

ANGLOGERMANICA ONLINE 2005. Sancho Guinda, Carmen:
La repetición como agente de cohesión en el texto técnico

LA REPETICIÓN COMO AGENTE DE COHESIÓN EN EL TEXTO TÉCNICO

Carmen Sancho Guinda, Universidad Politécnica de Madrid (España)

Índice

[Resumen/ Abstract](#)

[1 Hacia un concepto integrado de repetición: Valor pragmático, temático y retórico](#)

[2 La repetición como instrumento de coherencia y cohesión en la docencia del inglés para fines específicos](#)

[3 Análisis](#)

[3.1 Frecuencia de la repetición](#)

[3.2 Tipología de la repetición](#)

[3.3 Función de la repetición](#)

[4 Conclusiones](#)

[Bibliografía](#)

RESUMEN: *El propósito de este trabajo es subrayar la importancia de la repetición en el establecimiento de la cohesión del texto escrito, resaltando de manera especial funciones tradicionalmente relegadas al análisis conversacional pero de gran utilidad en la enseñanza del discurso técnico, como la señalización temática y la organización macroestructural, que trascienden idiolectos, realces enfáticos y constricciones idiomáticas y estilísticas. El presente estudio, desarrollado conjuntamente por miembros de las Unidades Docentes de Lingüística Aplicada de las Escuelas Técnicas de Ingenieros Aeronáuticos y de Caminos, Canales y Puertos de la Universidad Politécnica de Madrid, revela que la frecuencia en el uso de la repetición no parece ser el factor diferenciador entre la escritura profesional competente y los textos de cohesión deficiente redactados por los estudiantes de ingeniería, sino que más bien se trata de pautas conscientes de utilización temática y metadiscursiva de la repetición que generan conexiones léxico-sintácticas a distancia y una progresión no lineal.*

ABSTRACT: *The aim of this article is to highlight the importance of repetition as a cohesion tool in written texts, laying special stress on functions traditionally confined to conversational analysis but very useful in the teaching of technical discourse, such as topical marking and macrostructural organization, both of which transcend idiolects, emphases and idiomatic and stylistic constraints. This study, jointly devised by members of the Teaching Units of Applied Linguistics at the Technical Schools of Aeronautical and Civil Engineering (Universidad Politécnica de Madrid), reveals that frequency of repetition does not seem to be the key factor differentiating competent professional writing from the cohesively-deficient texts written by the engineering students; rather, it is a matter of using repetition consciously with topical and metadiscursive purposes in order to create distant lexico-syntactic bonds and non-linear progression.*

1 Hacia un concepto integrado de repetición: Valor pragmático, temático y retórico

Desde hace casi tres décadas, y partiendo de enfoques pioneros con una visión limitada de su operatividad (Winter, 1974; Halliday y Hasan, 1976; Hasan, 1984 o Phillips, 1985), el estudio de la repetición ha trascendido el campo de la estilística y su papel en el funcionamiento del texto ha sido una constante en numerosas

investigaciones lingüísticas de índole pragmática, especialmente en aquellas orientadas al análisis de un discurso o género concretos. Swales (2001:20-21), por ejemplo, aglutina los mecanismos de cohesión textual en torno a cuatro ejes fundamentales: iteración (esto es, la repetición literal de vocablos), sinonimia, anáfora (sustitución gramatical) y elipsis, todos ellos relacionados con el fenómeno de la repetición. Asimismo, Hunston (2000: 122-23) no sólo cataloga la repetición como señal explícita de la actitud e intencionalidad del emisor, sino que destaca además su complementariedad funcional con respecto de la conjunción en el inventario de estrategias cohesivas propuesto originalmente por Halliday y Hasan en 1976 (referencia, sustitución, elipsis, conjunción y recurrencia léxica), ya que actúa como llamada de atención hacia algún tipo de conexión proposicional, mientras que la conjunción especifica el carácter de dicho vínculo. Otros autores han resaltado la ubicuidad e importancia de ciertos mecanismos: referencia y sustitución en el caso de los propios Halliday y Hasan (1976) y Halliday (1985), recurrencia léxica según Hoey (1991), para quienes adquieren el rango de rasgos gramaticales de la repetición y permiten su realización dentro del texto. Siguiendo los parámetros de frecuencia (Hoey, 1991), tipología y función repetitivas, en este artículo se incide particularmente sobre las funciones de señalización temática y organización macroestructural de la repetición, antaño confinadas al análisis conversacional, con la intención de averiguar sus patrones de uso en un medio escrito: los textos técnicos redactados en lengua inglesa por estudiantes de ingeniería. Si bien es cierto que desde una perspectiva tradicional toda repetición de palabras debidamente utilizada da trabazón al mensaje, asegura su cohesión léxica, y afecta tanto a las ideas expuestas como a las estructuras sintácticas que las vehiculan (Alcoba, 1999: 140, 159), tan sólo recientemente se ha detallado de qué manera la repetición influye sobre los contenidos o cómo articula su ligazón interna. Este concepto tradicional, aparentemente amplio, soslaya las vías de expresión de significados ideacionales e interpersonales complejos porque restringe la incidencia pragmática de la repetición al lenguaje persuasivo y los enlaces textuales a meros recuentos estadísticos de frecuencias basados en diversas taxonomías.

Consideremos de nuevo las fragmentarias (aunque extraordinariamente relevantes) contribuciones de Winter (1974, 1979), Hasan (1984) y Phillips (1985). Cada una de ellas se centraba en un aspecto determinado de la repetición (interrelación, sustitución, informatividad y distancia), que recogería posteriormente Hoey (1991) para ofrecer un modelo más integral y compacto de la repetición como agente de cohesión. La noción de armonía cohesiva acuñada por Hasan reparaba en la existencia de cadenas que interaccionan entre sí por medio de la referencia continuada de un elemento cohesivo a otro. Por su parte, Winter expandió la idea de repetición a formas gramaticales no usuales y en ocasiones nada obvias para el receptor (sustitución, elipsis, o incluso la combinación de ambas), advirtió su alcance informativo al proporcionar un marco que posibilita la interpretación de contenidos nuevos, y observó el hecho de que las relaciones intra o interoracionales establecidas por repetición no tienen por qué ser contiguas ni únicas. Sería precisamente Phillips quien comprobara, diez años más tarde, la función estructural de la repetición sistemática a distancia en grandes textos, que sí depende de la colocación para señalar la introducción de un tema nuevo o su clausura, y genera pautas globales de organización textual. Los tres autores coincidieron en apuntar que la cohesión creada por repetición contribuye a la coherencia del texto y produce macroesquemas retóricos de organización. Aunado todo ello, Hoey consigue aportar una descripción más armónica y comprensiva de la repetición entroncándola en un contexto, condición imprescindible para que forme agrupaciones (clusters) o redes (nets) y sea, por tanto, significativa.

