USOS ANÓMALOS DEL CONECTOR “DONDE” EN EL DISCURSO ACADÉMICO. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA COMO PERSPECTIVA TEÓRICO –METODOLÓGICA PARA REDEFINIR LA CONEXIÓN

Andrea Cucatto

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Humanidades Universidad Nacional de La Plata, ARGENTINA.

El propósito de la siguiente ponencia consiste en estudiar la conexión en la escritura académica tomando la perspectiva teórico-metodológica de la Lingüística Cognitiva (Langacker, 1987; 1991; Goldberg, 1996; Maldonado, 1999; Schilperoord y Verhagen, 1998; Cucatto, A., 2003, 2005; Pedersen, 2003). A tal efecto, se partirá de un conjunto de supuestos a partir de los cuales se presentará el “problema de la conexión”: su vinculación con otros conceptos concomitantes, las marcas que la actualizan y sus diversos tipos. A continuación, estas categorías serán aplicadas al análisis del conector “donde” en un corpus de exámenes de alumnos de primer año de la facultad, tomando los siguientes parámetros: 1-. las formas que lo acompañan, 2-. el lugar que adopta en los segmentos textuales/discursivos, 3-. la función textual/discursiva y 4-. las características pragmático-cognitivas de los usos “subespecificados”.

Por último, se procederá a interpretar las motivaciones que subyacen al uso del conector “donde” en relación con el proceso de conceptualización postulando la existencia de una “conexión espacial” cuyo empleo pone en evidencia un tipo peculiar de escritura caracterizada por sus formas acumulativas, discontinuas, más espaciales que temporales y, principalmente, más cercana a la planificación y al boceto que a la textualización misma. Esta escritura indica la escasa competencia de los alumnos para elaborar conceptos lingüísticos, instalando, a través del “donde”, una suerte de “descanso” mental, y permite demostrar que el uso (y abuso) de dicho conector manifiesta modos de procesamiento particulares, cercanos a la experiencia visual y oral.

El propósito de la siguiente ponencia consiste en estudiar la *conexión* en la escritura académica tomando la perspectiva teórico-metodológica de la Lingüística Cognitiva (Langacker, 1987; 1991; Goldberg, 1996; Maldonado, 1999; Schilperoord y Verhagen, 1998; Cucatto, A., 2003, 2005, 2007; Pedersen, 2003) puesta ésta ofrece, a mi entender, la posibilidad de abordar el objeto texto/discurso desde un nuevo enfoque, capaz de interpretar, a partir de la motivación cognitivo-funcional de los dispositivos verbales, las construcciones individuales y sociales de la significación que se ponen en evidencia a través del lenguaje. Definimos lingüístico-cognitivamente la *conexión* como:

“El dispositivo textual/discursivo que indica el camino por el que se concretan verbalmente esos sistemas de relaciones que podrían denominarse “modos de conceptualización” ya sea en la fase de comprensión ya sea en la fase de producción del lenguaje. Asimismo, deberá advertirse que los segmentos a través de los cuales se desarrolla un texto/discurso poseen diversas jerarquías, por lo que la *conexión* señalará también qué segmentos resultarán más convencionales, o sea, “más esquemáticos” o “más textuales” (“atrincherados”, según autores como Langacker, 1987, 1998), es decir, cuáles serán más importantes para elaborar la significación, al igual que indicará de qué manera se puede proyectar un segmento sobre otro creando vínculos conceptuales a partir de procesos de integración o de “interpretación” guiados por las marcas que los propios *conectores* proveen y por los significados o la información que en cada uno de dichos segmentos se transmite” (Cucatto, A., 2007).

y el discurso académico siguiendo autores tales como Bolívar (1998, 2004) quien afirma, respecto de él, que:

"La mayor justificación que podemos aducir para entregarnos a la reflexión crítica es de tipo epistemológico e ideológico porque, como docentes, dedicados a que otros accedan al conocimiento a través de la lectura y la escritura, tenemos el compromiso de analizar con mayor rigor la forma en que se construye el conocimiento discursivamente, y porque nos corresponde interesarnos más por comprender las formas en que el conocimiento es afectado por las relaciones de poder. Nos corresponde averiguar cómo se construye la autonomía y cómo nos hacemos más independientes en el plano intelectual" (Bolívar, 2004: 8)

