

La lengua juvenil en uso: un estudio del marcador conversacional “*tipo*” en el habla oral y escrita en las aulas de Argentina

Youth language in use: a study of the conversational marker “tipo” in oral and written speech in the classrooms of Argentina

Natalia De Luca

Universidad de Buenos Aires

ndeluca@unsam.edu.ar

Resumen

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación de mayor alcance acerca del estudio del marcador conversacional *tipo*, palabra muy frecuente en el habla adolescente bonaerense. Así este artículo busca analizar, desde un enfoque pragmático-semántico (Portolés y Zorraquino, 1999) qué funciones comunicativas cumple el marcador conversacional *tipo* en dos géneros conversacionales enmarcados en consignas escolares compartidas —una centrada en un diálogo oral y otra centrada en una transposición de lo oral a lo escrito— en dos comunidades de práctica áulicas de estudiantes del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Describimos las funciones discursivo-interaccionales de *tipo* que emergen en el habla oral en cada grupo y, también, en la escritura escolar de un texto teatral analizamos de qué manera *tipo* aparece (o no) y qué valor cobran las decisiones de los estudiantes en un nuevo género discursivo. Así, esta transposición genérica nos permitirá observar las tensiones entre lo oral, lo escrito y la puesta en juego de una conciencia lingüística crítica de estudiantes (Fairclough, 1992) a partir del trabajo con diversos géneros discursivos.

Palabras clave: marcador del discurso, marcador conversacional, análisis del discurso, oralidad y escritura.

Abstract

This article presents partial results of more extensive research on the study of the conversational marker “*tipo*” ‘type,’ a widespread word in Buenos Aires adolescent speech. Thus, this article analyzes, from a pragmatic-semantic approach (Portolés and Zorraquino, 1999) which communicative functions the typical conversational marker fulfills in two conversational genres framed in shared school slogans. One centers on an oral dialogue, and the other on a transposition of the oral to the written - in two classroom practice communities of high school students in Buenos Aires, Argentina. We describe the discursive-interactional functions of “*tipo*” that emerge in oral speech in each group. And in the school writing of a theatrical text, we will also analyze how “*tipo*” appears (or not) and what value the students' decisions take on in a new discursive genre. Thus, this generic transposition will allow us to observe the tensions between what is orality and writing and the putting into play critical linguistic awareness of students (Fairclough, 1992) from work with different discursive genres.

Keywords: discourse marker - speech analysis - orality and writing - conversational marker

1. INTRODUCCIÓN

El habla juvenil ha sido objeto de diferentes miradas y juicios: muchas veces desde juicios negativos y prescriptivos, emanados desde los medios de comunicación, en el que se intenta demostrar que los jóvenes atentan contra la lengua con usos alejados de la norma y la academia; otras miradas destacan su capacidad de creatividad lingüística en el que constantemente crean nuevas palabras o usos, producto de modas, grupos de pertenencia específicos, etc. Indefectiblemente, el habla juvenil es un mundo rico para explorar, en el que la lengua de manera constantemente demuestra su cambio incesante. En este marco, el presente trabajo se propone estudiar qué funciones discursivas presenta el marcador conversacional *tipo* en las interacciones orales y escritas de jóvenes argentinos, entre 14 a 17 años.

El análisis de las funciones discursivas que desempeña este marcador no se realizará a partir de una oposición entre oralidad y escritura, sino según el papel que se les asignan en los distintos géneros discursivos, relacionados con la esfera escolar. Esto permitirá observar cómo los estudiantes realizan de manera consciente elecciones lingüísticas que traslucen representaciones sobre los géneros en los cuales participan. En efecto, lejos de pensar los géneros discursivos como moldes en los que se puede entrar y salir, se entiende el género como un marco orientador para la producción y recepción del discurso, en el que cada enunciado es particular y ese enunciado singular se puede acercar más o menos a uno o a varios géneros (Briggs y Bauman, 1996). En este sentido, reparar en el poder de los géneros discursivos permitirá apreciar la disponibilidad de un amplio repertorio de recursos con el que cuenta cada grupo de hablantes, recursos que son re/construidos y re/configurados por estos hablantes en cada situación comunicativa concreta.

2. El marcador *tipo* y sus antecedentes

El primer antecedente específico lo aporta Stine Huseby (2010) quien, a partir del Corpus COLAba (Corpus Oral de Lenguaje Adolescente de Buenos Aires) del Proyecto COLA de la Universidad de Bergen, ha analizado cómo los jóvenes de Buenos Aires aplican el 21 marcador *tipo* en las conversaciones coloquiales y qué funciones desempeña en los intercambios. En este trabajo, se plantea la existencia de seis usos/funciones de *tipo* como marcador del discurso: atenuante, ejemplificador, aproximador, intensificador, marcador de cita directa, y retardador (esta última es la que mayor frecuencia de uso encuentra en el corpus analizado). Julieta Fernández (2017) estudia el marcador pragmático *tipo* y examina sus funciones a partir de cómo lo usan diez adultos jóvenes hablantes nativos de la lengua (de 18 a 25 años), en el contexto de la expresión oral y de interacciones escritas mediadas por la tecnología con jóvenes adultos que aprenden español como segunda lengua. A partir del análisis del corpus, comprueba que es un marcador pragmático funcionalmente complejo con distribución flexible y descubre algunas funciones comunicativas recurrentes en el habla oral: indica vacilación, introduce un ejemplo, marca la vaguedad, puede ser el prólogo de una explicación o reformulación o también introducir una cita. Sin embargo, en interacciones por computadoras demostró que la frecuencia de uso de este marcador es más baja que en la oralidad; solo se lo usó como un marcador de vaguedad y en un grado mucho menor

para la reformulación. En la misma línea, Castelano y Ladeira (2010) estudiaron las funciones de *tipo* (junto con *como*) en narraciones orales en portugués y comprobaron que este marcador funciona como: (i) marca secuencial; (ii) inserción y finalización del discurso informado; (iii) marco de elementos discursivos; (iv) marca de vacilación; y (v) marca que inserta la secuencia explicativa. En general, explican que este marcador tiende a buscar una mayor comprensión en la oralidad y su orientación pragmática intenta ordenar el discurso y lograr la comprensión en la interacción oral.

También, Moreda Leirado y Vázquez Veiga (2018) analizan y describen los valores adquiridos en los últimos años por el marcador discursivo *tipo* entre los jóvenes brasileños y en contextos específicos: tweets. Las autoras comentan que este marcador es muchas veces considerado por los propios hablantes como un "vicio lingüístico" prescindible. Su análisis revela la polifuncionalidad de este marcador que se utiliza para incluir citas, aproximar, atenuar o intensificar, reformular y abrir o cerrar mensajes, expresando así significados actitudinales, discursivos o textuales e interactivos, vinculado al control de la interacción. Por último, según Laura Kornfeld (2013), existen palabras como *onda*, *tipo* o *como*, que son utilizadas en distintos ámbitos categoriales (nominal, adjetival, adverbial, verbal, oracional) para suavizar el impacto del significado de una palabra o de toda la aserción. Destaca, además, que estas unidades han atravesado procesos de gramaticalización para llegar a ser atenuadores, a partir de otros significados funcionales o de un significado léxico-conceptual. Si bien no las considera como marcadores del discurso, reconoce que en el ámbito juvenil argentino estos atenuadores se encuentran cercanos a las muletillas. En este sentido, muestra que este uso atenuador de *tipo* puede aparecer virtualmente en cualquier parte de la oración, siempre que no interrumpa sintagmas y ofrece algunos ejemplos que nos permitirán problematizar en nuestro corpus de análisis la cercanía entre el uso expletivo y el marcador. (Kornfeld, 2013: 33).