En la actualidad se aborda la repetición con un punto de vista dinámico y multifuncional, como una herramienta pragmática e informativa de primer orden, propia de los canales oral y escrito y dependiente de factores culturales. Puede desempeñar una función fática (e.g. como asentimiento o feedback durante la conversación),

informativa (como marcador explícito de inicio, continuación, o fin de tema) y afectiva (como transmisor de énfasis, actitud y propósito comunicativo y estilístico del hablante/autor). Una de las visiones más sesgadas sobre la repetición, impuesta por el concepto tradicional e involuntariamente difundida por algunas interpretaciones erróneas de los trabajos de Chafe y Ong (entre otros), es su confinamiento al lenguaje oral. Ong (1982) incluye la redundancia o repetición en su listado de rasgos de oralidad, y Chafe ha dedicado el grueso de su investigación a desentrañar la estructura de la conversación, a menudo en contraste con el texto escrito. Ninguno sugiere, sin embargo, que la repetición sea un atributo exclusivo del lenguaje hablado; de hecho, Chafe (1986) no la menciona entre “sus” características de oralidad y únicamente incluye dos rasgos supuestamente relacionados con ella y que, en mayor o menor proporción, se hallan también en la escritura: lo que denomina referencia pronominal implícita (muy frecuente a nivel oral) y la sinonimia coordinada (conjoined phrases), que consiste en un par de sintagmas nominales o adjetivales sinónimos unidos por los nexos coordinantes *and* y *or* y cuya presencia, más abundante en el texto escrito, puede desembocar en una expansión o una reducción del significado.

No debemos olvidar, por último, que otra de las grandes falacias asociadas con la repetición ha sido la creencia en universales estilísticos que regulen su frecuencia y distribución. Lingüistas como Cook (1989) o McCarthy (1991) han cuestionado la posible validez de estos postulados aduciendo que cada lengua construye su propio código estilístico, cimentado en concepciones muy diferentes de elegancia y eufonía. Así, el japonés no acepta la reiteración continuada de un núcleo nominal una vez introducido en el discurso, ni siquiera mediante pronominalización, sino que recurre al uso de la elipsis tras la primera mención. Otro caso de interés es el de los hablantes nativos de inglés británico, a quienes la norma alienta a utilizar lo que se conoce como *elegant repetition*; es decir, el empleo de sinónimos y términos de significado más general con el fin de evitar a toda costa la repetición literal. Curiosamente, esta repetición elegante ocasiona efectos aún menos deseables que la repetición convencional (Cook, 1989:19), puesto que resulta extrañamente afectada en un contexto coloquial y hasta puede causar serios problemas de ambigüedad en ciertos géneros específicos (e.g. en documentos legales). Una variable añadida al índice de tolerancia idiomática a la repetición es la experiencia personal. Es bien sabido que la sinonimia contenida en las cadenas léxicas originadas por repetición dentro de un texto puede crearse por distintos tipos de relaciones semánticas (antonimia, hipo e hiperonimia, pertenencia al mismo campo léxico...) y que semejantes asociaciones descodificadoras dependen en buena medida de la capacidad de interrelación y del bagaje lingüístico, cultural y vivencial del receptor. Hoey (1991: 152) concluye que el oyente/lector “desentierra” el significado más que crearlo durante la descodificación del texto, y que, a la inversa, al elaborar el mensaje, el emisor no solamente establece vínculos con oraciones o fragmentos previos dentro del texto que procesa, sino también con otros que ha oído o leído con anterioridad. Esto equivale a decir que conscientemente o no, el emisor recurre a colocaciones personales, por lo que podemos hablar de un “idiolecto de la repetición”.

2 La repetición como instrumento de coherencia y cohesión en la docencia del inglés para fines específicos

El presente trabajo constituye un estadio preliminar de análisis en el marco de un proyecto más extenso, cuya finalidad a medio plazo es mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias de coherencia y cohesión del texto escrito en las escuelas técnicas. Diseñado conjuntamente por tres miembros de las Unidades Docentes de Lingüística Aplicada a la Ciencia y la Tecnología en las Escuelas de Ingenieros Aeronáuticos e Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos de la Universidad Politécnica de Madrid, persigue en su primera fase conocer el punto de

partida de los futuros profesionales españoles, determinando sus tendencias de uso de la repetición como instrumento esencial de cohesión en lengua inglesa. Constará asimismo de otras dos etapas ulteriores, en las que se pretende llevar a cabo un estudio contrastivo de los recursos de cohesión utilizados por los estudiantes de ingeniería en tareas de escritura no guiada, prestando especial atención a la repetición (2ª fase), y establecer finalmente una comparación entre los artículos de investigación escritos en inglés por profesionales, hablantes nativos y no nativos de la lengua inglesa (3ª fase).

Las directrices generales de esta iniciativa se apoyan en los siguientes hechos constatados:

El universitario español ha recibido en general una instrucción escasa sobre técnicas de redacción durante la Educación Secundaria.

En su vida profesional, gran parte de los escritos que tendrá que leer o elaborar tratarán acerca de contenidos técnicos y utilizarán el inglés como *lingua franca*.

La mayoría de los temarios de lenguas para fines específicos que se imparten en las escuelas técnicas obvian la enseñanza expresa de técnicas de redacción, o bien la plantean indirectamente, presentando de forma aislada elementos cruciales para la adquisición de la destreza (e.g. conectores, progresión y tipología textuales, características de géneros concretos...), pero con frecuencia insertos en unidades didácticas "temáticas", que los supeditan a contenidos indispensables en el área profesional específica (eg. fuselaje, puentes, instrumentos de vuelo, hormigón...), lo cual dificulta al alumno la apreciación de una continuidad e interrelación de los elementos lingüísticos aprendidos.

En la fase inicial en que nos encontramos, se ha suministrado a diez alumnos del seminario "Inglés para fines específicos II" de la ETSI Caminos, con un nivel umbral de conocimiento de la lengua inglesa equivalente al de First Certificate, una unidad didáctica titulada Highways (adaptada de English Language Services, 1984), que trata del proceso de construcción de autopistas y de las consideraciones previas que conciernen al ingeniero civil. Las razones por las que se ha escogido este tema han sido su acotación estructural (apenas presenta elementos sintácticos de dificultad, con lo que se puede trazar fácilmente el mapa semántico de interrelaciones léxicas y resulta sencillo el seguimiento de estrategias anafóricas y sustitutivas), su linealidad temática (no existe una probabilidad elevada de derivación o escisión en múltiples subtemas), y la familiaridad de los contenidos para muchos de los participantes.

El análisis cualitativo de las muestras se ha planificado conforme a tres parámetros fundamentales: *frecuencia*, *tipología* y *función*. Se ha adoptado el criterio de Hoey (1991) relativo a la frecuencia, que estima significativas aquellas repeticiones producidas al menos tres veces en el mismo texto, superándose, no obstante, su identificación de repetición con recurrencia léxica, puesto que se amplía el concepto a la recurrencia estructural. En cuanto a la función, se contemplan su incidencia temático-organizativa y en su caso, pragmática.