La investigación que ahora presento se ha centrado en un corpus de producciones escritas de mis alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) elaboradas en ocasión de exámenes finales de la asignatura "Introducción a la Lengua y la Comunicación" y, por otro lado, se inscribe en un proyecto que actualmente está en ejecución en el que me propongo demostrar la injerencia de factores perceptuales y de estados mentales concomitantes con los epistémicos para estudiar los "errores" en las producciones escritas, especialmente en ciertos usos de la *conexión* que he denominado "usos subespecificados". En esta instancia, desarrollaremos algunos de los resultados de dicha investigación con el propósito de acercar una nueva forma de trabajar el fenómeno de la *conexión* que nos podría conducir, a la vez, a una reelaboración crítica de algunos conceptos válidos para definir el "discurso académico" y la "escritura académica", cometido en el que, creo, la Lingüística Cognitiva podría hacer un fecundo aporte al estudiar y valorar los usos lingüísticos como formas de esquematización. Tales conceptos son:

a-. las características del evento comunicativo que se produce en la experiencia de escritura académica en tanto ésta puede ser repensada como un evento de naturaleza comunicativo-cognitiva en el cual la identificación, la selección, la atribución, la configuración y la transmisión de los conceptos cumplen un rol peculiar pues ponen en escena complejos procesos y relaciones;

b-. el tipo de interacción dialógica y social que se da en un examen escrito, la tensión entre la lectura y la escritura académica, su inscripción en el ámbito de un espacio curricular particular, y en el marco de una carrera, o institución, en general, puntualizando, en todo caso, el lugar que ocupa la lengua escrita como instrumento de simbolización en la experiencia de la formación académica y profesional de alumnos y docentes, y aun también fuera de la misma, por ejemplo, en relación con otros ámbitos de la educación formal o no formal o en diversas interacciones que se producen en otros entornos socioculturales;

c-. los factores o variables contextuales que intervienen en la discursividad académica y que conforman su dimensión lingüístico-cognitiva, como, por ejemplo, la fuente del conocimiento de la que derivan los conceptos, la naturaleza del conocimiento que se pone en juego, el poder de apropiación de tal conocimiento, su sistematización y figuración verbal, así como también las formas de legitimación o valoración de un conocimiento que deviene "saber", las experiencias, los estados mentales que controlan el proceso de elaboración en un texto escrito de una "morfología interpretativa del conocimiento" incluyendo, de este modo, nuevas aristas referidas a aspectos aun no explorados o explorados sólo parcialmente considerando, para ello, el estudio de la "cognición" o la "conceptualización".

La *conexión* como fenómeno lingüístico-cognitivo se estudia en relación con dos fenómenos complementarios: la "transición cognitiva" (Langacker, 1987) y la "dependencia o mezclaje conceptual" (Fauconnier y Turner 1998; Fauconnier 1994; Schilperoord y Verhagen 1998; Mathiessen y Thompson 1998; Goldberg 1996; Mandelblit 2000; Dirven y Verspoor 1998; Sweetser 1999); a través de ella, dos eventos lingüístico-cognitivos A y B -o sea, segmentos textuales/discursivos conectados-, se presentan en ocurrencia secuenciada como facetas de un evento de un orden más alto, es decir, (AconectorB), evento complejo que resulta de naturaleza cualitativamente diferente de la que poseen sus partes constituyentes produciéndose una relación más integradora que constructiva mediante la cual se elabora una "interpretación" por la que se genera el sentido relevante. En el proceso de *conexión* intervienen factores

situacionales o pragmáticos que ponen la lengua en interfaz con fuentes externas dado que el hablante/escritor la "ajusta" de manera tal de satisfacer no sólo determinados propósitos comunicativos sino -y principalmente- con el objetivo de establecer marcas sobre la superficie del texto/discurso para poder incorporarse en él y para que también el receptor pueda hacerlo de tal modo que le sea transmitida la información y la experiencia que, a través del lenguaje, se expresa e interacciona.

