones espontáneas y otras en textos narrativos escritos. Las categorías propuestas por ellos han sido caracterizadas formal y funcionalmente desde una perspectiva funcional de la lengua. Sin embargo, es importante aclarar que no se ha establecido una correlación precisa entre forma y función. Tanto así que hacen mayor hincapié en las funciones que presentan las repeticiones, mientras que las formas son analizadas muy superficialmente.

Como puede verse, los estudios revisados muestran que este fenómeno tan usual en el discurso espontáneo no ha sido completamente abordado en el discurso infantil mexicano, menos en conversaciones espontá-

neas entre pares (niño-niño). Por ello, esta investigación constituye un intento de caracterizar las formas y las funciones de este fenómeno en particular, además de mostrar las correlaciones que existen entre forma y función y la forma cómo influye el contexto de situación en los diferentes usos que los niños dan a este recurso lingüístico.

Marco teórico

Esta investigación concibe al niño dentro de los ámbitos culturales, históricos y sociales en los que se desarrolla. Por ello, el estudio se sostiene y basa sus resultados en la perspectiva vigotskiana. Para Vigotsky (1988), el instrumento decisivo en la relación del ser humano y su entorno es el lenguaje, que funciona como un instrumento de interacción social y como un medio para manipular los pensamientos internos. Estas funciones del lenguaje, externa e interna, se dan durante el desarrollo lingüístico: “en el habla social se empiezan a diferenciar el habla interna o egocéntrica, por un lado y el habla comunicativa, por otro” (Wells, 2001, p. 44). Por lo tanto, el habla interna o habla individualizada tiene sus orígenes en el contexto social en el que se desarrolla el niño, a través de la interiorización que este hace de las formas sociales de conducta que le son transmitidas. El papel de la madre o del adulto en el proceso de aprendizaje infantil es primordial, pues esta relación entre adulto-niño promueve el progreso cognitivo y lingüístico del infante. Con otras palabras, la interacción del individuo con su medio es el generador de los procesos de significación que se llevan a cabo en distintas situaciones sociales.

Esta teoría histórico-sociocultural asume el lenguaje en relación con sus roles y demandas de la comu-

nicación humana, rechaza el foco principal de la Gramática Generativa, que se centra en el análisis de la competencia lingüística, y realza los mecanismos cognitivos y sociales que se ponen en juego a través del lenguaje. Esta propuesta muestra claramente que el lenguaje es el principal instrumento para desarrollar procesos cognitivos, transmitir la cultura y mediar en las actividades mentales del habla interior.

Un concepto importante en la Psicología histórico-cultural es el de “actividad”, entendida esta como la actividad social, práctica y compartida que se realiza gracias a la interacción entre las personas en eventos comunicativos apropiados. Así, en las prácticas sociales es donde se construyen los procesos de significación, los cuales están mediados por el lenguaje. La negociación de visiones de mundo (concepciones, valores, creencias, entre otros) y las modificaciones que un individuo realiza de los modelos básicos, los cuales, por ser compartidos con una comunidad, le permiten construir su experiencia concreta (individual).

Esta noción de actividad está vinculada a una concepción funcional del lenguaje, pues es a través de este recurso como los seres humanos no solo representan la realidad sino que también se sirven de él para transformarla (Bruner, 1964, p. 4). Cabe anotar que esta apropiación del lenguaje como instrumento de significación se da en contextos de situación y es ahí donde el término “contexto” debe concebirse desde una perspectiva operativa y dinámica. No como elementos que se pueden poner en segundo plano o hasta omitir en la actividad que se lleva a cabo; sino como aspectos que definen la actividad misma y, por ende, al lenguaje, tal como lo plantea Michael Cole (1999):

Cuando se piensa en el contexto de esta manera, no se puede reducir a aquello que rodea. El contexto es, por el contrario, una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas (los hilos), que son dos momentos en un único proceso. Los límites entre ‘la tarea y su contexto’ no son claros y estáticos, sino ambiguos y dinámicos. Por regla general, lo que se toma como objeto y lo que se toma como aquello-que-rodea-al-objeto se constituyen por el acto mismo de nombrarlos (p. 129).

En esta misma línea vigotskiana, otra base teórica fundamental en este estudio son los postulados de la teoría Lingüística Sistémica-Funcional (Halliday, 1982), la cual pone de relieve los conocimientos socio-pragmáticos de la situación cuando se concibe al lenguaje como una herramienta de interacción que responde a las necesidades que tienen los hablantes para comunicarse (participantes, situación social, fines y propósitos, acciones verbales, cortesía lingüística). Desde esta perspectiva no se considera el sistema lingüístico independiente de sus usuarios y del contexto de uso, como lo sostuvo en sus inicios la lingüística formal. Por el contrario, la estructura sintáctica de la lengua estará motivada por las necesidades comunicativas que surgen dentro de un contexto situacional. Es así como se puede plantear que la naturaleza de los datos, niños jugando videojuegos, provoca o incita la interacción espontánea de los interlocutores, la cual se manifiesta a través de diversos recursos lingüísticos, tales como el que se aborda en este trabajo: la repetición.

Una noción importante de la teoría Sistémica-Funcional es la de “Contexto de Situación”. Basándose en las ideas de Malinowsky y en los aportes de Firth, Halliday (1982) introduce esta noción para referirse a aquellas propiedades de la situación que funcionan como reguladoras del texto, pues especifican las configuraciones semánticas que el hablante construye en diferentes contextos (p. 145). En este sentido, la situación es una construcción sociolingüística teórica que está representada como un complejo de tres dimensiones: el campo, el tenor y el modo:

Campo: se refiere al marco institucional en que se produce un trozo de lenguaje e incluye no solo el tema de que se trata sino también toda la actividad del hablante o del participante en determinado marco (podríamos agregar: “y también la de otros participantes”).