3 Análisis

Una vez entregada la unidad didáctica a los sujetos de estudio, se les pidió que la leyeran detenidamente y escribieran, utilizándola como guía, un texto de 150 a 200 palabras que expusiera los puntos más importantes y respondiera al título Major Considerations When Building a Road from an Engineering Point of View. La unidad didáctica consta de tres textos: Highways, Road Construction, y Testing Methods (el primero de ellos en forma dialogada, lo que evita en gran medida el plagio) y cuenta con una extensión-promedio de 45,6 líneas, a diferencia de los escritos producidos por los alumnos, de longitud media inferior (32 líneas), al tener como meta la síntesis de

contenidos. Un primer rasgo destacable de estas redacciones es el predominio de la repetición literal o verbatim frente a repeticiones que añaden o merman el significado del término original o de primera aparición. Para describir este hallazgo hemos partido de las denominaciones *expanded and reduced repetitions* de Martín y Garcés (1996: 136) y Hoey (1991: 170), pero dotándolas de una acepción ligeramente distinta. Llamamos aquí repetición expansiva a la que añade o especifica algún matiz al significado del término original o de primera aparición, y reducida a la que recorta su significación. Entre las repeticiones expansivas se encuentran las generadas por hiponimia, mientras que las reducidas incluyen las producidas por superordinación. En la unidad didáctica se ha encontrado un 1,8% de repeticiones reducidas y un 2,4% de expansivas dentro del conjunto de repeticiones léxicas significativas (recordemos que para Hoey son las que ocurren un mínimo de tres veces en el mismo texto) y, aunque en proporciones algo menores, se ha observado un uso lato de estos dos tipos de repetición por parte de los alumnos, ya que un 70% de sus composiciones recurren a la repetición reducida y un 40% a la expansiva. La primera (un ejemplo es la sustitución de *highway* y *turnpike* por *road*, o de *design* por *construction*) denota una función globalizadora cuya finalidad es la simple evitación de repeticiones literales e inmediatas por razones estilísticas (eufónicas). En el caso opuesto de sustitución (repetición expansiva) el propósito es añadir informatividad focalizando el significado. Prevalece, sin embargo, la repetición verbatim con una aportación nula de significado en todas las composiciones, sin que ello suponga pérdida de la carga semántica individual de la palabra o concepto repetido.

Una segunda característica es que las repeticiones léxicas significativas arrojan un índice relativamente bajo de proximidad inmediata o adyacencia en relación a las expectativas suscitadas por los estudios de Hoey (1991:243), como detallaremos más adelante. En este cómputo hemos tenido en cuenta exclusivamente repeticiones exactas (no paráfrasis) situadas en una misma línea o en líneas consecutivas. Los estudiantes de ingeniería emplearon un máximo de quince repeticiones adyacentes (3,2% del total de repeticiones léxicas significativas), de las cuales tan sólo dos (0,4%) poseen incidencia temática, en contraste con las veintiuna ocurrencias adyacentes (6,5% de repeticiones léxicas significativas) y las cinco temáticamente relevantes (1,5%) encontradas en la unidad didáctica. Estos hechos parecen indicar que la repetición adyacente apenas si es un mecanismo de cohesión reconocido para los escritores noveles o no nativos: la misión del empleo intencionado y moderado de esta clase de repetición consiste en estructurar el texto a modo de señalizador que marca la introducción y / o el fin de información nueva, recurso utilizado con frecuencia por los escritores avezados. He aquí algunos ejemplos extraídos de la unidad didáctica:

Ejemplo 1

Can you tell me a little more about highway construction?

Modern highway construction takes advantage of new materials that can overcome extreme weather conditions. (Highways, líneas 37-38)

Ejemplo 2

The surface was meant only as a wearing surface... (ibid, línea 4)

Ejemplo 3

What other factors do highway engineers have to consider? With the help of a surveying team, highway engineers have to maintain a level roadway keeping the gradient and the sharpness of the curves to a minimum. (Ibid, líneas 13-14)

El ejemplo nº 1 muestra una repetición adyacente utilizada como concatenador o engarce temático, mientras que en los ejemplos restantes la repetición inmediata desempeña una función instrumental de llamada de atención o énfasis del mensaje con fines clarificadores y mnemotécnicos. En contrapartida, la utilización de repeticiones adyacentes por los alumnos revela una intencionalidad temática e

instrumental bastante escasa, pero tan eficaz como la presente en la unidad didáctica al convertir el rema de un enunciado en tema del siguiente:

Ejemplo 4

There are several soils that are especially inadequate for building a road because they do not support dynamic loads. These soils should not be selected. (Redacción 7, líneas 8-9)

Ejemplo 5

Before compacting there are two essays to determine the optimum moisture content. The moisture content of any soil is an important factor which influences the compatibility of the soil. (Redacción 2, línea 26)

Lamentablemente, la mayoría de las repeticiones adyacentes en las redacciones de los alumnos suele obedecer a una yuxtaposición torpe de elementos léxicos, motivada por su ignorancia de los recursos estilísticos básicos (por ejemplo la premodificación nominal coordinada en los ejemplos 6 y 7) y la limitación de su vocabulario:

Ejemplo 6

Finally, the last layer is the wearing course to provide skid resistance and weather resistance. (Redacción 6, líneas 23-24).

Propuesta alternativa de mejora: *skid and water resistance.*

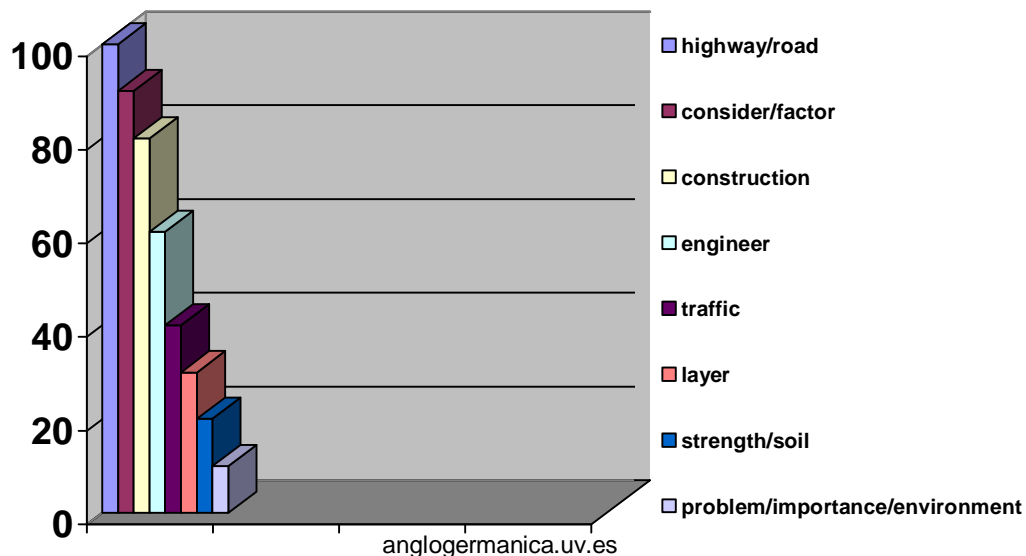
Ejemplo 7

... the amount of traffic it will support and then the kind of traffic it will support (speed and weight). (Redacción 2, líneas 6-7).