Por otro lado, para estudiar la *conexión* es fundamental explorar no sólo la heterogeneidad categorial con que ésta se manifiesta (puede hasta incluir otros sistemas de significación como el lenguaje gráfico), cuestión que permite corroborar la extraordinaria plasticidad de las estructuras lingüísticas, sino también su homogeneidad funcional porque, en los textos/discursos, expresa icónicamente el "derrotero mental" del sujeto que lo produce en virtud de que la manera como construye e integra los segmentos explicita, en menor o en mayor medida, intentos -fallidos o no- de comunicar aquello que quiere y el modo como quiere hacerlo, confiando, claro está, en que su meta pueda coincidir con la del interlocutor, esto es, logre ser pertinente. No obstante, se pueden registrar dos maneras de utilizar la *conexión*: los que denominamos "usos especificados" y "usos subespecificados".

En efecto, un texto/discurso escrito, un texto pensado, un texto coherente es aquel, que, entre otras cosas, posee un *sistema conectivo* capaz de presentarse en formas diversas aunque ofrece pistas para equilibrar e integrar la información. Así, un escritor o lector, por ejemplo, deberá llevar a cabo un conjunto de acciones articuladas que formarán parte de su experiencia con el lenguaje: marcará la diferencia toda vez que considera posible establecer un vínculo entre dos o más segmentos de un texto/discurso, para lo cual deberá, por su parte, seleccionar o reconocer el *conector* así como reconocer si el significado que éste vehicula está o no sancionado -por el uso reiterado o convención-, aspecto que llamamos "especificación". Del mismo modo, deberá calcular no sólo los valores potenciales que dicho *conector* puede adquirir sino también el relevante, es decir, aquel que señale algún tipo de cambio respecto del modelo de texto/discurso ya elaborado previamente. También necesitará determinar qué relación más integrada y compleja se establece entre los *conectores* mismos en virtud de que esto ayudará a derivar patrones compositivos de un texto/discurso creándose "morfologías interpretativas" gracias a las cuales estará en condiciones de reconstruir el sentido y de esquematizar las jerarquías menores o mayores que pueda adquirir un *conector* o un conjunto de *conectores* en una instancia particular de uso de la lengua. Pero a veces, se producen los llamados "usos subespecificados", que comprometen una fuerte competencia por parte del lector y presuponen, en general, una baja competencia por parte del escritor-, que pueden entenderse como:

"[...] el fenómeno que se produce cuando un conector evoca, además del valor conceptualizado y seleccionado por su productor, un conjunto de valores agregados que los lectores pueden adscribir y que, muchas veces, les impiden poder identificar la conexión específica, o sea, la relevante entre esos segmentos del texto para arribar a su interpretación óptima, según el propósito comunicativo y el plan del emisor (Cucatto, A. 2001a y 2001b).

Así, un sujeto competente textualmente será aquel que, justamente, reconozca el valor especificado de un conector, que sea capaz de activar múltiples "subespecificaciones" pero que pueda, en ocasión de la elaboración del sentido de un texto particular, determinar cuál es el valor relevante de ese "link" en ese texto en cuestión" (Cucatto, A. y Cucatto, M, 2003b) .

Al respecto, se advierte claramente que, en los usos actuales de la lengua - escrita y no escrita-, uno de los conectores más provocativos a la mirada del investigador es, justamente, el conector "donde". Teniendo en cuenta tal situación, es que iniciamos un estudio del mismo en exámenes escritos de alumnos de primer año de la facultad, conformando un corpus en el que dicho conector pudiera evidenciar una presencia activa. En realidad, nuestro objetivo es comprender las razones que subyacen a la frecuente aparición de dicho conector y, sobre todo, su carácter

polifacético y, por así decir, mutante dado que éste se manifiesta revestido de valores diferentes -tanto en su exteriorización como en los significados que representa- y resulta ser una suerte de "soporte" en el proceso escriturario. Pudimos advertir que una de sus características textuales/discursivas es su ubicuidad y su granularidad contextual puesto que registramos los siguientes comportamientos textuales/discursivos:

1) puede aparecer en cualquier sitio dentro del segmento textual/discursivo que lo actualiza; está, entonces, fuertemente gramaticalizado, al igual que lo que ocurre con otros conectores empleados tales como "que" o "el/la/lo cual/es". Por ejemplo, aparece en mitad de la oración: "Podemos deducir sobre el canto de las ballenas que tanto en éstas como en los primates la comunicación consta de una serie de señales fijadas biológicamente donde el aprendizaje ocupa una parte muy pormenorizada en el sistema comunicativo" (R.P).