Tenor: ... se refiere a la relación entre participantes... no solo a la variación de formalidad... sino... también a cuestiones como la permanencia o cosas por el estilo de la relación y el grado de carga emotiva en ella.

Modo: se refiere al canal de comunicación adoptado: no solo a la elección entre médium hablado y médium escrito, sino a elecciones mucho más detalladas (podríamos agregar: “y a otras elecciones vinculadas con el papel del lenguaje en la situación”)... (Halliday, 1982, p. 48).

El campo, el tenor y el modo representan una estructura conceptual para configurar el contexto social como entorno semiótico en el que las personas intercambian y negocian significados a través de la lengua y sirven de base para hacer las selecciones semánticas, gramaticales y léxicas adecuadas en los intercambios comunicativos, es decir, el tipo de lenguaje o registro apropiado en las diversas situaciones en las que se negocian significados y, por otra parte, permiten a los hablantes/escritores hacer suposiciones del contexto social con el fin de ser coherentes en el marco comunicativo. Este tipo de presuposiciones ayuda a que se establezca satisfactoriamente la comunicación, pues no toda la información que se requiere para participar en una situación queda explícita en las expresiones lingüísticas.

Cada uno de los componentes del contexto social presenta una correspondencia con los componentes funcionales del sistema semántico o meta-funciones como las llama Halliday: ideacional, interpersonal y textual. Estas últimas serán categorías de análisis centrales para caracterizar las funciones de la repetición.

En cuanto al fenómeno lingüístico de la repetición, apoyándonos en los estudios que abordan este tópico, la definimos como la reaparición de uno o más ítems léxicos después de su primera ocurrencia dentro de un texto (Tannen, 1989). Sin embargo, en una explicación más amplia, este recurso también es considerado a nivel intertextual de textos previos, manifestándose a través de alusiones, citas, comentarios, paratextos, entre otros.

Con relación a las formas de la repetición, Tan-

nen (1989), Montes (1992, 1997), Bazzanella (1993), Johnstone (1994) y García da Silva (2000) distinguen entre repeticiones realizadas por un mismo hablante (auto-repetición) y las realizadas del habla de otro (alo-repetición). Las formas que puede tomar este fenómeno lingüístico en cuanto a su naturaleza en el discurso y en la interacción son variadas y pueden ser situadas en diferentes escalas de fijación, tanto en forma (*fixity in form*) como en temporalidad, tal como lo aclara Tannen (1989). La fijación en forma se refiere a la manera como se reproduce el enunciado previo o matriz. La repetición puede ser exacta (las mismas palabras expresadas en el mismo patrón rítmico), parcial (parte del enunciado matriz es retomado en la copia), parafraseada (ideas similares en diferentes palabras) y con reformulaciones (repeticiones con modificaciones que no agregan ni omiten información).

La escala de temporalidad apunta a la distancia temporal que hay entre el enunciado previo y la copia o repetición. En esta escala, las repeticiones pueden ser inmediatas (próximas al enunciado matriz) o postergadas (distantes del enunciado matriz dentro de un discurso). Las repeticiones postergadas también pueden referirse al lenguaje formulaico (*fixed expressions*) que es repetido por muchos hablantes a través del tiempo. Este tipo de repetición comprende casos de intertextualidad en el discurso.

Los anteriores criterios para caracterizar formalmente las repeticiones tienen límites difusos, algunas formas son bien definidas pero otras no son tan evidentes, como en el caso de ocurrencias distantes en el texto en donde es muy difícil decidir si son repeticiones de

un enunciado anterior, salvo las expresiones formulaicas que son fácilmente reconocidas (Tannen, 1989: 54-55). Por ello, en este estudio, definimos las repeticiones distantes como aquellas que se encuentran separadas por más de diez turnos entre la matriz y la copia, pero retoman el mismo tópico del matriz, el cual está relacionado con los elementos o situaciones del videojuego que se ejecutan en esa interacción en particular.

Los estudios mencionados, por lo general abordan los mismos rasgos formales de la repetición. Sin embargo, en las funciones que esta desempeña, se observan diferencias dependiendo del tipo de repetición (auto o alo-repetición) y el género discursivo al que pertenece.

En términos generales, los investigadores, apoyándose en las meta-funciones del lenguaje propuestas por Halliday (ideacional, interpersonal y textual), destacan que la repetición cumple funciones generales de conexión, interacción y procesamiento (producción y comprensión). Un gran aporte de estos estudios radica en las micro-funciones que la repetición desempeña en los diferentes géneros discursivos examinados (enfaticar, reiterar, contradecir, etc.). En cuanto a estas funciones específicas, los aportes coinciden con las que pertenecen a los dominios ideacional (procesamiento) y textual (conexión); mientras que las actuaciones del dominio interpersonal (involucramiento) difieren según los propósitos de la interacción y el tipo de discurso. Por ello, los reportes serán retomados para el análisis de nuestros datos, sin perder de vista que estos emergieron en un contexto de situación diferente: conversaciones espontáneas entre niños jugando videojuegos.

MÉTODO

En esta investigación se examinaron los datos del Corpus de Habla Infantil Poblana², el cual está incorporado al Corpus del Español de Puebla³. La muestra con la que se trabajó está comprendida por conversaciones de 15 sujetos al jugar diversos videojuegos en un taller de computación recreativa llamado “Taller de la Quinta Dimensión”. Los sujetos son 7 niñas y 8 niños de la ciudad de Puebla-México en edades pre-escolar y escolar (4-11 años). En total hemos estudiado 7 grabaciones de interacciones espontáneas entre pares con la presencia de uno o más adultos. Los procedimientos de recolección fueron de naturaleza etnográfica. Este método consiste en observar y describir las actividades que realizan determinados sujetos en contextos espontáneos. De ahí que el investigador trate de ser un participante más en dichas interacciones con el fin de cerrar la brecha de poder y distancia que puede generar frente a su objeto de estudio.