Propuesta alternativa de mejora: *the amount and kind of traffic it will support.*

Fig. 1: Elección de los *términos-clave* por los alumnos de ingeniería.

La tercera y última particularidad manifiesta de las redacciones es la divergencia cualitativa y cuantitativa que presentan con respecto a la unidad didáctica en la elección de términos-clave. Éstos integran el armazón semántico-estructural del texto, ya que no son sino recurrencias léxicas que forman parte de oraciones o fragmentos vinculados semánticamente (bonded pairs según Hoey, 1991: 105), de gran utilidad a la hora de realizar resúmenes. En la figura 1 observamos que para los alumnos los cuatro pilares léxicos del texto son los términos derivados o pertenecientes a los campos semánticos de autopista/carretera (highway/road), considerar/factor (consider/factor), construcción (construction) e ingeniero (engineer), que se ajustan al



título establecido de antemano y aparecen prácticamente en todas las redacciones, a lo que nos referimos como ámbito textual extenso. La profusión de otros términos es más focal por concentrarse, pese a su elevada recurrencia, en párrafos o porciones de texto muy localizados, preferentemente lejos del comienzo (términos de ámbito textual restringido). Es éste el caso de términos como traffic, layer, strength / resistance, soil, o environment, problem, e importance.

Para calificar un término como de ámbito textual extenso hemos fijado el criterio de que la dispersión de dicho término ocupe al menos dos tercios de la redacción. Los términos de ámbito textual extenso varían alternadamente en los tres textos que componen la unidad didáctica: highway/road deja de ser término-clave en el tercer texto (Testing Methods), construction y engineer sólo lo son en el primero (Highways) y consider de nuevo en el tercero. Por el contrario, pasan a realizar esta función términos considerados focales o restringidos por los alumnos, tales como traffic (textos 1º y 2º), strength (2º), layer (2º) y se añaden otros como surface (1º y 2º), compaction (2º y 3º), bituminous, asphalt (2º), y material, location, density, test o moisture (3º).

3.1 Frecuencia de la repetición

El escritor maduro, según sostiene Hoey (1991:242), es aquél capaz de conectar “lo que se dice”, con “lo que se ha dicho” y con “lo que se quiere decir después”, para lo cual debe existir una pauta equilibrada de repetición a distancia que relacione oraciones de forma no lineal y haga depender el mensaje de unas cuantas oraciones centrales o macroproposiciones interconectadas. Exceptuando los textos puramente narrativos (bastante infrecuentes, por cierto, en un entorno de ingeniería), la escritura de calidad cumple con estos requisitos, mientras que el escritor inexperto satura su mensaje con repeticiones muy próximas entre sí (generalmente dentro del mismo párrafo) y planifica la interdependencia o centralidad proposicional (si es que lo hace) sobre la marcha. Wikborg (1985) esbozó ya esta reflexión en sus estudios sobre la ruptura del hilo conductor del texto en redacciones escritas por universitarios anglohablantes nativos, concluyendo que una de las causas de disrupción de la coherencia argumental es que medie demasiada distancia entre los elementos cohesivos. A esto suele sumarse la frecuente falta de claridad de su función en el discurso circundante, puesto que la única manera de percibir una macroestructura es que la función de las unidades gramaticales o temáticas que la componen sea evidente en un contexto más amplio. La tendencia registrada en nuestro análisis trunca en principio las expectativas originadas por estas observaciones, ya que no se aprecia una diferencia significativa en las distancias-promedio del uso de términos-clave en los textos de los alumnos (promedio de un término-clave cada 5,91 líneas) y en la unidad didáctica (cada 5,74 líneas).

3.2 Tipología de la repetición

La taxonomía aplicada en este trabajo proviene de la fusión y modificación de otras ya existentes (Agudo, 2000: 696; Bonilla, 2000: 2578-86; Garcés, 2001: 136-39; Hoey, 1991: 52-71), relacionadas (salvo la de Hoey) principalmente con el lenguaje oral. Nuestra clasificación es ésta:

1. Repetición esquemática (función organizativa evidente)

1.1 Recurrencia gramatical

- 1.1.1 Anáfora (reiteración literal de estructuras, preferentemente al comienzo de un enunciado)
- 1.1.2 Paralelismo (similitud de estructuras con variaciones)

1.2 Recurrencia temática (reiteración de un enunciado con diferentes formas posibles)

2. Repetición léxica

2.1 Simple

2.1.1 Iteración o reduplicación (repetición de palabras, sintagmas, o partes de la oración)

2.1.2 Replicación (repetición a niveles trans y supraoracionales)

2.2 Compleja (reiteración del mismo vocablo pero con diferente función o categoría gramatical, o presencia del mismo lexema pero con variaciones de forma)

3. Paráfrasis

3.1 Simple

3.1.1 Sinonimia (equivalencia significativa sustitutoria)

3.1.2 Superordinación (relación de inclusión del término original en el repetido)

3.1.3 Hiponimia (relación de inclusión del término repetido en el original)

3.1.4 Correferencia (coexistencia de dos equivalencias significativas, generalmente por aposición)

La figura 2 recoge las predilecciones tipológicas de los alumnos y de los autores de la unidad didáctica. Estos últimos, que sorprendentemente hacen un uso mucho menor de la repetición, aventajan a aquéllos en el empleo de la repetición esquemática o estructural. En cambio, los estudiantes de ingeniería infrutilizan la repetición esquemática pero manejan la paráfrasis en una proporción que casi cuadruplica su uso (sobre todo de sinonimia) por los escritores profesionales.

Tipo de repetición	nº de ocurrencias (estudiantes)	nº de ocurrencias (unidades didácticas)
Repetición léxica	347	322
Paráfrasis	160	45
Repetición esquemática	43	60
TOTAL	550	427