Pregunta: Reconocer 4 (cuatro) propiedades del lenguaje de las ballenas y establecer una comparación con el lenguaje humano. o al comienzo de la misma:

"Suelen iniciarse procesos de normativización o estandarización lingüística para solucionar conflictos lingüísticos que pueden surgir entre las lenguas en contacto. Donde se distingue una lengua dominante y una lengua dominada" (N. B.)

Pregunta: ¿Cómo puede explicarse y qué es la "estandarización lingüística"?

2) representa cualquier función sintáctica sustituyendo expresiones de diversas categorías gramaticales y se utiliza como relativo o subordinante aunque también se actualiza como coordinante o adjunto de acuerdo con el peso del contexto en el que aparece. Se crean, en todo caso, zonas de ruptura que muchas veces están marcadas paratextualmente señalizando "zonas sensibles o críticas" del texto/discurso. Además, simboliza relaciones de carácter semántico diverso como la "causa" y hasta su opuesto, la "temporalidad". Por ejemplo, es subordinante:

"Ese sistema de la lengua es abierto, dinámico, es un sistema donde se analizan diferentes puntos. Como por ej: la relación de la lengua con el contexto" (M.I.S).

Pregunta: Analizar el concepto de sistema, norma y habla de Coseriu y compararlo con la dicotomía saussuriana de Lengua y Habla.

coordinante/adjunto:

"Esta propiedad está relacionada con la intercambiabilidad: donde uno puede cambiar de roles constantemente, ser el emisor o receptor. También en una situación oral puede haber varios canales: cara a cara; donde los hablantes comparten tiempo y espacio.

-diferido: [donde] una transmisión de radio o televisor.

-mixto: un programa de radio donde se hacen llamadas telefónicas" (J.R)

Pregunta: Relacionar algunas propiedades de la lengua oral con la intercambiabilidad, la especialización, la evanescencia y el desplazamiento. Proponer ejemplos. y posee valor temporal:

"Existen tres paradigmas que se dedicaron al estudio del lenguaje: el tradicionalista, el funcionalista y el formalista.

El enfoque tradicional se desarrolló desde el siglo XV hasta el siglo XIX, donde comienza a aparecer los neogramáticos" (S.C)

Pregunta: ¿A qué se denomina enfoque tradicional en los estudios del lenguaje? ¿Cuáles son sus postulados y cuáles son los objetivos que persigue?

3) se recarga de significación con otros elementos que lo acompañan pues estos elementos no hacen sino replicar el valor del "donde", y aparece en muchos textos reduplicado. Esto se debe a

que, por estar fuertemente gramaticalizado, pierde contenido descriptivo y, sobre él, se derrama el significado de las piezas con las que forma cadena -las previas o las posteriores-:

“El texto del Altmann trata de simbolizar por un lado, cómo desde niños aprendemos nuestra lengua materna. Simboliza una estructura donde en su base se encontraría un conocimiento básico (según Chomsky) de la lengua que nos permite a una edad temprana, en contacto con la sociedad (primero la familia, luego en la escuela) aprender los distintos niveles de la lengua” (M.M)

Pregunta: ¿Sobre qué trata el texto de Altmann? Utilizar algunas categorías de análisis para explicar el concepto de “ascensión de Babel”.

4) se pone de manifiesto tanto mediante formas "especificadas" cuanto "subespecificadas", pero se advierte un uso más frecuente de las últimas porque éstas dan cuenta de estrategias de carácter pragmático-cognitivo, de continuas "acomodaciones", que lleva a cabo el escritor empleando un conector "comodín" que, por su propia porosidad, puede recargarse de valores múltiples. En el texto siguiente, los "donde", adoptan una función de marco o circunstancia así como también pueden asignársele valor causal y aun opositivo o contrastivo:

“Comenzó con la escritura icónica o pictográfica donde el signo era no arbitrario. Luego se evolucionó a la escritura ideográfica donde el signo representaba una idea...” (J.R.)