En este sentido se observa que la situación que se lleva a cabo, interacción con videojuegos, si bien intenta propiciar el desarrollo cognitivo en el niño, se realiza de una manera abierta y en un ambiente de confianza entre niños y adultos. En estas actividades se genera un clima libre en el que no solo no se proscriben sino que

se promueve la interacción comunicativa y se le otorga al niño un grado amplio de autonomía y de poder de decisión sobre qué juegos va a jugar, por cuánto tiempo y con quién.

En las diversas video-grabaciones revisadas se nota un alto grado de interacción marcado por habla en voz alta, risas, exclamaciones, desplazamiento libre a través del salón y cambio de actividades por parte de los niños. Los adultos juegan el papel de guías u orientadores, no de maestros. Se sientan con niños e interactúan con ellos para la resolución conjunta de problemas o simplemente cuando se les solicita. Estas características sirven para describir el contexto comunicativo de las grabaciones que se analizarán y proveen el marco socio-cultural que permite una mejor interpretación de los datos.

El modelo de la Quinta Dimensión fue desarrollado por el psicólogo Michael Cole, en el Laboratory for Comparative Human Cognition (LCHC) de la Universidad de California, San Diego. Este investigador pretende aplicar en la práctica las ideas de Lev Vigotsky sobre el desarrollo infantil y diseñar un espacio alternativo en el que se pueda complementar el espacio de la escuela tradicional, a partir de un entorno propicio para desarrollar habilidades y competencias variadas; se ha buscado especialmente apoyar los conocimientos de los niños acerca del uso de la computadora así como sus competencias con la letra escrita. El requerimiento básico del taller es adaptar diversos objetivos académicos a las necesidades y herramientas que provee el contexto sociocultural en el que está inmerso el niño, a la vez que se toman en cuenta las capacidades y potencialidades de cada individuo participante.

2. Este corpus está dirigido por la Dra. Rosa Montes. Se cuenta con más de 40 videograbaciones de niños de diferentes edades participando en un taller de computación recreativa. De estas se ha seleccionado la muestra a partir de la cual se realiza el presente estudio.
3. El “Corpus del español de Puebla”, liderado por el Dr. James Fidelholtz, tiene como objetivo principal conseguir datos de personas nativas de Puebla en los siguientes grupos de edad: 16-35, 36-45 y 46-60. Los datos se clasifican según el estado socio-económico y sexo de los sujetos (hombres y mujeres). Este corpus abarca conversaciones espontáneas, entrevistas y corpus infantil (Fidelholtz, s.f. nombre del proyecto “El Corpus del Español de Puebla”).

Corpus de la investigación

Como ya se ha reiterado, los sujetos de la investigación fueron 15 niños, cuyas características recoge la siguiente tabla:

Edad/ sexo	Niñas	Niños
4-6	3	4
7-11	4	4
Totales	7	8

Procedimiento de análisis

El análisis de los datos se ha realizado teniendo en cuenta diferentes niveles de consideración. Primero se parte del nivel macro-textual, hasta llegar al nivel micro o estructuras más pequeñas. Las unidades macro-textuales son propias del método etnográfico; mientras las micro-textuales provienen de la lingüística discursiva.

De la etnografía del habla se retomaron las unidades *Situación de habla* y *Evento de habla* para caracterizar cada muestra (Hymes, 2002):

1. Situación de habla: taller de computación recreativa.
2. Evento de habla: conversación sobre el juego de ese momento.

De la lingüística discursiva se retoman unidades que ayudan a la organización secuencial del discurso. Se trabaja con las categorías de intercambios y secuencias discursivas⁴. Los intercambios están conformados por

movimientos (una pregunta o una respuesta) que funcionan como iniciaciones, respuestas y, en algunas ocasiones, como seguimientos. La secuencia, por otra parte, es la unidad más grande de análisis, la cual está compuesta por distintos intercambios que pueden ser nucleares (autónomos), vinculados (no son autónomos y dependen de algún modo de intercambio nuclear) y dependientes (algún aspecto del intercambio se desarrolla mediante una especificación posterior).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS: TIPOLOGÍA FORMAL Y FUNCIONAL DE LA REPETICIÓN

Las distinciones formales de la repetición halladas en esta investigación se han ordenado en las siguientes categorías de análisis según los datos examinados: repetición por participante (auto-repetición y alo-repetición), dominio lingüístico repetido (ítem léxico, frasal u oracional), presentación o formulación (exacta o modificada) y distribución en el texto (inmediata o espaciada). Después se examinan las funciones que las diversas formas desempeñan cuando surgen en determinados contextos de situación. Las micro-funciones están estrechamente vinculadas con las meta-funciones del lenguaje propuestas por Halliday: ideacional, interpersonal y textual. Específicamente se establecen las funciones de los dominios de la presentación o formulación y la distribución textual, pues en estos datos, el nivel lingüístico repetido se presenta de forma indistinta, sin regularidades significativas, en los otros dominios.

Caracterización formal y funcional

La primera distinción concierne al dominio de

4. La segmentación secuencial del discurso es una propuesta de Gordon Wells en *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación* (Wells, 2001, p. 244).

la producción con referencia al origen de la repetición, es decir, quién o quiénes son los responsables de la repetición dentro de la situación comunicativa. Así se distingue entre auto-repeticiones y alo-repeticiones. Las auto-repeticiones, como su nombre lo indica, son reproducciones que un hablante/escritor hace de sus propias palabras o discurso. Las alo-repeticiones,⁵ también denominadas por otros autores hetero-repeticiones (García da Silva, 2000), son las reproducciones que un hablante/escritor hace de un enunciado previo dicho por otro interlocutor. Este último fenómeno lingüístico surge tanto en discursos dialógicos (conversaciones) como en los que aparentemente son de tipo monológico (texto escrito)⁶. En este trabajo limitamos nuestro estudio a las auto-repeticiones.