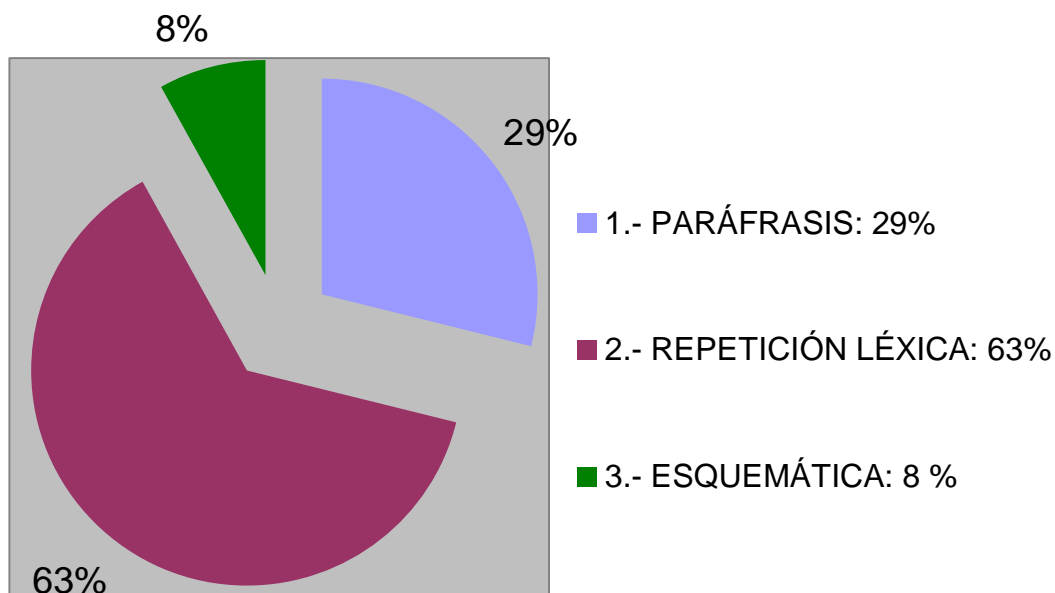
Tipo de repetición	Subtipo	nº de ocurrencias (estudiantes)	nº de ocurrencias (unidades didácticas)
Léxica	Simple	233	196
Léxica	Compleja	114	126
Paráfrasis	Simple: Sinonimia	141	39
Paráfrasis	Simple: Superordinación	10	0
Paráfrasis	Simple: Hiponimia	8	4
Paráfrasis	Simple: Antonimia	1	2

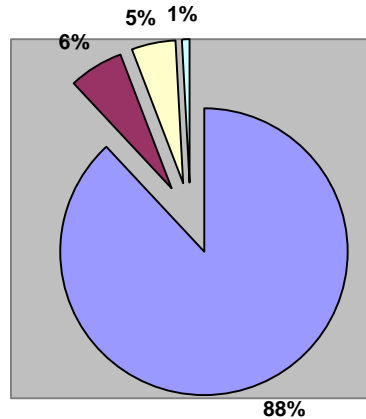
Llama la atención el hecho de que no se detecten casos de superordinación en la unidad didáctica, lo que podría interpretarse como signo de que la repetición académica competente tiende a la especificación informativa más que a la elegancia estilística en sí misma. En su conjunto, las cifras resultantes del uso de repetición en los textos didácticos nos inducen a pensar que éste está más encaminado hacia la clarificación por medio de la repetición literal y de la estructuración ordenada de los contenidos. Comentamos a continuación la relevancia de algunos tipos de repetición y su efecto estilístico y comunicativo al explicar su función en contexto.

3.3 Función de la repetición

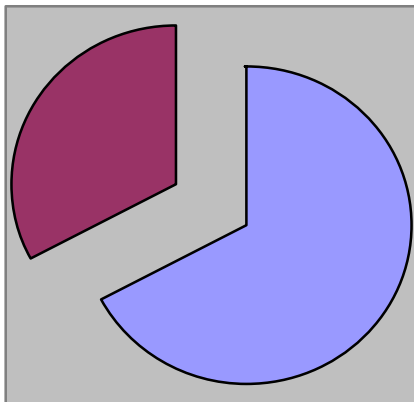
La repetición puede incidir sobre las esferas instrumental, afectiva e informativa del texto; a veces incluso con simultaneidad sobre todas ellas, dado que no están claramente delimitadas (reflejan las dimensiones textual, interpersonal e ideacional de la Lingüística Sistémico-Funcional, que a menudo se entrelazan). A nivel instrumental, la repetición juega un papel organizativo obvio intensificando el mensaje (mediante énfasis o llamadas de atención) o forjando su entramado léxico. Su repercusión afectiva comprende la expresión de opinión y sorpresa (especialmente común en el lenguaje oral, los géneros persuasivos y los registros coloquiales), y la informativa, la introducción y la clausura de tema. A pesar de su inherente imbricación (la intensificación del mensaje suele implicar un significado afectivo o interpersonal, y la transición temática una estructuración o cometido instrumental), hemos deslindado los tres campos de actuación en aras de una mayor simplicidad.

Fig. 2: Tipología de la repetición en las redacciones de los alumnos de ingeniería





- 1.- sinonimia: 88,1%
- 2.- superordinación: 6,3%
- 3.- hiponimia: 5%
- 4.- antonimia: 0,7%



- 1.- simple: 67,1%
- 2.- compleja: 32,8%

Es necesario recalcar que el desempeño de una u otra función no está forzosamente ligado a un tipo determinado de repetición, si bien la repetición esquemática prepondera en las esferas instrumental e informativa, estrechamente relacionadas; de hecho, nuestra taxonomía, inspirada en otras clasificaciones vigentes, conceptúa la recurrencia temática como variante de la estructural. El texto objeto de estudio (género expositivo académico no argumentativo) y el carácter de sus contenidos (descripciones estructurales y procedimentales) favorecen la ocurrencia de repeticiones con función informativa e instrumental, pero no con función afectiva, ausente tanto en las redacciones como en la unidad didáctica.

Desde esta perspectiva funcional, podemos afirmar que los estudiantes de ingeniería cometen tres grandes fallos:

- a) Incurren en un desequilibrio informativo notorio, suministrando una proporción excesiva de información "dada" (*ralentización temática*) o nueva (*densidad informativa* difícilmente asimilable por el lector).
- b) Se sirven de una linealidad macroestructural estricta y, si hay digresiones, raramente marcan su transición o contextualizan la nueva información.

- c) Demuestran una deferencia mínima hacia la tarea descodificadora del receptor, que apenas sí facilitan con un uso apropiado de la repetición esquemática y de las marcas de ostensión.

Pasemos a analizar el primer punto: hemos observado que el 50% de las redacciones contiene secuencias repetitivas de incidencia nula en la progresión temática, que podrían tildarse de superfluas por actuar a modo de “relleno” en el texto y producir un efecto global de estancamiento informativo. Hemos llamado a estas repeticiones *ralentizadores temáticos* porque, aunque permiten la transición a un nuevo tema, retardan considerablemente el ritmo de lectura. Posibles causas de la existencia de estos ralentizadores son: un desconocimiento de los contenidos por parte del autor del escrito, unido a la obligación de “tener algo que decir”, su aversión a la copia literal de los términos y estructura presentes en la versión original, y/o un exiguo dominio estilístico-retórico que le impide establecer transiciones más ágiles y significativas. Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 8

First, we have to study the speed and weight of vehicles , the amount and kind of traffic that will use this road.

Safety and comfort of passengers are other things to take into account (...) (líneas 4-8)

In the same way, the engineer has to consider how weather could affect the road surface: rainfall, frost and temperature extremes should be taken into account. (Líneas 12-15)

Considering all these factors we will be able to construct a roadway. (Líneas 16-17). (Redacción 5)

Ejemplo 9

First of all, the engineer has to examine the site of the road in order to obtain some data which will influence the construction. (Líneas 1-3)

Another consideration could be the use of the road: highway, heavy-traffic, turnpike, secondary road, etc. These considerations affect the design of the road. The engineer has to achieve a comfortable and secure road, fact that is not frequently considered. (Líneas 14-20)

To sum up, nowadays the main considerations which engineers apply are the economic and environmental ones. (Líneas 30-32).