-Pregunta: ¿Cuál es el origen de la escritura y qué características poseen las escrituras más antiguas?

o en el segundo ejemplo, se observa que el "donde", además del valor asociado a lo modal -representa el marco/circunstancia y también la evidencia, justificación o elaboración-, por el tipo de secuencia explicativa que integra, puede ser tomado como motivación o causa no voluntaria y aun como finalidad, sin desestimar que, al perder su función subordinante (esto se refuerza por el "se"), se recarga de valor aditivo:

“La variedad funcional tiene como eje las relaciones de una lengua con otras en función de su utilización en determinados contextos. Un grupo minoritario, generalmente, puede hablar dos lenguas al mismo nivel, donde se da el caso del bilingüismo. Esto ocurre en espacios limitados y se ajusta a determinadas políticas estatales donde se poseen dos lenguas básicas que se utilizan en las funciones administrativas” (M.C)

Pregunta: ¿Qué se entiende por “variedad social” y “variedad funcional” de una lengua? Vincular y comparar estos conceptos con los de “lengua homogénea” propuesto por Chomsky.

Estos usos del conector “donde” relacionados con el proceso de conceptualización verbal y no verbal y principalmente por su opacidad sintáctica y su fuerte sensibilidad a factores exógenos provistos por el entorno verbal o y el entorno no-verbal o contexto, nos han permitido postular la existencia de una “conexión espacial” cuyo empleo pone en evidencia un tipo peculiar de escritura caracterizada por sus formas acumulativas, discontinuas, fractales, más espaciales que temporales dado que los segmentos textuales/discursivos se transforman en figuras de sentido que "rotan" y "vagan" en la página, y están, en consecuencia, más cerca de la planificación y del boceto que de la textualización misma. La escritura académica se muestra, entonces, como una suerte de pretexto en el que no se alcanza a dirimir la diferencia cualitativa entre la conceptualización no verbal- sistema de conocimientos inscritos en un campo disciplinar- y la conceptualización verbal- simbolización de dichos conocimientos a través de la lengua-. En realidad, la escritura académica de los alumnos no sólo indica una escasa competencia para elaborar conceptos lingüísticos, instalando, a través del “donde”, una suerte de “descanso” mental, sino también permite demostrar nuestras hipótesis de trabajo, o sea, que el uso (y, sobre todo, el abuso del conector "donde" en sus diversas actualizaciones) manifiesta modos de procesamiento vinculables con la experiencia visual y oral: un pensamiento más sintético que analítico e interpretativo; una interferencia mayor de esquemas ejecutivos y organizativos sustentados en la memoria de corto plazo y episódica; la creación de figuras

textuales/discursivas polifragmentadas, no de contornos cerrados; ausencia de un centro articulador y una aplicación que se da prioritariamente en el plano material -gráfico- y formal -sintáctico- y no en el conceptual -semántico- (Cucatto, A. y Pérez Juliá, M. 2003).

Tales observaciones instan a replantear algunas cuestiones acerca del género de examen ya que los modos de conceptualizar que se simbolizan, por ejemplo, a través de conectores como "donde", deben ser valorados o interpretados por su misma motivación pragmático-funcional, o dicho de otro modo, las maneras de escribir exhiben, en la génesis del propio proceso de escritura, una manera de pensar, una mentalidad, ofreciendo marcas que deberían ser redefinidas en el marco de nuevos estudios sobre la discursividad académica.