Como vemos, si bien existen algunas investigaciones, aún hoy es un marcador que está en proceso de desarrollo y que requiere una mayor profundización dadas su vigencia y frecuencia de uso.

3. LOS MARCADORES EN GÉNEROS CONVERSACIONALES: ABORDAJE TEÓRICO

La investigación parte del estudio y análisis de los marcadores del discurso —en particular, de los marcadores conversacionales— a partir de los desarrollos de la Pragmática (Reyes, 1995; Escandell Vidal, 1996; Verschueren, 1999; Portolés, 2004). Tomaremos como punto de partida la definición de *marcadores conversacionales*, establecida por Martín Zorraquino y Portolés (1999) y caracterizados aquellos que aparecen con frecuencia en la conversación, es decir, una situación comunicativa peculiar, con propiedades específicas, determina o favorece la presencia de una serie de marcadores. Este tipo de marcador se encuentra dentro de la categoría de *marcadores conversacionales* y que reúne algunas características fundamentales: (a) desde el punto de vista prosódico, se encuentran limitados como incisos por la entonación en la habla oral, se percibe una pausa posterior al marcador y a veces también una anterior; mientras que en la escritura la

entonación se refleja habitualmente situando el marcador entre comas, aunque en algunas ocasiones el signo de puntuación puede estar ausente; (b) morfológicamente, son unidades lingüísticas invariables que pertenecen a diferentes categorías gramaticales; (c) sintácticamente, son unidades no integradas en la oración con un grado de autonomía que, según estos autores, varía para cada marcador; además no presentan una posición fija y tampoco pueden recibir especificadores ni adyacentes complementarios; (d) por último, desde el aspecto semántico, son elementos que evidencian un significado de procesamiento, es decir, guían de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos que conectan (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4796).

Si bien desde el *Diccionario de la Lengua Española* (DEL - RAE), *tipo* es definido como un sustantivo que significa (entre otras acepciones) “modelo, ejemplar”, comprobaremos en el presente artículo que esta palabra también se desempeña en algunos usos como un marcador del discurso. Para ello, nos basaremos en los rasgos anteriormente propuestos por Martín Zorraquino y Portolés (1999) que permiten caracterizarlo desde una dimensión pragmático-semántica y, por lo tanto, describir las funciones discursivas-comunicativas que desempeña, atravesadas tanto por el significado de este marcador como por el papel que este cumple en los intercambios comunicativos. En otras palabras, esta perspectiva supone un estudio pragmático pues nos permite describir la relación que se establece entre las distintas formas lingüísticas y sus usos (Verschueren, 1999; Reyes, 1995; Portolés, 2004), así como también observar de qué manera un sustantivo, como pieza léxica, asume una función gramatical hasta convertirse en un marcador mediante el proceso de gramaticalización (Company, 2004). Históricamente, el surgimiento de muchos marcadores del discurso puede explicarse como un proceso orientado hacia el polo gramatical; siguiendo a Brinton y Traugott (2005) podemos dar cuenta que la formación de algunos marcadores del discurso se construyen a través de fenómenos de gramaticalización en tanto cumplen la función de aportar información pragmático-discursiva en forma codificada y mediante un morfema específico y que, por tanto, pasa a formar parte del repertorio de unidades gramaticales de la lengua española. Este enfoque es relevante porque las autoras, también reconocen el sector léxico y el gramatical poseen zonas compartidas que manifiestan cambios aún que están en curso y que se direccionan a uno de los polos; mediante esta conceptualización, el modelo da cuenta de los casos en que muchas veces simplemente no se alcanza ninguno de los extremos.

Del mismo modo, retomamos a Kress (2005) quien plantea que la naturaleza de los medios orales y de los medios escritos ha ido mutando; de hecho, las relaciones entre oralidad y escritura no son concebidas desde una perspectiva antagónica sino como un continuo modal que se reconfigura y actualiza constantemente en relación con otros modos semióticos según los contextos de situación y los contextos de cultura (Halliday, 1978). Para ello, partimos del concepto de *continuo oral-escrito* que propone Tannen (1982) para señalar que tanto la expresión oral como la expresión escrita pueden mostrar formas basadas en una o en otra; así, menciona que cierta estrategia de la tradición escrita se integra al uso público de la lengua oral, mientras que la lengua escrita, a su vez, integra estrategias comunicativas propias de lo oral. Tal como plantea Halliday (1985), la relación

entre los diversos modos semióticos no debe ser pensada dicotómicamente, sino que es dinámica y se actualiza a partir de las peculiaridades del contexto y los requerimientos de la interacción. Desde este enfoque, nos permite pensar que no existen marcadores conversacionales “propriadamente orales” o “propriadamente escritos”, sino que un marcador puede usarse tanto en una interacción oral como en ciertos pasajes de ciertos géneros escritos o géneros digitales – multimodales.

4. LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN: SU SELECCIÓN Y RECOLECCIÓN

El corpus de análisis se desprende de una experiencia realizada en dos cursos de Lengua y Literatura de nivel secundario en el ciclo orientado de escuelas privadas –una en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otra en el Gran Buenos Aires, a los que llamaremos de aquí en adelante Grupo Lanús y Grupo Pompeya, conformados por estudiantes de entre 15 y 18 años. Con el fin de rastrear los usos de marcadores conversacionales se diseñó una experiencia que permitió recolectar:

(a) *Grabaciones de conversaciones* entre duplas alumnos en clase, producidas en el marco de una consigna escolar que pretendía que ellos interactuaran durante dos a tres minutos sobre un tema a elección o sobre algunos eventos posibles.

(b) *La transposición genérica* de dicha conversación a un texto teatral en un solo acto. Las transcripciones no han sufrido ninguna transformación ortotipográfica sino que están reproducidas tal cual las escribieron los estudiantes.

En el caso de los materiales provenientes de la secuencia se priorizaron las producciones orales y escritas de 11 duplas de estudiantes entre ambos cursos. Se seleccionaron las grabaciones en función de la espontaneidad y la fluidez en los diálogos orales (es decir, que no se vieran sobreactuados teniendo en cuenta que lo escucharía una docente), aunque esto afectara a que la transposición modal a una versión escrita en forma de texto teatral no evidenciara transformaciones textuales significativas en relación con el cambio de género discursivo; en otras palabras, siempre se seleccionó de los mismos alumnos, su grabación y su transposición. En todos los casos, los estudiantes permitieron posteriormente el trabajo de esta investigación con la aceptación de su publicación.