(Redacción 8)

Ejemplo 10

Major Considerations When Building A Road from an Engineering Point of View

Roads are built in order to link two separated areas. According to this, the first problem that engineers have to solve is finding which way is the best one. Many factors affect the decision. (Líneas 1-4)

(Redacción 7)

En este último ejemplo, el arranque no es sino una reiteración de la información encapsulada en el título, que debería dar pie a puntualizaciones más relevantes y a acelerar algo más la progresión temática. El efecto opuesto (demasiada concentración de información sin contextualización suficiente) se puede apreciar en los ejemplos que figuran a continuación, donde en ningún momento se definen los términos de primera aparición (*aggregates* y *subbase*) desconocidos en principio por el lector:

Ejemplo 11

Secondly, aggregates for building should be carefully chosen. Some aggregates can produce reactions with the soil and engineers must avoid this effect because the road will get deteriorated in a few months. (Líneas 11-14). (Redacción 7)

Ejemplo 12

From the civil engineering point of view, some considerations about highway construction must be made: the subbase of any construction (not only of a highway) is the most important one in order to support the structure loads. The amount of traffic is a fact influential to choose some particular materials instead of others. (Líneas 6-14). (Redacción 10)

En cuanto al segundo punto, la linealidad es una característica equivocadamente atribuída a los géneros científico-técnicos. Smith y Frawley (1983) demostraron que la cohesión en este tipo de textos no se instaura mayoritariamente de forma secuencial (causal/temporal) sino hipotética (por inducción, deducción o abducción), y que la progresión cronológica se consigue por medio de verbos y adverbios más que con mecanismos de cohesión explícitos (macromarcadores). El motivo es que dichos géneros transmiten cargas informativas densas y su descodificación requiere estructuras cognoscitivamente simples; de ahí que en general se favorezca la postmodificación (*right-branching*) frente a la premodificación (*left-branching*). A pesar de esta tendencia a la simplicidad cognoscitiva, se sabe que los textos científico-técnicos exhiben el promedio más alto de longitud oracional, por encima de las prosas literaria, religiosa y periodística, aparentemente menos “concisas”. Si no tuviéramos en cuenta que en todo mensaje coherente la información nueva va siempre acompañada de repetición, este dato contravendría a la idea (Hoey, 1991: 10) de que el recurso cohesivo dominante en cualquier texto es la repetición léxica, pues ésta tiende lógicamente a manifestarse en oraciones simples y no en cláusulas subordinadas, generalmente portadoras del rema. Se debe entender, por consiguiente, que la longitud oracional de los textos técnicos es posible gracias a la presencia de repetición en la cláusula principal de la oración compuesta o en oraciones simples lo suficientemente cercanas como para marcar la transición a información no compartida por el receptor. Chafe (1986: 26-27) resumió esta premisa en la restricción conocida como *Light Subject Constraint*, por la que el sujeto de una oración transmite información “dada” supuestamente activa en las mentes de emisor y receptor y sólo muy ocasionalmente expresa información nueva o inactiva (por ejemplo, al inicio de párrafo). En contraste con otro de los postulados de Hoey, que asocia la escritura de calidad con la progresión no lineal, nuestros alumnos abusan de la secuenciación cronológica, reduciendo con ello sus oportunidades de trazar una “cohesión a distancia”, a la par que confieren a sus escritos un tono de “inmediatez” que recuerda el esquema prototípico de la narrativa infantil (“Primero, ... luego, ... después, ..., al final...”). A este estilo concatenativo puede contribuir el uso sistemático de la repetición adyacente (“Caperucita encontró al lobo. El lobo le preguntó...”).

En su estudio sintáctico sobre la estructura temática de las redacciones escritas por universitarios hablantes nativos del inglés, Witte (1983) extrajo una serie de variables tópicas directa o indirectamente dependientes de la repetición, que influyen en el establecimiento de la cohesión: el número de temas distintos tratados, la profundidad con la que se tratan, la cantidad de escisiones o digresiones, y la progresión con que se suceden. La escritura de calidad distingue entre tópicos cruciales y secundarios, desarrolla pocos temas pero con detalle y, como se ha dicho, no está sustentada por la progresión secuencial. Según se desprende de nuestro análisis (veánse los ejemplos 11 y 12), los alumnos no cambian injustificadamente de tópico pero tampoco realizan una contextualización previa de las continuas digresiones o divisiones del hipertema. Esta propensión a la linealidad que acusan los alumnos se plasma en tres facetas claramente identificables: el ya aludido uso de la repetición adyacente, la abundancia de ciertas *marcas de ostensión* y lo que llamamos *enmarque temático*. La repetición adyacente se ve propiciada por errores en la colocación de elementos sustitutivos, transgrediendo la regla tácita (Hoffmann, 1989) que desaconseja su uso si el antecedente más próximo se encuentra en el párrafo anterior. Esta clase de error no

es excesivamente común y se solventa releyendo el texto ocupando el lugar del destinatario para deshacer ambigüedades.

Ejemplo 13

The mechanical characteristics of a road are given by the proportion of different aggregates. Special roads, for example, a road built for heavy trucks, will need a higher amount of coarse aggregate than a normal intercity road. (Líneas 15-18)

According to this, the person who builds the road must calculate the right proportion (...) (Líneas 19-20). (Redacción 7)

Las marcas de ostensión (de reformulación, secuenciación informativa y cierre) son para algunos lingüistas (Bonilla 2001: 2578) síntomas de interactividad entre emisor y receptor y señales de lenguaje expresivo. Nosotros las consideraremos además variantes de repetición esquemática, en concreto casos de paralelismo. El 70% de las redacciones hace uso de estas marcas, siendo las más abundantes las de secuenciación informativa (“En primer lugar..., en segundo lugar...”) y las de cierre (“En resumen, en fin, para concluir...”), mientras que no se han encontrado expresiones de correlación (“Por una parte,...por otra...”) ni de reformulación (“Es decir, en otras palabras, o sea...”). En su mayoría, las marcas de ostensión utilizadas están incompletas o se emplean incorrectamente: *Firstable* (línea 1, Redacción 8), *Following* en lugar de *Next* (línea 6, Redacción 6), *After* sin complemento nominal o pronominal inmediato (línea 33, Redacción 2), cuando no crean en el lector una impresión de “flujo de información interrumpido” al promover falsas expectativas en la introducción de tópicos (por ejemplo, el uso aislado de *Secondly* sin marcas anteriores o posteriores de otros puntos, línea 11. (Redacción 7).