En primera instancia, el lugar que se atribuye a la "norma" lingüística, es decir, el uso sancionado de la lengua legitimado por la gramática o la academia en tanto se asocia prioritariamente "anomalía" con "error" y éste con violación a la norma. En nuestro caso, se reconoce, por ejemplo, un uso "ideal" del "donde" que es su uso como relativo que reconduce una relación espacial referida a locaciones. Esta parece ser una cuestión fácil de responder: cuando no se sigue la norma que controla el uso, el hablante yerra; no obstante, puede señalarse que, en general, a la hora de evaluar las performances de los alumnos, se pretende imponer una norma que nadie les ha enseñado o cuanto menos pocos lo han hecho en el marco de la propia experiencia académica ya que no se suelen brindar múltiples oportunidades para motivar la reflexión metalingüística. Por otro lado, lo que podría llamarse desvío de la norma no es, en realidad, un desvío total, sino una operación lingüístico-cognitiva tendiente a la (re)creación de sentido: se trata de un proceso de "metaforización" por el cual la locación de los conceptos textualizados se proyecta hacia otras figuraciones, usando como dominio fuente la propia experiencia del productor del texto, poniéndose, así, los propios alumnos "in situ" en aquello que escriben, revelando, dentro del mismo, una fuerte presencia, estrategia que, a su vez, se complementa con otras como la modalización, la marcación de la primera persona o la ruptura material del escrito con abundantes signos paratextuales. El discurso académico que se exige a los alumnos es prescriptivo y tiene un fuerte sustento normativo que afecta la calidad de los recursos lingüísticos empleados.

En segunda instancia, el "donde" indica experiencias de carácter múltiple que, o bien se linealizan en el escrito o se sintetizan en él, que muchas veces no se reconocen:

-una experiencia perceptual que informa sobre cómo "oyen/ven", esto es, cómo experimentan la materialidad de su propio escrito y su inscripción en él;

-una experiencia epistémica que informa sobre cómo "conocen" un campo disciplinar;

-una experiencia meta-epistémica que informa sobre cómo "evalúan" dicho campo en relación con sus emociones, creencias, presunciones, actitudes o valores;

-una experiencia social que informa sobre cómo "comunican" a los otros: aquí está incluida la figura del interlocutor y las estructuras mediante las cuales se legitima socialmente el saber -la comunidad científica, la universitaria, la familia, los pares, etc-;

-una experiencia verbal que informa sobre cómo "expresan" su relación con las posibilidades formales sancionadas por el sistema de la lengua y con la aptitud para textualizar la información a partir de tales formas.

Estas experiencias que convergen en el uso de dispositivos enunciativos como la conexión mediante el "donde" atraviesan el discursivo del escrito y generan una dinámica de fuerzas por medio de las cuales se crean rupturas, discontinuidades que ponen en acto la fuerte injerencia de la subjetividad en los escritos académicos, aspecto que suele ser descalificado pero que, desde la perspectiva de la Lingüística cognitiva, podría ser revalorizado.

En tercera instancia, el análisis textual/discursivo del "donde" puede reinscribirse en un conjunto de interrogantes abiertos respecto de la situación de escritura académica en la que éste se produce:

- las preguntas en los exámenes son falsas preguntas dado que no aceptan la negociación, la interacción, esto es, no poseen feedback, en virtud de que quien las produce, el docente, actúa como una suerte de "control" que regula la ejecución del alumno: posee el conocimiento y lo "edita" para él - selecciona y ordena el dominio nocional en núcleos temáticos, recurre a autores a fin de atribuir el conocimiento, en sus clases lo configura y luego "juzga" al alumno-;

-las preguntas y aun las no preguntas -es decir, las afirmaciones por las que se solicita elaborar una fundamentación para refuerzo o contrastación, o los trabajos de paráfrasis- requieren, en general, una única respuesta; su fuente de conocimiento debe ser delimitada, uniforme y categórica y está, en cierto sentido, predeterminada; en realidad, se procura más evaluar positivamente el saber por sí mismo que lo que el alumno hace con él: no se contemplan, por ejemplo, formas de conocimiento como la creencia apoyada por el sentido común, la inferencia dada por el saber adquirido en la experiencia individual o social, la información "de oídas", o la aparición de modos de conceptualización erráticos, fragmentados o plurales como los que se producen a través del "donde";

-las relaciones que se deben textualizar están también orientadas pues se busca que el alumno siga el mismo derrotero mental que aquel que las formula quien, en alguna medida, adopta el rol del experto que se yergue como portavoz de la disciplina en la que ya están instaurados ciertos vínculos válidos en desmedro de otros; la exigencia de una conexión más especificada y de cierta naturaleza pone, así, de relieve tal imposición;