5. DESCRIPCIÓN DE LAS FUNCIONES DISCURSIVAS DEL MARCADOR *TIPO* EN LA ORALIDAD

En los diálogos cara a cara, el marcador *tipo* ha sido usado por los estudiantes y no ha presentado una función discursiva única. De los diálogos analizados emergen regularidades discursivas en relación con la orientación discursiva de *tipo* y esto nos permitió observar que sus usos se distribuyen según estén centrados en el enunciador o centrados en el enunciatario. En el caso de los usos centrados en el enunciador, hablaremos de: (a) función discursiva explicativa o (b) función

discursiva atenuadora; en el caso de los usos centrados en el enunciatario, encontramos un empleo discursivo específico al que denominaremos (c) función cómplice.

(a) Función explicativa

En tres diálogos de nuestro corpus se ha evidenciado que el marcador *tipo* condensa un valor explicativo que habilita la inserción de un nuevo segmento discursivo en el mismo turno conversacional. En estos casos, el mismo enunciador explica, amplía o precisa el contenido de la unidad informativa precedente.

En el Diálogo#1¹, Mayra y Thiago² dramatizan una situación conflictiva, en la que se observa el uso de *tipo* con función explicativa.

Diálogo#1 Mayra y Thiago (Grupo Lanús) – Fragmento

Thiago: ¿Quién es este “mi amor”?

Mayra: Es...es un amigo

Thiago: Y ¿Por qué lo tenés agendado así?

Mayra: Porque... no sé... de... no sé, o sea... igual lo agendé antes de que nosotros dos saliéramos

Thiago: Y ¿por qué no lo borraste?

Mayra: Porque me olvido... *tipo*, estoy con el celular y me olvido de borrar los contactos y esas cosas, igual hay un montón de pibes que les hablé antes de estar con vos...

La charla se enmarca en una situación con un tinte más dramatizado sobre la aparición de un contacto en el celular de Mayra. En la última intervención de este fragmento, aparece el marcador *tipo* para aportar más información y que la interpretación se torne más efectiva. Ese “olvido” que menciona Mayra logra ser ampliado e introducido mediante ese marcador, en tanto añade una explicación que justifica su olvido y que le permite, tras una pausa previa, detallar en qué consiste y, a su vez, intentar convencer a su interlocutor a través de una secuencia de situaciones enumeradas (“estoy con el celular y me olvido de borrar los contactos y esas cosas”). Es interesante cómo, en este sentido, el marcador *tipo*, que se encuentra encerrado entre dos pausas (una más extensa al principio y otra posterior más breve), detiene brevemente el discurso para, a través de una explicación, persuadir a su interlocutor de que se trató de una supuesta distracción involuntaria

1 Cabe destacar que se opta por una transcripción normalizada que sigue los signos ortográficos convencionales. Las marcas gráficas —tales como el punto, la coma o los puntos suspensivos— intentan reproducir las pausas que se realizan en el habla oral transcrita. Para la reproducción de las pausas, se emplea: la coma como una pausa breve; el punto seguido como una pausa mediana y los puntos suspensivos como una pausa extensa, perceptiblemente más larga que la coma y el punto.

2 De aquí en adelante, los nombres verdaderos de los participantes se sustituyen por pseudónimos con el fin de garantizar el anonimato de los estudiantes. Esto habría que indicarlo en el texto principal.

sin mayor importancia. En la misma línea, en el Diálogo#2 también se presenta el uso de *tipo* con la intencionalidad argumentativa de ampliar una explicación.

Diálogo#2. Luciana y Maia (Grupo Pompeya) – Fragmento

Luciana: Bueno boluda, pero viste que... como que estoy con este chico y yo siento que lo quiero, todo... pero ahora me cortó está saliendo con mi vecina.

Maia: ¿Qué?

Luciana: Sí, está saliendo con mi vecina... Si, está saliendo con ella yo estoy re impactada porque, *tipo*... yo le contaba todo y ahora mi amiga está saliendo con mi ex y estoy re mal.

Luciana, quien exterioriza sus sentimientos y le cuenta a Maia sobre la relación de su amiga con su ex, manifiesta en su segunda intervención el impacto que le produjo este hecho. A través de la pausa y luego del empleo del marcador *tipo* busca explicar el porqué de su impacto e introducir su argumento clave: “yo le contaba todo y ahora mi amiga está saliendo con mi ex y estoy re mal”. Aunque podría interpretarse que el marcador *tipo* está orientado a incluir una reformulación equivalente al contenido del anterior segmento discursivo, una interpretación contextualizada muestra que la función de *tipo* es la de introducir la verdadera causa del enojo.

En el Diálogo#1 y en el Diálogo#2, la pausa antepuesta y pospuesta al marcador *tipo* permite a los hablantes detener el discurso para posteriormente ampliar la información, traslucir su intención comunicativa (en el Diálogo#1 argumentar por qué tenía agendado a otros hombres y en el Diálogo#2 explicar el enojo) y orientar la interpretación del interlocutor. Una función explicativa semejante del marcador *tipo* se observa en el Diálogo#3, en el que Antonella y Mariana conversan sobre la supuesta pérdida de la tarjeta SUBE (Tarjeta nacional de transporte que permite viajar por el territorio argentino):

Diálogo#3. Antonella y Mariana (Grupo Pompeya) – Fragmento

Mariana: Hola Anto, ¿todo bien?

Antonella: Sí, sí, bien... ¿vos?

Mariana: Emm... no, ¿porque te acordás que te dije que iba a ir a comprar ropa?

Antonella: Sí, ¿qué pasó?

Mariana: Bueno, acabo de terminar de comprar, todo re bien la compra... o sea compré un montón de cosas, pero cuando me quiero subir al colectivo... *tipo*, había perdido la SUBE y había dejado toda la plata, entonces no sé cómo volver ahora...

Tras recurrir a Antonella y anticiparle que está ante un problema, Mariana necesita ampliar la información, con el fin de recibir la ayuda. En este sentido, el marcador *tipo* condensa un valor explicativo, en tanto, le permite justificar el porqué del llamado y de ese pedido indirecto:

“Entonces no sé cómo volver ahora”. Nuevamente, *tipo* se ubica encerrado entre pausas y esa interrupción en su discurso crea la expectativa y las condiciones para introducir la intención comunicativa y orientar la interpretación del mensaje. El marcador *tipo* se vuelve un signo indicial a partir de una entonación-guía que ayuda a que el destinatario realice las inferencias apropiadas para interpretar el mensaje comunicado.

(b) Función atenuadora

En otros casos, *tipo* se aleja de valores explicativos para representar un valor atenuador en el hilo de la conversación. Uno de los interlocutores busca moderar lo que él mismo dijo o lo que uno de sus interlocutores ha enunciado, con el fin de mitigar el efecto de lo dicho o de salvaguardar la imagen de uno de los participantes. Así se presenta en el Diálogo#4:

Diálogo#4. Candela y Abril (Grupo Pompeya) – Fragmento

Candela: Decile a tu mamá que te deje porque si no le vamos a quemar el rancho...

Abril: Dale...

Candela: Pará, no me dijiste qué más va a ver en la convención aparte... de Sailor Moon ¿Va a haber algo más?