A: ahora la flecha.
A: la flecha!
A: la flecha!
A: la flecha!
A: la flechita!

B: en el siete y en el cinco una rayita.
B: el siete y el cinco le pones una raya roja.

Las auto-repeticiones pueden reproducir el enunciado matriz sin ninguna modificación, tal como lo muestra el ejemplo de A, o presentarse con transformaciones de distinto tipo, agregando, sumando o explicitando información elidida u omitida del enunciado matriz, tal como se puede observar en B. Este recurso es más frecuente en distribución textual inmediata, cuando la

copia ocurre después de la matriz sin interrupción de turnos de habla, mientras las auto-repeticiones espaciadas son menos frecuentes y por lo general ocurren con modificaciones.

En la figura 1 se presentan los resultados globales del total de repeticiones utilizadas por los dos grupos en estudio (A y B). Los porcentajes se basan en el número total de intervenciones de cada sujeto en las interacciones. Estos valores después son examinados en las figuras 2 y 3, las cuales muestran los promedios porcentuales de este dominio por grupos de edad y género.

Figura 1. Número de intervenciones y repeticiones totales (INT = intervenciones y INS = instancias de repetición)

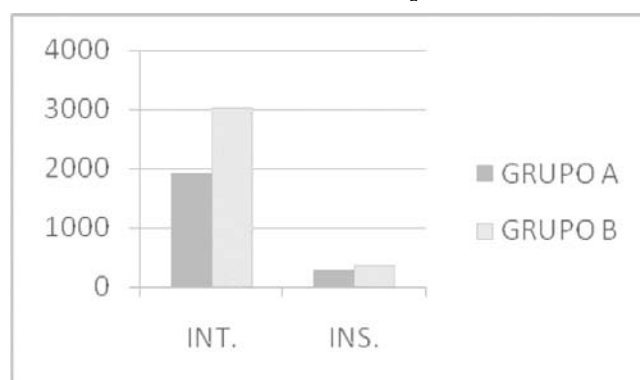


Figura 2. Repeticiones por grupos de edad



5. Alo-repeticiones es el término propuesto por Tannen (1984) para referirse a las repeticiones producidas por hablantes diferentes.

6. Para Bajtin (1989) los textos, ya sean orales o escritos, son dialógicos por naturaleza, siempre están respondiendo a lectores/escritores reales o potenciales y estas marcas de dialogismo van a quedar impresas en el discurso, tal como lo muestra el ejemplo anterior. En términos de este autor, el discurso totalmente monológico no existe.

Aunque los conteos muestran que B presenta más instancias de auto-repeticiones que A, estos resultados son más significativos cuando son analizados a la luz del número de intervenciones que los grupos efectúan en las interacciones. En este sentido, tenemos que A tiene mayor porcentaje de auto-repeticiones en sus discursos, pues del total de intervenciones, el 16% son repeticiones. En cuanto a B, se observa que este fenómeno lingüístico también es importante en sus interacciones pero llama la atención cómo disminuye a medida que avanza la edad, correspondiendo en estos datos al 12% de las intervenciones totales del grupo.

Figura 3. Repeticiones por género



En la Figura 3, los conteos de las repeticiones por género. Así se observa que en las formas no se notan diferencias marcadas de edad y género en los dos grupos de estudio. Tanto los niños pequeños como los grandes, así como las mujeres y los varones utilizan las mismas formas en los diferentes dominios identificados. Lo anterior indica que este recurso lingüístico se adquiere desde muy temprano, pues el escenario del pequeño está lleno de repeticiones, tal como lo señala Montes (1992).

Dominio lingüístico

Las repeticiones pueden ser caracterizadas según el elemento o estructura lingüística repetida. Tal elemento puede coincidir con una palabra, una frase o una oración. Sin embargo, se pueden hacer otras precisiones, como es el caso de Yemeneci (2002), quien distingue entre repetición léxica, sintáctica y discursiva (pp. 17-18). En esta investigación se hacen dos distinciones que surgen a partir del análisis de los datos: repeticiones de palabras o ítem léxico y repeticiones de enunciados.

Repetición de palabras o ítem léxico

Las repeticiones de ítem léxico pueden ocurrir en distintos tipos de enunciados, frases u oraciones. Su función es principalmente sintáctica, pues modifican, por lo general intensificando, alguna parte de la frase o de la oración, tal es el caso de los adverbios (*era un pollito muy, muy, muy malo* (A)), adjetivos (*y este feo, feo, feo, feo* (A)) y sustantivos (*no, nada más hay más momias, momias, momias, momias* (B)). Sin embargo, es importante aclarar que estas repeticiones, como lo destaca García da Silva (2000), también pueden ocurrir en cadenas de habla distintas, en donde el ítem que se repite presenta autonomía e independencia sintáctica en relación con la estructura matriz. Algunos ejemplos que ilustran este caso son: *y las flores de de+ /.../ estas florecitas son de+ /.../ de de hmm de rosa* (A).

Repetición de enunciados

La repetición de enunciado abarca frases o fragmentos de oración y oraciones completas. Además, en este estudio, se abordarán dos casos especiales de enunciados a los que hemos denominado Construcciones autónomas, por las características formales que presentan.

Estas son: enunciados focalizadores y polares.

Ejemplos:

Repetición frasal

Las frases o fragmentos de oración pueden estar constituidos por una sola palabra que funciona como núcleo del fragmento o por una frase constituida por varias palabras que presentan relaciones internas entre sí. Estas estructuras tienen un elemento nuclear (sustantivo, verbo, adjetivo y adverbio) responsable de las relaciones sintácticas con los pre y post modificadores. A partir de estas relaciones, la frase se puede configurar en cuatro formas básicas:

Frase nominal: *la pantera/ la pantera*. (B)

Frase adverbial: *ya mero/ ya mero*. (A)

Frase adjetival: *muy grande/ muy, muy grande*. (A)

Frase preposicional: *en una esquina/ en la esquina*. (B)

A: ni me hace.