Las marcas ostensivas de secuenciación informativa suelen insertarse al principio de cada párrafo, por lo que no es difícil captar la trama cronológica de los escritos si están completas:

Ejemplo 14

Firstly (línea 2) → *After that* (línea 9) → *Subsequently* (línea 13) → *Afterwards* (línea 16) → *Years ago* (línea 21) → *To conclude* (línea 26) (Redacción 9)

First of all (línea 5) → *Before* (línea 25) → *After* (línea 33) → *To sum up* (línea 38) (Redacción 2)

At first (línea 3) → *Following* (línea 6) → *Afterwards* (línea 13) → *Then* (línea 15) → *Subsequently* (línea 17) → *Next* (línea 18) → *Finally* (línea 23) (Redacción 6)

Otros tipos de paralelismo, sobre todo de sintagmas nominales en sinonimia coordinada, son útiles en enumeraciones definitorias:

Ejemplo 15

The asphalt base or road base distributes... (línea 16)

The binder course or base course is... (línea 19)

The road surface or wearing course provides... (línea 22)

(Redacción 2)

Merece la pena destacar el hecho de que los alumnos reserven el uso de la repetición esquemática de recurrencia temática para organizar el texto siguiendo un modelo de “apertura + coda”. Es decir, sitúan el cuerpo del escrito entre un párrafo inicial o introductorio (que puede estar desplazado hacia una posición medial, como sucede en las redacciones 8 y 9) y un colofón reiterativo que lo resume o parafrasea. Designamos este fenómeno con el nombre de *enmarque temático*:

Ejemplo 16

A lot of considerations must be thought by the engineers to build a road. (Líneas 1-2, párrafo 1)

Thus the engineers choose the appropriate features, materials and machines to construct the road. (Líneas 30-31, últimas del párrafo final). (Redacción 6)

These considerations affect the design of the road. (Líneas 17-18, párrafo 5)

As last and most important points appear the environment and the economy of the project. (Líneas 21-22, comienzo del párrafo 6)

To sum up, nowadays the main considerations which engineers apply are the economic and environmental ones. (Líneas 30-32, párrafo 8). (Redacción 8)

Subsequently, we need to do a survey, to design a safe and comfortable route on the land which is economic in its construction. (Líneas 13-15, párrafo 3)

To conclude, each highway needs a carefully studied project, for constructing a safe, comfortable and economic road. (Líneas 26-28, párrafo final). (Redacción 9)

Esta acotación temática ofrece la ventaja de recordar el punto de partida (una idea nuclear genérica, como las paráfrasis del título de las redacciones 6 y 8, párrafos 1 y 5 respectivamente, o central para el desenlace del texto, como las de las redacciones 8 y 9, párrafos 6 y 3, respectivamente) y finalizar la exposición con una aseveración recapitulativa que previene en el lector la sensación de digresión incontrolada mediante un matiz de circularidad o compleción. Sin embargo, esta técnica no puede por sí misma paliar las deficiencias cohesivas en el resto del escrito.

En comparación con las pautas de repetición de las redacciones, la unidad didáctica revela una mayor preocupación por allanar la comprensión lectora y potenciar la asimilación de los contenidos: abundan los paralelismos, las repeticiones instrumentales enfáticas (inexistentes en los textos de los alumnos) y las de función informativa que actúan como engarces temáticos, señalando la transición entre párrafos. Clasificamos seguidamente algunos casos ilustrativos de acuerdo con su función:

a) Función instrumental

a.1) Énfasis o llamada de atención sobre el mensaje

Se trata de repeticiones adyacentes (véanse los ejemplos 2 y 3) perfectamente evitables con el uso de la elipsis o de elementos pronominales sustitutos, pero cuya misión es recalcar asociaciones de ideas o mejorar las posibilidades mnemotécnicas del enunciado:

The surface was meant only as a wearing surface. (Highways, línea 4)

What other factors do highway engineers have to consider? With the help of a surveying team, highway engineers have to... (Highways, línea 13)

Bituminous pavements are often described as flexible pavements, implying their ability to absorb the vibration stress of traffic above without movement... (Road Construction, línea 21)

Nótese la diferencia con estos dos casos de repetición:

Both vibratory soil compaction rollers and vibratory asphalt rollers (Road Construction, línea 28)

The mould is then weighed, oven dried for 12 hours and weighed again. (Testing Methods, línea 13)

En el primer caso, la repetición se debe a una deferencia patente hacia el lector, aun en detrimento de la agilidad del estilo. La concentración de premodificadores (*left-branching*) delante de un único núcleo nominal generaría una cadena de excesiva densidad informativa y complicada descodificación:

Both vibratory soil compaction and (vibratory) asphalt rollers

En el segundo caso es inviable proponer otra alternativa para agrupar los mismos verbos (*weighed*) sin destruir la relación cronológica que mantienen con la acción intermedia expresada por el verbo *oven dried*.

a.2) Organización textual

Consiste en estructurar los contenidos por medio de repetición esquemática de recurrencia gramatical, sobre todo con paralelismos casi anafóricos:

The sub-grade is the original natural soil. On old roads it will already be well compacted by traffic. On new roads it must be carefully profiled, shaped by graders and compacted. (Road Construction, líneas 4-5)

For roads, that are designed for light traffic, are usually made from graded crushed stone or hardcore (...). For roads designed for heavy traffic a bituminous dense road base may be used...(Road Construction, líneas 12 y 17)

It is usually produced in a mixing plant and distributed by a paver to obtain an even surface. It is then normally compacted to a level of 95% to 100% density called Modified Proctor. (Road Construction, líneas 15-16)

Too much water content does not allow the material to bond. Too little water content creates high internal friction and makes movement of the particles difficult. (Testing Methods, línea 4)

O con marcas ostensivas de sucesión o secuenciación informativa:

The first is to apply pre-coated chippings over the surface of (...). The second method is "surface dressing" when suitable bitumen tar is spread on the old wearing course followed immediately by an even spread of dry chippings then rolled in. (Road Construction, líneas 34 y 37)

b) **Función informativa**

b.1) Engarce o concatenación temática (véase además el ejemplo 1)

Podemos incluir el engarce o concatenación temática dentro del concepto de isotopía (Alcaraz, 2000: 98-99), recurso topicalizador y de coherencia que comprende tanto la repetición de semas como de rasgos semánticos en las unidades léxicas del discurso. Todos los ejemplos siguientes (junto con el Ejemplo 1) excepto el último (que presenta una repetición léxica compleja: *absorbs* → *absorption*), reiteran el mismo vocablo (repetición léxica simple), pero unos y otros reutilizan los semas originales y no rasgos semánticos asociados.

Then they spread a surfacing of aggregates, usually mixed with asphalt, on top of that.

_ Why do they use asphalt?