Abril: Sí, iba a haber concursos de cosplays, podés jugar videojuegos... muchas cosas...

Candela: Ahh, y, pará... tu mamá no se puede enojar de tus notas de Matemática porque ella sabe *tipo* que te cuesta matemática...que es raro que se haya enojado esta vez

Candela y Abril dialogan sobre la convención a la que quieren asistir, pero se encuentran con la dificultad de que la madre de Abril no la deja ir por tener bajas las calificaciones de Matemática. En este momento es cuando Candela plantea sutilmente que, en verdad, a Abril le “cuesta” esa materia y que no es la falta de estudio. Justamente, a partir del “ella sabe *tipo* que te cuesta matemática...que es raro que se haya enojado esta vez”, el marcador funciona como una expresión atenuadora que intenta mitigar con el argumento “te cuesta Matemática” con el fin de salvar la imagen de la interlocutora y no decir que es “vaga” o que no es tan “capaz” o “habilidosa” en esa disciplina. En el Diálogo#5, entre Matías y Mayra, también la atenuación se construye para suavizar lo dicho sobre los padres de Mayra:

Diálogo#5. Matías y Mayra (Grupo Lanús) – Fragmento

Matías: ¿Y qué onda tu viejo? ¿No te deja salir?

Mayra: Mi viejo depende de mí mamá... si mi mamá le dice que no voy, él dice que no... si no sí... pero tendríamos que ver, si venís y la convencés a mi mamá seguro que sí me dejan los dos. Lo peor es que tengo 17 años y todavía no me dejan por materias... siempre son re vigilantes y gorra.

Matías: Es que...*tipo* son medios exigentes pero bueno no quieren que la bardees, vos estás re cebada de joda últimamente.

Mayra cuenta que no la dejan salir, también por sus notas bajas, y recurre a una calificación contundente de sus padres: “siempre son re vigilantes y gorra”. Sin embargo, Matías a partir del empleo del marcador *tipo* intenta suavizar la imagen que delineó su amiga y propone “tipo son medios exigentes” lo cual le posibilita resguardar, por un lado, el perfil de los padres de su amiga y justificar el porqué de su pensamiento (“no quieren que la bardees, vos estás re cebada de joda últimamente”). Y, por otro lado, atenúa y acomoda el registro más informal y coloquial de Mayra “vigilantes y gorra” para convertirlo en “medios exigentes”, el cual le da un tinte más formal para el marco de un habla oral, pero que indefectiblemente demuestra que es consciente de que están grabando un audio para una consigna escolar que será escuchado por la docente. Mientras en el Diálogo#4, Candela introduce el uso de *tipo* con función atenuadora para cuidar su propia imagen y la imagen de su compañera (no calificarla como “incapaz” en Matemática), en el Diálogo#5 el marcador *tipo* está a cargo de Matías, como interlocutor que no ha emitido el juicio en cuestión, pero que, de todos modos, busca mitigar los dichos de Mayra sobre sus padres en la conversación. Así podríamos destacar que la introducción de *tipo* con función atenuadora puede interpretarse como una reparación autoiniciada o heteroiniciada.

(c) Función “cómplice”

En tres diálogos de nuestro corpus la función discursiva del marcador *tipo* no se agota en el turno del enunciador, sino que requiere la atención, el acuerdo de opinión o la complicidad con el enunciatario. El uso del marcador *tipo* apuesta a la compleción del interlocutor frente a una propuesta, argumento o juicio de valor de quien emite el enunciado. En el Diálogo#6 entre Ciro y Santiago se registra el uso de *tipo* con esta función “cómplice”.

Diálogo#6. Ciro y Santiago (Grupo Pompeya) – Fragmento

Ciro: Boludo sabés las ganas que tengo yo de ir a bailar viste corte... a bailar, romper la discoteca... todas las guachas, pero no sé boludo me da cosita

Santiago: Pero tu viejo... de última lo convencemos, yo si quiero *tipo* le digo algo...le digo que nada, que nos vamos a poner las pilas que yo te voy a ayudar...

Ciro y Santiago buscan formas de convencer al padre de Ciro para que lo deje salir. Mientras Ciro cuenta su problema, Santiago toma la palabra y le dice de qué manera en particular piensa ofrecerle su ayuda. A través del marcador *tipo*, Santiago busca la complicidad y acuerdo de un plan común con Ciro (*de última lo convencemos [...] que nos vamos a poner las pilas que yo te voy a ayudar*) a través de actividades grupales y tareas compartidas. Algo semejante sucede en el Diálogo#7 entre Jahir y Marcos que presentamos a continuación.

Diálogo#7. Jahir y Marcos (Grupo Lanús) – Fragmento

Jahir: Eh... después Sociología con B. que no le entiendo nada... o sea, habla y creo que habla, en chino básico

Marcos: Y ¿qué más?

Jahir: Ehh después, Metodología también con ella

Marcos: Si es re pesada, no, no la banco más yo...

Jahir: Nos manda a hacer esos ensayos de mil páginas que no sé qué poner ni de título

Marcos: Sí, ¿y qué más?

Jahir: Y después Físicoquímica que nos puso un 1 de actitudinal a todos y eso me re cagó **tipo** ... para mí no era para ponernos un 1 de actitudinal se re cebó...

Jahir y Marcos conversan sobre el desempeño académico escolar y se centran en la situación de Jahir. Mientras este comenta sus notas bajas y su situación particular e impresiones acerca de las diversas asignaturas, aparece el marcador *tipo* con un valor coincidente al que ya había aparecido en el Diálogo#6 entre Santiago y Ciro. El marcador *tipo* le permite a Jahir explicitar su punto de vista (*Y después Físicoquímica que nos puso un 1 de actitudinal a todos y eso me re cagó tipo para mí no era para ponernos un 1 de actitudinal se re cebó*) y valorar la situación de manera grupal porque es una situación que afectó a todos y además juzgarla desde su punto de vista individual.

En el Diálogo#8, Lucía y Emma construyen colectivamente el valor que obtiene el marcador *tipo* en su primera ocurrencia en la siguiente interacción:

Diálogo#8. Emma y Lucía (Grupo Pompeya) – Fragmento

Lucía: ¡Sí! Y te quería preguntar si querías venir conmigo...

Emma: ah, y ¿a dónde es?

Lucía: Por todo el mundo *tipo*...

Emma: Viajar así... por todos lados

Lucía: ¡Sí! A donde vos quieras, *tipo* vos elegís dónde precisamente

Tras la pregunta de Emma, Lucía responde con una generalización (*por todo el mundo*) que inmediatamente intenta acotar a partir de la introducción de *tipo*, aunque es Emma la que completa esa unidad de información; así podemos observar que, en algunos casos el marcador *tipo* funciona —parafraseando a Sacks, Schegloff y Jefferson, (1974)— como una reparación heteroiniciada. En otras palabras, Lucía introduce *tipo* con una función cómplice para que Emma pueda determinar a qué se refiere “todo el mundo” dentro de esa inmensidad. Este uso de *tipo* en posición de cierre de turno conversacional también podría leerse como un marcador de control de contacto, en el sentido que Portolés (2016) asigna a esta clasificación. En cambio, en la última intervención de Lucía (*¡Sí! A donde vos quieras, tipo vos elegís dónde precisamente*), el marcador *tipo* revela una función discursiva de explicación (semejante a la que hemos descrito en el Diálogo#1 y el Diálogo#2): la estudiante busca ampliar y explicar el segmento discursivo precedente dentro de su mismo turno.