A: ya lo sé

A: ya lo sé

B: Vámonos al otro lado por el otra arma.

B: vámonos al otro lado, no?

Repetición oracional: expresiones focalizadoras

En esta investigación, se introduce la categoría *expresiones focalizadoras* para sistematizar aquellas construcciones que funcionan como enunciados pero que no permiten analizar sintácticamente sus partes constitutivas. Por ello incluimos las interjecciones (*ah, eh, oh, uh*), los apelativos (*hey, tú*) y las fórmulas estereotipadas tales como “Qué onda”, “bueno”, las cuales se han ido fosilizando con los años y no se repara en sus componentes sintácticos.

Otros ejemplos:

A: los pollitos.
A: ahora en los pollitos

B: no, en la luna, en la luna, en la luna.

Ejemplos:

A: oyes!

...(un turno diferente)

A: <oyes> [<]

B: uh!

B: uh!

B: uh!

Oración completa

La oración completa o bímembre es la oración “típica” que se forma con dos sintagmas, uno de carácter nominal que constituye el sujeto y otro de carácter verbal que forma el predicado. Sin embargo, en español las oraciones pueden constituirse con la supresión del sujeto léxico. Ejemplos de este tipo son muy frecuentes en actos de habla directivos como las órdenes, las cuales se formulan sin explicitar el sujeto. Estos casos, aunque consten de un solo verbo en imperativo, deberán considerarse como oraciones.

Repetición de enunciados polares

Los enunciados polares son aquellos que responden positiva o negativamente a interacciones verbales o al contexto extra-verbal de una situación comunicativa. Esta categoría está constituida por aquellas repeticiones que responden con un *sí* o un *no*, totalmente escueto.

Ejemplos:

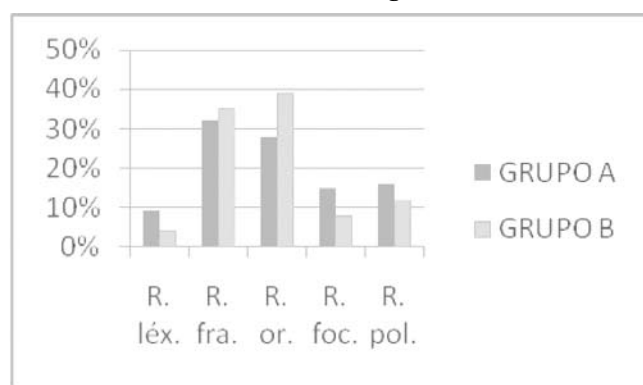
A: ah!

B: no!

A: sí.	B: no!
A: sí.	B: no!
A: sí, sí, sí.	B: nos mata!
A: sí sé.	B: nos mata!

En la figura 4, se muestran los conteos en el dominio lingüístico de los dos grupos en estudio (A y B).

Figura 4. Conteo de las repeticiones en el dominio lingüístico



Los conteos muestran que las repeticiones de palabras son menos frecuentes que las repeticiones de enunciados en este tipo particular de interacción, 7% y 93%. Estos resultados revelan que en este tipo de interacción, donde los niños deben ponerse de acuerdo para llevar a cabo ciertos objetivos, las repeticiones que más se utilizan son aquellas que cumplen funciones discursivas-pragmáticas (repetición de enunciados) en lugar de las que parecen cumplir funciones expresivas o con fines sintácticos (repetición de ítem léxico).

II. Dominio de la presentación

Este dominio hace referencia al tipo de formulación presentado en el discurso. Así, las repeticiones pueden configurarse como exactas, es decir, presentar

identidad formal entre la matriz y la copia (palabras, frases, oraciones) o modificadas, que se dan cuando la copia reduce, elabora o amplía la primera manifestación. A continuación se explicarán estas clasificaciones.

Repeticiones exactas

Las repeticiones exactas presentan un vínculo de identidad en la forma y en el nivel prosódico de la primera manifestación, mientras que en el nivel semántico esta identidad es relativa. Por ello, tal “exactitud” no debe mal interpretarse con repetición literal, pues, como lo afirma Johnstone (1994, p. 12), cuando un elemento es repetido, su contexto de uso ha cambiado y, por lo tanto, su significado también.

Por lo general, estas repeticiones funcionan para marcar urgencia en momentos críticos de la actividad. La urgencia de la situación se nota por el tono de voz del hablante, sus gestos y el número de repeticiones del enunciado matriz, el cual presenta un mínimo de 4 ó 5 repeticiones y un máximo de 10. Estas son inmediatas o próximas y por lo general exactas. El siguiente ejemplo ilustra esta correlación forma-función.

B: muérete!
 B: muérete!
 B: muérete!
 B: pantera tota!
 B: muérete!
 B: muérete!

Estas repeticiones también pueden funcionar para insistir en la realización de una actividad, mantener el turno o dar validez a una posición. Obsérvense los siguientes ejemplos:

A: el osito!	B: <salta> [<]!
A: el osito, el osito,	A: <oy> [<].
el osito!	B: salta!
	B: salta!

Ejemplos:

A: muévete hacia el murciélago.	B: namás pinta tres.
A: muévete.	B: pinta el tres.

Los ejemplos anteriores muestran repeticiones que cierran otras opciones o posibilidades de actuar al retomar varias veces el enunciado matriz sin ninguna modificación y en distribución textual inmediata. Esta función puede presentarse en actos directivos como en el ejemplo de B, a través del imperativo; o en actos directivos encubiertos, tal como lo presenta el ejemplo A, donde se señala que se actúe sobre un objeto.