-se busca además, no sólo una conceptualización no verbal, sino también una conceptualización que obedezca a ciertos criterios textuales, uno de los cuales es el que se define como "claridad" y que, en rigor de verdad, actúa igualmente como una prescripción: se exige tanto claridad - calidad- en las ideas, esto es, pertinencia de las mismas como en la expresión, lo que pone "en tandem" la coherencia de los textos escritos con el respeto a los cánones disciplinares y gramaticales, es decir, la corrección. Evidentemente, los usos anómalos de ciertos recursos lingüísticos dejan al desnudo, más bien, otras cuestiones más profundas que la lengua no hace sino develar:

- ¿Los alumnos se alejan del saber académico o el saber académico los aleja a ellos?
- ¿El saber académico es singular o múltiple; cuáles son sus fuentes de referencia? ¿Dónde está el límite con el saber no-académico y cómo se define este último?
- ¿Hay un modo legítimo de relacionar conceptos en el marco de la discursividad académica?
- ¿Es lícito aceptar relaciones entre conceptos que pongan en juego otros estados mentales o sólo deben ser aceptadas aquellas conexiones que expliciten relaciones de "necesidad" o lógica disciplinar? ¿Es dable aceptar únicamente un sistema de relaciones, que se desarrollen en una sola direccionalidad, que sólo admiten una razón y una consecuencia, o deben aceptarse, por el contrario, relaciones más estocásticas como las que muestran los usos particulares de "donde"?
- ¿Cuál es el rol que debe cumplir el lenguaje, en general, y la escritura, en particular, dentro de la vida académica? ¿La escritura académica que se solicita a los alumnos se reduce a un modo de traslitar, más bien, la lectura académica o se contempla la posibilidad de un acto de escritura autónomo en el que el alumno se apropie del saber académico y lo transforme cualitativamente en una experiencia individual y compartida con el docente?

- Si es la escritura académica la forma de comunicación más prestigiada en el marco de una institución, ¿ésta se trabaja en forma sostenida dentro de ella? ¿Por qué los alumnos prefieren ciertas formas en desmedro de otras? ¿Qué es lo que se espera, en realidad? ¿Qué es lo que, en realidad, se cuestiona? ¿No es acaso hora de "aclarar", por paradójico que parezca, qué es "claridad", "coherencia" o "corrección" de manera tal de hacerlo comprender a los alumnos? ¿Se trata de una relación fundamentalmente dialógica o de una valoración monológica o unilateral? ¿Se trata de una valoración consensuada o impuesta? ¿Hay contextualización de las mismas en los distintos eventos comunicativos que se desarrollan en las experiencias académicas o son patrones de comportamiento inmunes a la situación y a los factores que intervienen sobre ellas?
- ¿Por qué se valora la lengua escrita en un ámbito académico? ¿La escritura académica de los alumnos toma como modelo la escritura académica de los docentes o investigadores? Si la escritura académica de los alumnos es una réplica de la de los docentes o investigadores, ¿es verdad que en ésta última se pondera la claridad, como la que se espera de los alumnos?
- ¿Cómo puede pretenderse que los alumnos valoren la expresión escrita cuando en su formación previa no la han tenido y cuando su experiencia social los ha enfrentado, mayormente, a situaciones en las cuales la escritura no ha tenido un lugar preponderante, excepto, claro está, otras pruebas escritas en el ámbito de la educación formal o tipos de escritura básicamente diferentes como la que se produce en textos en formato electrónico o la desarrollada en otros géneros? En esas otras experiencias, ¿se ha encontrado siempre con formas de conexión especificadas? ¿No puede decirse también que en la lengua escrita ya se están convencionalizando formas conectivas más cercanas a los usos registrados en los alumnos?
- ¿No será necesario desarrollar un estudio sobre la cognición que subyace los procesos escriturarios en el que se logre explicar e interpretar por qué y para qué los alumnos, en sus experiencias académicas, muestran sostenidamente una necesidad de conectar sus ideas "localizándolas" dentro de sus textos escritos, utilizando expresiones como "donde" como un intento de "navegar" en un espacio de conocimiento -la disciplina-, en un espacio interpersonal -más bien, impersonal-, en un espacio verbal -la gramática- y en un espacio social -la universidad- que, desgraciadamente, suelen resultarles ajenos?