Si bien los marcadores son unidades con un grado de autonomía, no integradas en la oración y sin una posición fija (Portolés, 1998; y Martín Zorraquino y Portolés, 1999), en los diálogos analizados observamos que *tipo* se encuentra mayormente en una posición intermedia en el turno conversacional, a excepción de uno de los usos de *tipo* en posición final en el Diálogo#8. Sin embargo, en relación con la posición en el enunciado, *tipo* se presenta en diferente orden: (a) inicial, como se observa en Diálogo#1, Diálogo#3 (*tipo* se vincula sin pausa con el resto de la emisión o bien a partir de una pausa breve con curva tonal ascendente); (b) intermedio, como en el #Diálogo4y en el #Diálogo6 (*tipo* se intercala sin ninguna pausa en el turno); (c) final, como en el Diálogo#2, Diálogo#5, (*tipo* se aparta de la unidad de información siguiente a través de una pausa marcada más extensa). En el único caso en el que *tipo* aparece en una posición final del turno conversacional y del enunciado (Diálogo#8) se registra una interrupción de Emma en la que busca completar de manera colaborativa (“cómplice”) la explicación de Lucía.

En síntesis, los diálogos analizados nos permiten hipotetizar que las funciones discursivas del marcador *tipo* varían según estén centradas en el enunciador o en el enunciatario. Los usos de *tipo* anclados en el enunciador nos permiten descubrir un contraste entre dos funciones: mientras en la función explicativa el enunciador introduce *tipo* para brindar un mayor detalle que precise y acote la interpretación del interlocutor en el discurso, en la función atenuadora, el enunciador recurre al marcador para insertar una mitigación sobre los dichos propios o ajenos en el curso de la

conversación. En cambio, la función “cómplice” —que se centra en el enunciatario— descansa en el vínculo entre los participantes: el enunciador introduce *tipo* con el fin de que el interlocutor complete la emisión, acuerde en un punto de vista o en un juicio de valor compartido con el enunciador.

5. EL MARCADOR CONVERSACIONAL *TIPO* EN LA ESCRITURA ESCOLAR: ¿QUÉ DECISIONES TOMAN LOS ESTUDIANTES EN UNA TRANSPOSICIÓN GENÉRICA?

Contrastar dos géneros conversacionales (uno dialogal oral y otro dialogal escrito) posibilita detectar el abanico de recursos entre los que optan más o menos conscientemente los alumnos de cada comunidad de práctica escolar. Este repertorio lingüístico complejo (Gumperz y Hymes, 1964) está formado por el conjunto heterogéneo de recursos semióticos que los hablantes poseen para comunicarse --escritos, orales, gestuales, visuales, entre otros-- y que son seleccionados pragmáticamente en cada situación comunicativa.

Toda consigna escolar plantea un desafío y se erige como un contrato, un acuerdo entre partes, que debe guiar la producción y la evaluación de los textos (Grafein, 1981; Alvarado, 2003). Frente al desafío de escritura propuesto, los estudiantes debieron delimitar primero en qué consistía el problema: cuál era el objetivo de la tarea que debían completar, reconocer el género discursivo y en qué situación comunicativa se debía enmarcar su nueva creación. Según Maite Alvarado (2003), pensar en el proceso de escritura implica reflexionar sobre la representación que los hablantes tienen sobre el género y texto que se va a escribir a partir de diferentes procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso. Ahora bien, tras el análisis de los datos se observaron tres acciones a las que recurrieron las duplas de estudiantes en relación con los usos del marcador *tipo*: (a) suprimirlo, (b) sustituirlo, (c) conservarlo.

(a) Suprimir el marcador *tipo*

Los estudiantes evidenciaron reconocer que el cambio de género exigía algunas modificaciones en cuanto al registro, el tono, el tema y la relación entre los participantes. Así en el Texto#1 se observan varias modificaciones entre el diálogo oral cara a cara de Celeste y Ana —con muchos rasgos propios de la coloquialidad (muletillas, vacíos, condensación del turno)— y el texto teatral escolar.

Texto#1. Celeste y Ana (Grupo Pompeya) – Fragmento	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
<p>Celeste: Bueno. Surri... ¿te acordás que hace un montón yo me hablaba con él?... bueno y que dejamos de hablar porque iba a volver con la ex</p> <p>Ana: Sí...</p> <p>Celeste: Bueno, coso, fui a Apple y cuando estoy yendo... o sea salgo del baño y voy al guardarropa ¿Viste? Voy al guardarropa, paso por el pasillito que hay para ir al guardarropa y... lo veo a Surri tipo chocamos miradas, corte nos conocemos, pero no sabía de dónde pero después me di cuenta que era él. Y coso... entonces tipo... nos miramos, pero no lo salude, tipo... le pase por al lado así haciéndome la linda, porque no lo iba a saludar porque él me dejó por la ex... ¿Entendés?</p> <p>Bueno, entonces... paso, que se yo y ... ahre me olvidé lo que estaba... ¿Por qué parte estaba? Ah, bueno, bueno y paso y lo veo y paso y lo veo y coso... y nada quedamos ahí mirándonos y después veo que se va. Yo estaba guardando la campera, bueno... me doy vuelta y él seguía ahí tipo en ese pasillito y agarra ... y coso, paso por al lado de él y estaba con la novia, entonces no sé de dónde me conocería la novia porque, porque o sea nunca me pudo hablar hablado a mí... o sea porque, corte... o sea dejé de hablar con Surri cuando... cuando él me dijo que iba a volver con la ex, entonces pasé, bueno... Y cuando paso veo, o sea la ignoro a él y a la novia y paso y veo que la novia empieza a gritar...</p> <p>Ana: Ah no, es re tonta la piba</p>	<p>Celeste: ¿recordas que yo antes hablaba con Surri hasta que nos contaron que volvía con la ex?</p> <p>Ana: si amiga</p> <p>Celeste: resulta que el otro día lo encontré en Apple y despues de tanto tiempo lo vi y Ø pasé por al lado haciendome la distraida pero siempre glamorosa y para que vea que se perdio tremendo camión (deben reirse ambas). Sin embargo despues me percaté que estaba la chica esta y cuando me vio me empezó a gritar.</p> <p>Ana: Ay amiga que feo que las mujeres seamos asi y no solidarias entre nosotras porque ellos nos miran y parece que seriamos culpables de algo.</p>