Repeticiones modificadas

Las repeticiones modificadas presentan una configuración más compleja que las exactas, pues reducen o elaboran la presentación original o matriz. Las diversas variaciones formales operan en los diferentes niveles lingüísticos: léxico, frasal, oracional, expresiones focalizadoras y enunciados polares. Estas se dividen en: reducidas y elaboradas.

• Repeticiones reducidas

Las repeticiones reducidas, al retomar una parte del enunciado matriz, acortan la forma lingüística presentada inicialmente. Esa modificación crea el efecto de focalizar la parte central o más relevante del enunciado. Su función opera principalmente en el dominio interaccional, pues, a través de este recurso se controlan acciones y son más frecuentes cuando no se tiene una respuesta rápida del interlocutor.

• Repeticiones elaboradas

Las repeticiones elaboradas explicitan información que ha quedado elidida o implícita en la matriz o en el contexto situacional. Ellas amplían la información primaria o tópico inicial presente en el enunciado previo pero no suman un elemento nuevo al mensaje original, es decir, no agregan algún tópico que mueva la interacción conversacional hacia otros asuntos (*move on*). Este tipo de repetición trabaja principalmente en función de la comprensión del interlocutor, ya sea para clarificar, especificar o precisar alguna información implicada inicialmente.

Generalmente en este proceso se utilizan sinónimos que son de uso más frecuente y que pueden proporcionar una fácil comprensión del enunciado, o se especifican complementos circunstanciales que precisan la información previa (lugar, tiempo, modo). En los datos, las repeticiones que funcionan de esta manera son las elaboradas de enunciados, ya sean frasales u oracionales. Obsérvese el siguiente ejemplo:

B: en el siete y en el cinco una rayita.
B: el siete y el cinco le pones una raya roja.

Algunos datos muestran la precisión del término que se repite según el tema de discusión. Este cambio léxico especifica el sentido y ayuda al interlocutor a te-

ner una idea más clara de lo que se dice. Obsérvese el ejemplo:

B: lo malo es que en el agua no se pueden agarrar armas.

B: no se pueden +/.

B: no se pueden usar armas.

Por otra parte, la repetición puede hacer más claro el discurso al precisar complementos circunstanciales de lugar, tiempo o modo, tal como lo muestra el siguiente dato:

B: tenemos que ir # rápido a la enredadera.

(tres turnos distintos)

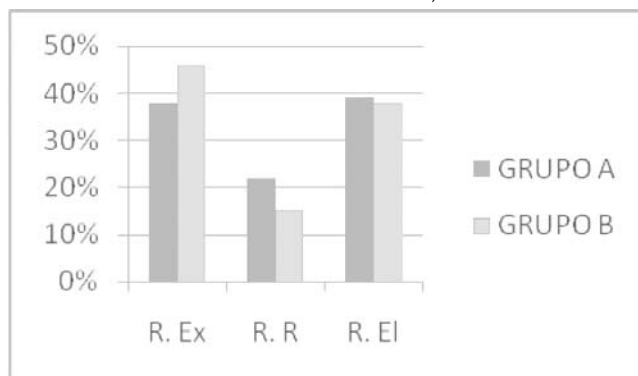
B: tenemos que llegar a la enredadera por debajo del agua.

Otra función que las repeticiones elaboradas cumplen, consiste en hacer reparaciones. En esta investigación, las reparaciones, a partir de repeticiones son poco frecuentes en los datos y funcionan principalmente para adecuar el enunciado al contexto comunicativo. En ellas se introducen elementos que hacen más claro el significado. Esta función ocurre por lo general en repeticiones de enunciados frasales. Obsérvese los ejemplos:

A: hicieron una competencia	A: &es que se resba+/. A: es que pisó el lodo y se resbaló.
a ver quien era+/. A: a ver quien ganaba.	

En la Figura 5 se presentan los conteos en el dominio de la presentación en los dos grupos en estudio.

Figura 5. Conteo de las repeticiones en el dominio de la presentación (R. Ex = exactas, R.R = reducidas y R. El = elaboradas)



Los resultados muestran que las repeticiones exactas y elaboradas actúan de forma muy similar en el discurso de los niños, pues cuando unas disminuyen las otras aumentan su frecuencia de uso (38%-39% (A); 43%-38% (B)). Ellas tienen como fin principal controlar o cambiar comportamientos, a través de diferentes estrategias funcionales (cerrar otras posibilidades de actuación y/o precisar el sentido); mientras que las repeticiones reducidas resaltan o focalizan una parte del enunciado matriz. Al analizar los datos, estableciendo estas similitudes, se puede concluir que los niños grandes (B) controlan con más propiedad el plano interpersonal en sus interacciones. Esto no quiere decir que los pequeños no lo hagan, pero sí muestra que no es una constante en ellos, pues sus repeticiones, en la forma de presentación, ponen de relieve el plano ideacional (resaltar los elementos de su discurso previo).

III. Dominio de la distribución

La repetición puede ser formalmente analizada desde el dominio de la distribución textual, a partir de la distancia que hay entre la matriz y la copia. Hemos distinguido entre aquellas que se repiten dentro de una

misma intervención comunicativa (inmediatas) y las que se intercalan en distintos turnos y secuencias discursivas (espaciadas). Estas últimas son sub-clasificadas en espaciadas próximas y espaciadas distantes. A continuación, cada clasificación será definida y ejemplificada con los datos en estudio.

Repeticiones inmediatas

Las repeticiones inmediatas son aquellas que ocurren en una misma intervención comunicativa, después del enunciado matriz y sin interferencia de turnos. En ocasiones, pueden suceder traslapes o interrupciones pero, por lo general, ocurren sin interferencias. Estas repeticiones son exactas o reducidas y causan el efecto de resaltar el elemento más importante de la matriz o de la situación comunicativa.

A: oye pon#me me lo.	B: en esta!
A: pónmelo	(un turno)
	B: en esta.