Bibliografía

Bolívar, A. (1998), *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Caracas.

----- (2004), "Análisis crítico de los discursos académicos", *Revista Signos*, 2004, 37 (55); 7-18.

Cucatto, A. y Pérez Juliá, M. (2003a.), "Dificultades en la organización del texto narrativo escrito. Algunas propuestas didácticas para trabajar el error desde una perspectiva cognitivo-perceptiva". *Actas del II Congreso Internacional*

Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura, Universidad Católica de Valparaíso (Chile), mayo de 2003. Formato CD

----- y Cucatto, M. (2003b.), "Claves para redefinir la conexión como operador de la textualidad en las producciones escritas. El caso de la subespecificación", *Actas del II Congreso Internacional Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura*, Universidad Católica de Valparaíso (Chile), mayo de 2003. Formato CD.

----- (2005), "Conexión, claridad textual y expresión escrita: el uso subespecificado del relativo "donde". Proyecciones desde la lingüística cognitiva", *RASAL. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística, Texto e Interacción*; 1, 2005, 53-67.

----- (2007), "La conectividad en la escritura académica: marcas de una dialogicidad implícita", *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA*, La Plata, 28 al 30 de mayo de 2007, en prensa.

Dirven, R. & Verspoor, M. .1998. "Structuring Texts: Text Linguistics", *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 193-216.

Fauconnier, G. (1994), *Mental spaces*. Cambridge, MA: Mit Press.

----- & Turner, M. (1998), "Principles of Conceptual Integration" en Koenig, J.P. (ed.) *Discourse and Cognition. Bridging the Gap*. California, Standford: CSLI Publications; 269-283.

Goldberg, A. (1996), *Conceptual Structure, discourse and language*. Standford: CSLI.

Langacker, R. W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I Theoretical Perspectives*. Standford: University Press.

----- (1991), *Foundations of cognitive grammar. Vol II. Descriptive applications* .Standford: University Press.

Maldonado, R. (1999), "Espacios Mentales y la interpretación del SE impersonal", *Anuario de Letras (Vol. Especial, IIF, UNAM)*; 205-227.

Mandelblit, N. (2000), "The grammatical parking of conceptual integration: From Syntax to Morphology", *Cognitive Linguistics*, 11,3 / 4; 197-251.

Mann, W. C. & Thompson, S. (1988), "Rhetorical structure theory: Toward a

functional theory of text organizations”, *Text*, 8: 243-281.

Mathiessen, Ch. & Thompson, S. (1998), "The Structure of discourse and « subordination" en Haiman, J. et al. (eds.) *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins; 275-330.

Pedersen, J. (2003), “La base discursiva de la oración compuesta. Sobre las categorías conectivas” en Delbecque, N. (dir.) *Aproximaciones cognoscitivo funcionales al español*. 23 Foro Hispánico. Amsterdam, Nueva York: Rodopi; 107-117

Sanders, T. (1992), *Discourse structure and coherence; Aspects of a cognitive theory of discourse representation*. Doctoral Dissertation, University of Tilburg.

-----, Spooren, W. & Noordman, L (1992), “Toward a taxonomy of coherence relations”, *Discourse Processes*, 15: 1-35.

Schilperoord, J & Verhagen, A. (1998), “Conceptual Dependency and the Clausal Structure of Discourse” en Köenig, J.P. (ed.) *Discourse and Cognition. Bridging the Gap*. Stanford: CSLI Publications; 141-163.

Sweetser, E. (1999), “Compositionality and blending: Semantic composition in a cognitively realistic framework” in Jansen, T. & Redeker, G. (eds.) *Cognitive Linguistics: Foundations, scope, and methodology*. Berlin/Nueva York: Mouton de Gruyter; 129-162.

Traugott, I. (1995), “Subjetification in grammaticalization”, en Stein, D. & Wright, S. (eds.) *Subjectivity and Subjectivisation*. Cambridge: Cambridge University Press; 31-54.

Verhagen, A. (1996), "Sequential Conceptualization and Linear Order" en Casad, E.H. (ed.) *Cognitive Linguistics in the Redwoods; the Expansion of a New Paradigm in Linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.