Estas variaciones que realizaron a partir del cambio de género dan cuenta de una brecha intertextual (Briggs y Bauman, 1992) entre ambas versiones, es decir, que las modificaciones y decisiones lingüísticas que ejecutaron revelan la representación que poseen de la escritura escolar y de la configuración del destinatario. En cuanto a los marcadores, no solo han eliminado el marcador *tipo* sino también todos los marcadores y conectores que reconocieron como coloquiales (*ahre, tipo, o sea, corte*); aunque, por el contrario, han incorporado otros que reconocieron más formales para la imagen que poseen de la escritura) como, por ejemplo, la inclusión de “sin embargo”. Asimismo, todas las vacilaciones e imprecisiones, que estaban promovidas por la menor planificación que suponía la conversación, fueron elididas de manera que la organización de las ideas también cambió y se tendió a economizar lingüísticamente el intercambio. También,

es interesante cómo la segunda intervención de Celeste, que en la conversación había sido extremadamente larga, ahora fue condensada y resumida como si su transformación hubiera respondido a una secuencia marcada por la típica estructura narrativa (una situación inicial, un conflicto y una resolución). El orden que ejecutaron en el texto teatral, ya alejado de las muletillas y proformas propias del habla oral, fue acompañado por reformulaciones léxicas para adecuarse comunicativamente a los “nuevos” destinatarios; por ejemplo, (a) “Haciéndome la linda” >> “haciéndome la distraída pero siempre glamorosa y para que vea que se perdió tremendo camion” o (b) “ah, bueno, bueno y paso y lo veo y paso y lo veo y coso...” >> “despues me percate que estaba la chica esta”. Estos giros que se conectan con la versión oral anterior maximizan la distancia entre ambos géneros y ponen de relieve fisuras intertextuales que destacan el distanciamiento del registro y estilo.

Asimismo, este ejemplo destaca una función propia de las narraciones literarias que es la función didáctica: las estudiantes eligen cerrar con una moraleja que propone una crítica a la sociedad (*que feo que las mujeres seamos así y no solidarias entre nosotras porque ellos nos miran y parece que seríamos culpables de algo*). En este sentido, las modificaciones propuestas configuran un destinatario activo que reconozca el marco del estilo formal a partir de las variaciones en registro y que también sea capaz de entretenerse y de descifrar “el aprendizaje”. Así, construyen una imagen proyectada “a medida” para la docente destinataria a la que buscan acercarse empáticamente mediante referencias a los códigos lingüístico e ideológico (Alvarado y Yeannotegui, 1999) que consideran valorados por ella: por un lado, a través de ciertas elecciones léxicas (“glamorosa”, “elasticidad”, “recordás”, etc.); por otro lado, a través de las evaluaciones de cierre (“no me voy a machetear más y voy a estudiar”, “que feo que las mujeres seamos así y no solidarias entre nosotras”, etc.).

(b) Sustituir el marcador tipo

A diferencia del Texto#1, en el que el marcador era elidido junto con la oración de la que formaba parte, en otros textos los estudiantes deciden sustituirlo por otro que mantenga su función comunicativa. Así se observa a continuación en el Texto#2 en el que Mayra y Thiago optan por mantener el valor de tipo como reformulación ejemplificativa.

Texto#2. Thiago y Mayra (Grupo Lanús)- Fragmento	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
Thiago: Y ¿por qué no lo borraste?	Thiago: y por qué no lo borraste?
Mayra: Porque me olvido... <i>tipo</i> , estoy con el celular y me olvido de borrar los contactos y esas cosas, igual hay un montón de pibes que les hablé antes de estar con vos...	Mayra: porque me olvido <i>por ejemplo</i> estoy con el celular y me olvido de borrar los contactos igual hay un montón de amigos que les hable antes de que nosotros fuéramos novios

En este texto, los estudiantes realizan pocas modificaciones; no obstante, se destaca el reemplazo del marcador *tipo* por *por ejemplo*. El cambio no altera la interpretación ni su significado pues

“por ejemplo” mantiene el valor reformulativo y explicativo que se le asigna a *tipo* en el diálogo oral. La elección de “por ejemplo” podría interpretarse doblemente: por un lado, adaptan su estilo a un público destinatario adulto y desconocido que, tal vez, no comparta sus mismas claves y códigos lingüísticos identitarios; por otro lado, reconocen que es necesario un estilo más formal que se adecue al conocimiento que ellos asignan al género texto teatral. Esta estrategia se revela también en el Texto#3 de Luciana y Maia cuando sustituyen *tipo* por *o sea*.

Texto#3. Luciana y Maia (Grupo Pompeya) – Fragmento	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
<p>Luciana: Bueno boluda, pero viste que... como que estoy con este chico y yo siento que lo quiero, todo... pero ahora me cortó está saliendo con mi vecina...</p> <p>Maia: ¿Qué?</p> <p>Luciana: Sí, está saliendo con mi vecina... Sí, está saliendo con ella yo estoy re impactada porque, <i>tipo</i>... yo le contaba todo y ahora mi amiga está saliendo con mi ex y estoy re mal...</p>	<p>Luciana: Estoy mal porque estaba saliendo con mi vecino y me entere que está saliendo con mi vecina</p> <p>Maia: (grita) ¿Qué?</p> <p>Luciana: Si está saliendo con mi vecina y estoy re impactada porque ella sabía de mi relación <i>o sea</i> contaba todo y ahora ella misma está saliendo con mi ex (llora)</p>

Tal como había sucedido con Mayra y Thiago, entienden que a partir de su conocimiento como hablantes, en la escritura del texto teatral escolar es conveniente evitar ciertas palabras que se adecuan a un estilo propio del género. Esta sustitución parece indicar que, desde su perspectiva, algunos marcadores pueden corresponder más a un modo verbal-oral y otros más a un modo escrito. También, en el Texto#4, Candela y Abril realizan esta misma operación y reemplazan el marcador *tipo* por *o sea*:

Texto#4. Candela y Abril (Grupo Pompeya) – Fragmento	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
<p>Candela: Pará, no me dijiste qué más va a ver en la convención aparte... de Sailor Moon ¿Va a haber algo más?</p> <p>Abril: Sí, iba a haber concursos de cosplays, podés jugar videojuegos... muchas cosas...</p> <p>Candela: Ahh, y, pará... tu mamá no se puede enojar de tus notas de matemática porque ella sabe <i>tipo</i> que te cuesta matemática...que es raro que se haya enojado esta vez</p>	<p>Candela: Contame en detalle que va a haber además de la convención</p> <p>Abril: concursos y podes jugar. Quiero llorar que no puedo ir y me tengo que poner las pilas y eso me pasa porque soy re queso en matemática y encima no me pongo las pilas (se agarra la cabeza)</p> <p>Candela: yo creo que tus papás no se van a enojar por eso por que saben tu situación <i>o sea</i> te cuesta matemática desde que te conozco ¿Te acordas el año pasado? Siempre dice que no y después afloja.</p>

En el Texto#4 se da una situación particular, en tanto, en el diálogo oral cara a cara, *tipo* adquiriría un valor atenuador, es decir, para mitigar que a Abril, en verdad, le cuesta Matemática y suavizar la imagen que se construía de ella desde una voz que no era la propia. Sin embargo, cuando realizan la actividad de transposición genérica modifican el contenido conversacional y, desde sus propias palabras, Abril introduce la valoración de que “es queso” para esa materia. Así al estar ya reconocido por Abril, en la intervención de Candela, el valor atenuador se desliza hacia un valor reformulativo-explicativo y esto les permite sustituir “*tipo*” por “o sea”.