Repeticiones espaciadas

Las repeticiones espaciadas presentan turnos intercalados que separan el enunciado previo de la copia. Estas se subdividen en espaciadas próximas y espaciadas distantes.

• Repeticiones espaciadas próximas

Las repeticiones espaciadas próximas ocurren sobre un mismo tópico de interacción, dentro de una misma secuencia discursiva, pero con inserción de turnos entre la fuente y la repetición. Este tipo de segmentación discursiva abarca movimientos múltiples en donde los participantes negocian, intercambian significados y con-

cluyen el intercambio para comenzar una nueva secuencia de negociación.

Ejemplos:

A: dispara dispara Abraham. (tres turnos diferentes)	B: Zabdi! B: Zabdiel! (cuatro turnos diferentes)
A: dispara.	B: Zabdi! B: Zabdi!

• Repeticiones espaciadas distantes

Estas repeticiones ocurren entre secuencias distintas, en diversas situaciones temáticas dentro del texto. Sin embargo, esos tópicos aparecen nuevamente en la situación comunicativa, a pesar de las nuevas intervenciones que se han intercalado, gracias a su carácter todavía funcional en la interacción. Cabe aclarar que para el reconocimiento de este tipo de repetición se hace un seguimiento del referente presente en la matriz (primera evocación) hasta su repetición (copia), pues estos deben ser los mismos (repetición). Los recursos que ayudan a identificar estas repeticiones, que no son tan evidentes por la separación que existe entre la matriz y la copia, son los elementos del videojuego (plano ideacional) y los elementos del contexto de situación.

Además, estas repeticiones se insertan en diferentes secuencias discursivas dentro del texto. La separación que ocurre entre la matriz y la copia varía según el número de turnos que se intercalan. En este estudio se observa que este tipo de repetición tiene un mínimo de 10 turnos intercalados y un máximo de 40. Repeticiones con menor número de turnos continúan dentro de la

misma secuencia discursiva, funcionando como espaciadas próximas.

En el nivel estructural, se presentan con modificaciones en su formulación lingüística, según los propósitos del interlocutor. Estas pueden aparecer con un nexo introductorio en la copia que la vincula a una matriz antes dicha (*pero un ratito yo y un ratito tú/ en la máquina, no?* (A)) o a través de expresiones lingüísticas mitigadoras como estrategias de convencimiento (actos indirectos a través de preguntas), tal como lo muestra el siguiente ejemplo de B.

(1) B: <probemos> [<] con el otro arma?

..... (26 turnos diferentes)

B: mejor probamos con el otro arma.

..... (3 turnos diferentes)

B: el otra arma que teníamos!

..... (19 turnos diferentes)

B: ya probaste con el otra arma?

.....(2 turnos diferentes)

B: a ver probemos con el otra arma.

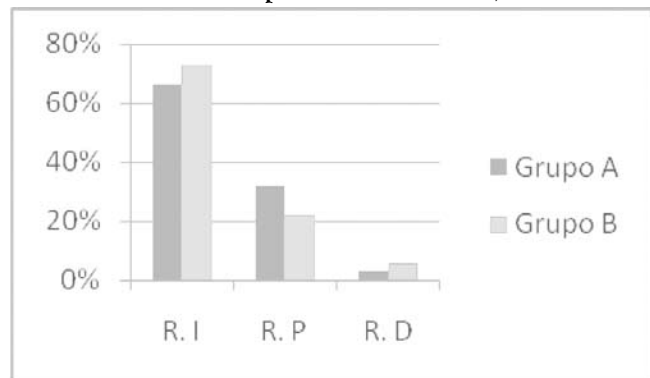
B: espérate.

B: déjame pruebo con el otra arma.

Estas repeticiones funcionan para recalcar o hacer hincapié en algún aspecto que no se ha tomado en cuenta por el/los otro(s) interlocutor(es) en una primera instancia.

En la Figura 6, se presentan los conteos en el dominio de la distribución en los dos grupos en estudio.

Figura 6. Conteo de las repeticiones en el dominio de la distribución textual (R. I = repeticiones inmediatas, R.P = repeticiones próximas y R.D = repeticiones distantes)



El conteo global del dominio de la distribución muestra que las repeticiones inmediatas son más frecuentes que las espaciadas en los datos de esta investigación. Este recurso lingüístico ocurre por lo general inmediatamente después de la fuente. Tanto así que los niños grandes tienen un promedio bajo en este tipo de repetición (6%), pero comparado con los pequeños (3%), duplican su uso, pues cognitivamente es más complejo retomar una expresión cuando se han intercalado otros tópicos en el discurso. Estas repeticiones reproducen varias veces una propuesta o petición que se había presentado en diferentes momentos de la interacción con el fin de que el interlocutor la realice. En estas repeticiones se hace uso de estrategias mitigadoras para controlar acciones, pero cuando no son aceptadas o validadas en el evento comunicativo se recurre a actos directivos como las órdenes.

CONCLUSIONES

En este estudio se observó que las actividades que promueven o motivan el involucramiento de los niños

presentan mayor frecuencia de repeticiones y, por lo general, funcionan en actos que controlan acciones (directivas y rechazos); mientras que en las actividades en donde los niños se posicionan como simples espectadores, hay menor uso de este recurso y, por lo general, ocurre en actos declarativos, específicamente con el objetivo de hacer señalamientos sobre los elementos del juego. Estas características nos llevan a sugerir que el fenómeno lingüístico de la repetición, en este tipo de interacción, funciona para favorecer el involucramiento interpersonal y le ayuda al niño a explorar y a manipular el entorno social en el que participa. Lo anterior concuerda con los planteamientos de la Teoría Histórico Socio-Cultural (Vigotsky, 1968), los aportes de psicólogos como Jerome Bruner (1964) y la Teoría Lingüística Sistémica-Funcional (Halliday, 1982, 1989 y 1994).