Natural mixtures of asphalt and rock make sturdy surfacing materials since asphalt is an excellent binder. (Highways, líneas 27-29)

They cover the base with concrete. After they have completed that coat of concrete, they spray the roadway with a uniform mixture of gravel and asphalt to fill the cracks. (Highways, líneas 33-34)

...which can withstand the abrasive forces of traffic and provide skid resistance. (Road Construction, línea 31) (...) Two methods are used to heighten skid resistance either on new wearing courses, or on ones worn by the polishing effects of traffic. (Road Construction, línea 32 y comienzo de párrafo)

The moisture content of any soil is an important factor which influences the compatibility of the soil. (Testing Methods, línea 1) (...) The moisture acts as a lubricant between soil particles and reduces the internal friction between them. (Testing Methods, línea 3 y comienzo de párrafo)

A soil sample is taken from the job location, placed in a standardised mould of 10, 16 cm...(Testing Methods, línea 9) (...) The mould is then weighed, oven dried for 12 hours and then weighed again. (Testing Methods, línea 13 y comienzo de párrafo)

...is used and a higher standardised height (45.72 cm or 18 ins) and it is done using five equal layers not three. (Testing Methods, línea 27 y fin de párrafo) (...) The higher comparative effort increases the maximum dry density and lowers the optimum moisture content. (Testing Methods, líneas 28-29 y comienzo de párrafo)

A cutting cylinder with a given volume is inserted into the material after compaction. Then the cylinder including the sample is withdrawn. (Testing Methods, líneas 34-35)

A nuclear gauge operates on the principle that dense material absorbs more radiation than loose material. The rate of absorption increases with density. (Testing Methods, líneas 37-38)

4 Conclusiones

La repetición en el texto escrito configura toda una estructura metapragmática de utilidad instrumental, afectiva e informativa que ha pasado desapercibida en la enseñanza de la escritura como destreza. La extrapolación reciente de nociones propias del análisis conversacional, como la de continuador temático (topical continuative, Romero, 1997), entre otros, han permitido ampliar todavía más su espectro funcional y vislumbrar así sus innumerables aplicaciones pedagógicas, en especial las orientadas a tareas de comprensión y síntesis. Nuestro análisis evidencia la necesidad de adiestrar a los estudiantes de carreras técnicas en el manejo de las repeticiones esquemática y léxica con función enfática, a fin de incrementar su sensibilidad hacia el destinatario del mensaje y capacitarles para escribir textos basados en una cohesión no lineal. Esta cohesión depende en gran parte de la capacidad del escritor/lector para instaurar conexiones basadas en sistemas complejos de repeticiones múltiples a través del texto, y se materializa en los tres objetivos de lectura más comunes en las disciplinas de ingeniería (Hoey: 223): comprobar la veracidad y autoridad de la información, buscar aclaración, y obtener un bagaje de conocimientos aprovechables en la práctica profesional (repasos,

actualizaciones, etc.). La repetición se torna aquí indispensable para fijar los contenidos prioritarios en las lecturas superficial (skimming) e intensiva de barrido (scanning), y se nos brinda como una línea cohesiva unificadora equiparable con las estrategias textuales de continuidad (TSC o Text-Strategic Continuities) investigadas por Virtanen (1992), que engloban continuidades de tipo espacial, temporal, temático, tópico (a nivel oracional), de acción y de participantes. Virtanen define la TSC como un plan de organización del texto, con una intención comunicativa concreta y formado por un cierto número de procesos recurrentes, cuyo reflejo gramatical en la estructura superficial permite diferentes niveles de análisis (expresivo o emotivo, referencial, estético, fático, conativo y metalingüístico; o, en términos de Halliday, desde los planos ideacional, textual e interpersonal). Con este proyecto recién iniciado esperamos suplir algunas de las carencias que los estudiantes de ingeniería presentan habitualmente al construir y descifrar la dinámica informativa de los textos técnicos, descubriéndoles las ventajas que comporta conocer los efectos macroestructurales de las diversas clases de repetición y utilizarlos a conveniencia.

5 Bibliografía

- Agudo, José Ángel. (2000): "La repetición en el discurso oral". En: De Bustos Tovar, José Jesús y Patrick Charadeau et al. (eds.), *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*, vol I. Madrid: Visor Libros-Universidad Complutense de Madrid, 695-709.
- Alcaraz, Enrique (2000): *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alcoba, Santiago (ed.) (1999): *La oralización*. Barcelona: Ariel.
- Bonilla, Sebastián (2000): "Marcas de relevancia en el discurso oral de la comunidad científica". En: De Bustos Tovar, José Jesús y Patrick Charadeau et al. (eds.), *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*, vol II. Madrid: Visor Libros-Universidad Complutense de Madrid, 2575-90.
- Cook, Guy (1989): *Discourse*. 1996, 6th ed. Oxford: O.U.P.
- Chafe, Wallace (1986): "Writing in the Perspective of Speaking". En: Cooper, Charles R. y Sidney Greenbaum. *Studying Writing: Linguistic Approaches*. Beverly Hills: Sage, 12-39.
- English Language Services, Inc. (1984): *Engineering. Civil and Mechanical Engineering*. New York: MacMillan Publishing Company, 26-31.
- Garcés, María Pilar (2001): "Marcadores de continuidad en el discurso oral". En: De la Cruz, Isabel y Carmen Santamaría et al. (eds.), *La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*. Alcalá de Henares: AESLA-Universidad de Alcalá, 543-47.
- Halliday, M.A.K. y Ruqaia Hasan (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. 1987, repr. London: Edward Arnold.
- Hasan, Ruqaia (1984): "Coherence and Cohesive Harmony". En: Flood James (ed), *Understanding Reading Comprehension*. Delaware: International Reading Association, 181-219.
- Hoey, Michael (1991): *Patterns of Lexis in Text*. 1996, 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Hoffmann, Thomas R. (1989): "Paragraphs and Anaphora". *Journal of Pragmatics* 13, 239-50.
- Hunston, Susan y Geoff Thompson (2000): *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, Michael (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martí, María del Mar y Pilar Garcés (1996): "Communicative Functions of Repetition in Classroom Interaction" *RESLA* 11, 129-41.

- Ong, Walter .J. (1982): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. 1996, repr. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Phillips, Martin (1985): *Aspects of Text Structure: An Investigation of the Lexical Organization of the Text*. Amsterdam: North-Holland.
- Romero, Jesús (1997): "Your Attention, Please: Pragmatic Mechanisms to Obtain the Addressee's Attention in English and Spanish Conversations" *Journal of Pragmatics* 28, 205-21.
- Smith, Raoul N. y William Frawley (1983): "Conjunctive Cohesion in Four English Genres". *Text* 3 (4), 347-74.
- Swales, John (2001): "Issues of Genre: Purposes, Parodies and Pedagogies" en Moreno, Ana Isabel y Vera Colwell (eds.), *Perspectivas recientes sobre el discurso/Recent Perspectives on Discourse*. León: AESLA-Universidad de León, 11-26.
- Virtanen, Tuija (1992): *Discourse Functions of Adverbial Placement in English Clause-Initial Adverbs of Time and Place in Narrative and Procedural Place Description*. Turku, Finlandia: Abo Academi University Press.
- Witte, Stephen P. (1983): "Topical Structure and Writing Quality: Some Possible Text-Based Explanations of Readers' Judgments of Student Writing". *Visible Language* XVII 2, 177-205.
- Wikborg, Eleanor (1985): "Unspecified Topic in University Student Essays". *Text* 5, 359-70.
- Winter, E. O. (1974): "Replacement as a Function of Repetition: a Study of some of its Principal Features in the Clause Relations of Contemporary English. Tesis doctoral inédita. University of London.
- Winter, E. O. (1979): "Replacement as a Fundamental Function of the Sentence in Context". *Forum Linguisticum* 4/2: 95-133.