Al igual que ocurría en los textos anteriores, las estudiantes juegan con su repertorio lingüístico rico y variado que les permite optar entre recursos que indexicalizan diferentes identidades sociales y representaciones sobre los géneros. Las estudiantes juegan con las construcciones (*Pará, no me dijiste que más va a ver en la convención aparte por Contame en detalle que...*) y delinear un estilo formal que se acomoda a la situación enunciativa de la consigna. Por un lado, en esta actividad muestran un habla más formal que les permite acercarse a sus destinatarios y construir un perfil asociado a la lengua estándar que aprenden en la escuela. Por otro lado, les permite delinear una imagen de sí como adultos racionales (autores de un texto teatral), mediante la alusión la función didáctica que enseñan la mayoría de los géneros literarios en la escuela, y como estudiantes reflexivos que conocen las consecuencias académicas de sus acciones.

(c) Mantener el marcador *tipo*

Si bien hasta aquí en los textos analizados se observa una tendencia a la eliminación o sustitución del marcador *tipo*, en las actividades de transposición genérica del diálogo oral al texto teatral escolar que examinaremos a continuación (Texto#10, Texto#11, Texto#12), se opta por conservar este marcador.

Texto#5. Jahir y Marcos (Grupo Lanús)- Fragmento	
Diálogos	Transposición: texto teatral escolar
<p>Jahir: Y después Físicoquímica que nos puso un 1 de actitudinal a todos y eso me re cagó <i>tipo</i>... para mí no era para ponernos un 1 de actitudinal se re cebó...</p> <p>Marcos: Para mi sí, la vivimos jodiendo</p>	<p>Jahir: Y después Físicoquímica que nos puso un 1 de actitudinal a todos y eso me arruino. Te juro que no era para tanto <i>tipo</i> no era para ese 1 que a muchos nos hundió</p> <p>Marcos: Para mi si porque no somos una promo tranquila en el aula</p>

En el Texto#5 Jahir y Marcos mantienen el marcador *tipo* originalmente empleado en su diálogo. La función “cómplice” que asignamos a *tipo* en el diálogo oral revela que este marcador, al introducir una valoración individual que necesita ser completada por el enunciatario, no permite ser fácilmente sustituida o eliminada. En este texto, se registran también modificaciones en el plano léxico: “cagó” por “arruinó” y “hundió”, la eliminación del verbo “cebar” o la construcción “la vivimos jodiendo” por “no somos una promo tranquila”. Ante la mirada de nuevos destinatarios-lectores (incluida la docente) construyen un cambio en su perfil a partir de estas

modificaciones léxicas: el reemplazo de “joder” por “no son tranquilos” borra su agentividad como sujetos activos que pueden “molestar” a una docente y los aleja de una mirada negativa como alumnos “rebeldes” e “irrespetuosos”.

En el Texto#6, como vemos a continuación, *Ciro* y *Santiago* también mantienen el marcador *tipo* que emplearon en su diálogo oral y no renuncian a su uso en la transposición genérica.

Texto#6. <i>Ciro</i> y <i>Santi</i> (Grupo Pompeya)	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
<p>Ciro: Boludo sabés las ganas que tengo yo de ir a bailar viste corte... a bailar, romper la discoteca... todas las guachas, pero no sé boludo me da cosita</p> <p>Santiago: Pero tu viejo... de última lo convencemos, yo si quiero <i>tipo</i> le digo algo...le digo que nada, que nos vamos a poner las pilas que yo te voy ayudar...</p>	<p>Ciro: Santi no sabes las ganas que tengo de salir este finde pero estoy complicado porque no me puse las pilas a tiempo y ahora tengo las consecuencias</p> <p>Santi: Pero a tu papá podemos convencerlo <i>tipo</i> le juramos que nos vamos a poner las pilas y que yo te voy a ayudar ¿Decis que se va a copar?</p>

En el Texto#6, el marcador *tipo* se conserva casi sin modificaciones en relación con el diálogo original: mantiene la función “cómplice” con el fin de explicar el procedimiento grupal y plantear una estrategia entre ambos de cómo van a lograr su objetivo compartido. Así, *Santi* mediante el marcador *tipo* le propone a *Ciro* (a la manera de un “¿dale que...?”) que apruebe el plan a implementar y, al mismo tiempo, busca motivarlo para llevarlo a cabo. Ahora queda abierto el turno y está en el terreno de *Ciro* ver cómo se concreta el intercambio.

En el Texto#7, *Silvia* y *Brenda* también conservan el marcador *tipo* que emplearon en el diálogo original.

Texto#7. <i>Brenda</i> y <i>Silvia</i> (Grupo Lanús)	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
Brenda: mentira nunca te vi bailar	Brenda: nunca te vi bailar
Silvia: naa, mucho naa, soy muy dura jaja	Silvia: es que no tengo mucha elasticidad
Brenda: Es verdad, para la coreo de gimnasia estabas <i>tipo</i>	Brenda: Para la coreografía de gimnasia estabas <i>tipo</i> (baila)
Silvia: Dejame	Silvia: no vale reírse porque para esa coreografía todos nos esforzamos y hasta a veces pagamos

En el Texto#7, se destaca la transformación de un estilo más informal a uno más formal: por ejemplo, (a) “Soy muy dura” >> “no tengo elasticidad”; (b) “coreo” >> “coreografía”. Sin embargo, en el texto teatral deciden no reemplazar el marcador *tipo*: en su turno, Brenda lo replica y agrega una acotación que permite visualizar su contenido discursivo indicial, poniendo en palabras el movimiento de bailar. A su vez, en su turno Silvia, reconoce la intención humorística del gesto, pero la acota con una evaluación de cierre que explicita la complicidad y una interpretación negociada entre ambas compañeras.

6. CONCLUSIONES

El análisis del marcador *tipo* realizado en el presente artículo ha permitido delinear algunas conclusiones.

En primer lugar, en los datos analizados observamos que en el diálogo oral emergió el marcador *tipo* con tres funciones discursivas diferentes: (a) función explicativa, que posibilita la inserción de un nuevo miembro discursivo en la cadena enunciada para explicar y ampliar informativamente el segmento textual precedente, ya sea con un valor ejemplificatorio, de justificación o de inserción de un argumento; (b) función atenuadora, que busca moderar lo que el mismo interlocutor dijo o lo que uno de sus interlocutores ha enunciado, con el fin de mitigar el efecto de lo dicho o de salvaguardar la imagen de uno de los participantes; y (c) una función “cómplice” que, frente a una propuesta, argumento o juicio de valor de quien emite el enunciado, apuesta a la compleción y/o cooperación del interlocutor.

Estas funciones discursivas de *tipo* permitieron observar que sus usos se distribuyen según estén centradas en: (a) el enunciador --función explicativa y función atenuador--, en las que el marcador sirve para expresar una intención comunicativa orientada al completar el contenido semántico o pragmático en la misma intervención; (b) el enunciatario --función “cómplice”--, en la que el marcador apunta en un sentido indicial a que el interlocutor colabore y complete el sentido semántico y pragmático.