En este estudio observamos también que el contexto provoca lenguaje, pues los niños utilizan expresiones adecuadas para satisfacer los objetivos de las actividades que realizan y, al mismo tiempo, estas expresiones modifican el contexto de interacción. Ellos perfeccionan su competencia comunicativa al utilizar estratégicamente ciertas funciones discursivas y no otras, desarrollan habilidades para que el intercambio informativo sea satisfactorio, suministran información tal cual como es, según lo requiera la situación y, al mismo tiempo, ponen de relieve la función interpersonal del lenguaje cuando suavizan o mitigan la fuerza de las expresiones o hacen explícitos puntos de vista en oposición.

En estos datos se identificaron diversas funciones específicas de la repetición que hacen parte de los

dominios funcionales. En el dominio textual: conectar secuencias de habla y modificar, por lo general intensificando, alguna parte de la frase o de la oración. En el dominio del procesamiento: afinar o precisar el sentido del enunciado, apoyo para llenar pausas, hacer reparaciones y superación de interrupciones. Por último, y muy significativo en este estudio, en el dominio interpersonal: crear el efecto de focalizar la parte central o más relevante del enunciado matriz; cerrar otras posibilidades de acción; marcar urgencia y hacer hincapié en algún aspecto que no ha tomado en cuenta el interlocutor en diferentes momentos de la interacción. Estas funciones y los rasgos formales de las repeticiones fueron examinados en los dos grupos de edad, niños (4-6 años) y grandes (7-11 años), lo que permite hacer comparaciones en cuanto a desarrollo del lenguaje.

En el dominio de la formulación lingüística no hay diferencias marcadas entre grupos, tanto los niños pequeños como los grandes utilizan los distintos niveles de la repetición (léxica, frasal, oracional y construcciones autónomas). Sin embargo, cabe destacar que los niños del grupo A presentan más repeticiones léxicas, las cuales actúan con funciones expresivas; mientras que los de B utilizan más repeticiones de enunciados, las cuales operan con fines socio-discursivos. Este resultado sugiere que a medida que avanza la edad, los niños desarrollan estrategias lingüísticas que actúan principalmente en el plano interpersonal del lenguaje con el fin de controlar acciones y de marcar un posicionamiento discursivo.

En cuanto a la distribución textual, se observó que las repeticiones ocurren inmediatamente después

de la fuente. Sin embargo, pueden intercalarse dos o tres turnos entre la matriz y la copia pero continúan en distribución próxima. Estas repeticiones son las más frecuentes en el corpus; mientras que las repeticiones distantes, utilizadas solo por B, son menos usuales en los datos y, por lo general, reproducen varias veces una propuesta o petición que se había presentado en diferentes momentos de la interacción con el fin de que el participante que tiene el control del juego la ejecute. En estos casos se hace uso de estrategias mitigadoras para controlar la acción del interlocutor, pero cuando no son aceptadas o validadas en la interacción se recurre a actos directivos como las órdenes. Estas diferencias en los dos grupos reafirman que a medida que avanza la edad, los niños adquieren competencia para interactuar: analizan la situación en la que participan y evalúan quién es su interlocutor. En otras palabras, ellos desarrollan conocimientos socio-pragmáticos que los ayudan a interactuar eficazmente.

Finalmente, se destaca la correlación que se establece entre la forma y las funciones de las auto-repeticiones. Bajo esta perspectiva, las repeticiones en el dominio de la comprensión se materializan a través de enunciados elaborados, por lo general en distribución textual inmediata; mientras que las repeticiones del dominio de la producción se formalizan en repeticiones exactas. En cuanto a las repeticiones que funcionan en el dominio interaccional, estas pueden presentarse a través de repeticiones reducidas, exactas (marcar urgencia, cerrar otras posibilidades de acción y focalizar la parte central del enunciado matriz) o distantes (hacer hincapié en algún aspecto que no ha tomado en cuenta el interlocutor en diferentes momentos de la interacción).

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1989). "La palabra en la novela". En: *Teoría estética de la novela*. Barcelona: Taurus.
- Barriga, 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. 99-133.
- Bazzanella, C. (1993). *Macro- and Micro-functions of Repetition* (ms.), pp. 1-9.
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, pp. 1-15.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- Garcia da Silva, D. (2000). *A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito*. Editora UnB, Fundação Universidad de Brasília.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Editores Morata.
- Berko-Gleason, J. (1993). *The development of language*. Boston: Macmillan.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Logman.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday M. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hymes, D. (2002). Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social. En Golluscio, L. (Comp.). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 55-89.

- Johnstone, B. (1994). *Repetition in Discourse Interdisciplinary Perspectives, 1*. New Jersey: Ablex.
- Montes, R. (1992). *Achieving understanding: repair mechanisms in mother-child conversations*. Tesis Doctoral sin publicar. Georgetown University, Washington, D.C.
- Montes, R. (1992). Tipos y Funciones de repetición en el habla materna (ms.).
- Montes, R. (1997). "Adquisición de estrategias de reparación". En *Signo y Seña*. Revista del Instituto de Lingüística, 8, pp. 141-166.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. En Fletcher & MacWhinney. *The Handbook of Child Language*. Cambridge, MA: Blackwell, pp. 73-88.
- Schieffelin, B. (1982). Cross-cultural perspectives on the transition: What difference do the differences make? En R. Golinkoff (Ed.). *The transition from prelinguistic communication: Issues and implication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rojas, C. (1995). En torno a la interacción dialógica temprana: la operación de recuperación. En I. Murguía y J. Lema (coords.). *Serie de investigaciones lingüísticas I*. México: UAM, pp. 195-213.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11- ½, pp. 61- 82.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Madrid: Paidós.
- Yemeneci, A. (2002). Categories and Functions of Repetition in Turkish Oral Narratives. *Bogaziçi University Journal of Education*, 19(1).