En segundo lugar, en cuanto a los lugares que toma *tipo* en los enunciados y en los turnos conversacionales, observamos que los hablantes lo emplean mayormente en posición media. Sin embargo, en el plano del enunciado se observa una distribución concordante con las funciones discursivas que encontramos: cuando *tipo* expresa una función explicativa, tiende a ubicarse en una posición inicial; cuando cumple una función atenuadora se ubica en posición inicial o intermedia; cuando desempeña una función “cómplice” se ubica en posición final de turno y final de enunciado. Los usos de *tipo* en posición final de enunciado y final de turno, en cierta medida, sugieren un valor cercano a los marcadores de control de contacto que identifica Portolés (2016) y que se caracterizan por manifestar la relación entre los participantes de la conversación (Portolés, 2016: 696)

En tercer lugar, es relevante destacar cómo las diferentes duplas de estudiantes, a través de una secuencia de operaciones de producción y transformación genérica, han repensado y revisado sus estrategias comunicativas en función de un estilo asociado a cada género discursivo. En ambas producciones escolares (el diálogo oral y el texto teatral), los estudiantes se valieron de los recursos lingüísticos de su repertorio para adecuarse a las permisibilidades de cada género. En este sentido, se señalan dos aspectos claves a considerar: cómo la representación del género condiciona la selección de recursos dentro de su repertorio lingüístico, y cómo sus elecciones y decisiones en los dos textos se ven atravesadas por la situación comunicativa escolar-académica en la que se enmarcó la experiencia. Por un lado, el conocimiento de los géneros le permitió a cada dupla reflexionar sobre las potencialidades que cada uno ofrece. A partir de la transformación de un diálogo oral cara a cara en texto teatral escolar (literario, ficcional y basado en secuencias dialogales), en sus producciones identificaron sus componentes estructurales (trama dialogal, acotaciones, descripción de cuadros y escena). De hecho, la inclusión de acotaciones y la descripción de las escenas y cuadros permitieron reescribir ese primer diálogo cara a cara (como género primario) agregándole información para que la futura representación sea legitimada como un texto teatral por la audiencia. En el caso de las acotaciones, estas tuvieron distintos usos: evitar digresiones o abruptos cambios de tema que habían sucedido en su conversación espontánea, aportar una instrucción a los actores.

También reconocieron la necesidad de construir una función didáctica asociada a la literatura infanto-juvenil y transformar las experiencias personales de sus conversaciones orales hasta construir una moraleja que “deje una enseñanza” a los oyentes/lectores de su historia. Por otro lado, más allá de su conocimiento sobre los géneros discursivos, prevalece en sus producciones un saber concreto como “estudiantes” sobre el sistema escolar y académico. Por ejemplo, el respeto a las convenciones gráficas de la ortografía, la puntuación o las mayúsculas, y el uso de un léxico en las conversaciones orales que se aleja de un estilo coloquial o que evita el uso de palabras consideradas “malsonantes” en la escritura escolar. En los diferentes géneros sobrevuelan las expectativas que ellos asignan a la docente; quizás a esto se deba también que en algunos momentos hayan dramatizado —en clave de géneros más novelescos— algo que intentaba ser más espontáneo o que emplearan un estilo académico en un habla que pretendía ser coloquial e informal.

En resumen, el análisis contrastivo de las producciones orales y escritas de ambos grupos evidenció el repertorio rico y heterogéneo de recursos con el cuentan estos estudiantes y que les permitió producir variaciones en las estructuras discursivas (las elecciones léxicas y de estilo, en función del grado de formalidad y de la situación comunicativa propuesta para texto). Tal como afirma Tannen (1982), las estrategias que se encuentran en un texto oral pueden encontrarse también en un texto escrito, o bien, estrategias similares del texto escrito pueden encontrarse también en un texto hablado.

Referencias bibliográficas

- Briggs, Charles & Bauman, Richard. 1996. “Género, intertextualidad y poder social”. *Revista de investigaciones folclóricas*, 11. 78-108.
- Brinton, Laurel & Traugott, Elisabeth. (2005). *Lexicalization and Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Company, Concepción. 2004. “¿Gramaticalización o desgramaticalización? Reanálisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español”. *Revista de Filología Española*, 34.1
- Escandell Vidal, María Victoria. 1996. *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.
- Fairclough, Norman. 1992. *Critical Language Awareness*. London: Routledge.
- Fernández, Julieta. 2017. “The language functions of tipo in Argentine vernacular”. *Journal of Pragmatics*, 114. 87–103.
- Fernández Bernárdez, Cristina & Vázquez Veiga, Nancy. 1995. “¿Espontaneidad o planificación? Marcadores textuales en la lengua oral”. *Lenguaje y textos*, 6-7.3-11.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1978. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1985. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Huseby, Stine. 2010. Las funciones de tipo como marcador del discurso en el lenguaje juvenil de Buenos Aires: Un estudio descriptivo. Tesis de Maestría. The University of Bergen). Consultado el 9 de agosto de 2022. < <https://core.ac.uk/display/30896990>>
- Kornfeld, Laura Malena. 2013. “Atenuadores en la lengua coloquial argentina”. *Lingüística*, 29(2), 17-49
- Lobo Castelano, Karine & Ladeira, Wânia Terezinha . 2010. Funções discursivointeracionais das expressões “assim”, “tipo” e “tipo assim” em narrativas orais. *Revista Letra Magna*, 12. 1-17
- Martín Zorraquino, María Antonia & Portolés, José. (1999). “Los marcadores del discurso”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.

Portolés, José. 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Portolés, José. 2004. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.

Portolés, José. 2016. "Marcadores del discurso", en Gutiérrez-Rexach, J. (ed.) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica, vol. 1* (pp. 689-699). Londres/Nueva York: Routledge

Reyes, Graciela. 1995. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco libros.

Sacks, H., E. Schegloff, & G. Jefferson (1974). "Conversational analysis." *Language*, 50.

Tannen, Deborah. 1982. The oral/literate continuum in discourse, en Tannen, D. (ed.) *Spoken and Written Language: Exploring orality and literacy* (pp. 1-16). Norwood, NJ: Ablex.

Verschueren, Jef. 1999. *Para entender la pragmática*, Madrid: Gredos.

Título del artículo: La lengua juvenil en uso: un estudio del marcador conversacional “*tipo*” en el habla oral y escrita en las aulas de Argentina.

Youth language in use: a study of the conversational marker “tipo” in oral and written speech in the classrooms of Argentina.

Autora

Natalia De Luca

Universidad de Buenos Aires

ndeluca@unsam.edu.ar

Datos curriculares

Magíster en Análisis del Discurso (UBA). Profesora en Castellano, Literatura y Latín (ISPJVG), especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y en Ciencias del Lenguaje (ISPJVG). También se desempeña como docente en la Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad Austral, en diferentes materias tanto de grado como de posgrado. Actualmente se encuentra realizando el doctorado en Lingüística (UBA) y participando en diversos proyectos de investigación que toman como objeto el análisis de las interacciones mediadas y multimodales en las clases de lengua del nivel secundario y en la formación docente.