

## **APORTES DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA A LOS ESTUDIOS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA: LA CONEXIÓN EN LOS TEXTOS ESCRITOS Y LOS USOS SUBESPECIFICADOS<sup>1</sup>**

**Mariana Cucatto<sup>2</sup>**

macucatto@arnet.com.ar

**RESUMEN:** Este trabajo se encuadra dentro del Proyecto de Investigación “*Usos subespecificados de la conexión en narraciones escritas. Una aproximación cognitiva al estudio de los esquemas textuales narrativos*”, desarrollado en el marco del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación (UNLP, Argentina), cuyo propósito es redefinir la conexión en los textos narrativos escritos desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva. En este artículo se procura estudiar lo que hemos denominado *usos subespecificados* de la conexión (Cucatto, A y Cucatto, M, 2003; Cucatto, A. y Pérez Juliá, M. 2003, Cucatto, A., 2005; Dirven y Verspoor, 1998), es decir, aquellos casos en que los escritores utilizan conectores de manera anómala o errónea, que impiden al lector identificar el valor especificado y relevante, necesario para arribar a una interpretación óptima. Tal abordaje ofrecerá una alternativa válida tanto para comprender la complejidad inherente a los distintos fenómenos textuales/discursivos propios de la escritura, en general, cuanto de las estrategias que se despliegan en la escritura académica, en particular. De este modo, se presentarán un conjunto de herramientas de análisis para identificar, describir y explicar los *usos subespecificados* de la conexión utilizada por alumnos de primer año de la Facultad en la situación de un examen final escrito a fin de comprender los procesos mentales y cognitivos, y las estrategias pragmáticas que caracterizan este uso anómalo y sostenido de la conexión expresado mediante las formas *subespecificadas*.

**PALABRAS CLAVES:** escritura; subespecificación; conexión; conceptualización

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “*Usos subespecificados de la conexión en narraciones escritas. Una aproximación cognitiva al estudio de los esquemas textuales narrativos*”, desarrollado dentro del Programa Nacional de Incentivos, Universidad Nacional de La Plata, Argentina (Proyecto H424), desde el año 2006. En este artículo, se toman algunos aspectos parciales de dicha investigación cuyo propósito más amplio consiste en proveer un marco teórico y metodológico para estudiar la conexión en los textos narrativos escritos desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva, entendida como un complejo proceso de categorización que involucra operaciones de carácter verbal, mental y cognitivo.

<sup>2</sup> Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos llevar a cabo una redefinición lingüístico-cognitiva de la conexión, estudiando sus usos particulares en un corpus de textos académicos escritos correspondientes a exámenes finales del nivel universitario a fin de demostrar que la existencia de lo que hemos denominado *usos subespecificados* de la conexión informa acerca de procesos mentales y cognitivos vinculados con estrategias pragmáticas que los alumnos despliegan y que manifiestan claramente su modo de pensar en la superficie de los propios textos, marcando formas peculiares de conceptualización a través de la conexión empleada. En efecto, nuestro objetivo es acercar los aportes de la Lingüística Cognitiva para identificar, observar, analizar y, sobre todo, interpretar las “anomalías”, “disfunciones” o “errores” de escritura que se encuentran en dicho corpus, especialmente en relación con los *usos subespecificados* de los dispositivos mediante los cuales se lleva a cabo la conexión. Esto hará factible comprender que tales “anomalías”, “disfunciones” o “errores” de escritura obedecen a motivaciones funcionales, a “fallos comunicativos”, que un investigador o educador deben saber interpretar a los efectos de poder formular una explicación válida o de intervenir didácticamente sobre los mismos, ofreciendo, así, un marco de reflexión que pueda contribuir con el estudio que la Psicolingüística ya ha desarrollado sobre estos temas.

## 2. MARCO TEÓRICO

Sin duda, cuando se habla de conexión se alude a un fenómeno muy complejo, a caballo entre la Psicolingüística, la Lingüística Textual, la Teoría de la Enunciación, el Análisis del Discurso y aun la Teoría Gramatical<sup>3</sup>. Son muchos los autores que, desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas, han ahondado en el tema de la conexión

---

<sup>3</sup> No es el propósito de este trabajo hacer un relevamiento exhaustivo sobre las diversas teorías de la conexión ni ofrecer una visión totalmente superadora de los problemas conceptuales y aun terminológicos que se suscitan: a qué se denominan conectores, si existe la posibilidad de formular casos de conexión sin conectores, de qué modo se clasifican los conectores, qué es lo que, en verdad, se conecta: frases, cláusulas, oraciones, proposiciones, enunciados o fragmentos de texto, o si la conectividad es sinónimo de conexión, entre muchos otros interrogantes que, a nuestro entender, algunas teorías no han logrado aún dilucidar totalmente pero que se manifiestan actualmente como genuinas preocupaciones para comprender cuestiones cruciales referidas al procesamiento lingüístico.

destacando, en todo caso, su innegable valor para definir y comprender la textualidad. Desde la Psicolingüística, en particular, algunos investigadores (Millis y Just, 1994; Noordman, Vonk y Kempeff, 1992; Just, Carpenter y Keller, 1996; Haberlandt y Graesser, 1985; De Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso, 1990, entre otros) han considerado el rol de la conexión para estudiar aspectos claves del procesamiento lingüístico del discurso en relación con la construcción de las dimensiones espaciales, temporales, causales, interpersonales y emocionales que se despliegan en los textos.

Desde un punto de vista convergente con el que suelen adoptar los psicolingüistas diremos que (Cucatto, M. 2008):

El sistema conectivo se explica como un conjunto de procesos o patrones constructivos de naturaleza mental y verbal de alineamiento de estructuras que se enmarca dentro del fenómeno más amplio de la conectividad referido a la asignación de unidad y sentido global a los textos/discursos. Se manifiesta a través de dispositivos variados –los conectores son un ejemplo de ello- que son graduales –poseen significados estables que se reelaboran durante el desarrollo del texto- y su funcionamiento opera en paralelo con el sistema conectivo neuronal, controlando el pensamiento interpretativo e instaurando, en el espacio textual/discursivo, tres tipos de conexiones que se determinan entre sí: la del escritor con su texto, la de la lengua en texto respecto del todo que la conforma y la del lector con el texto, planteando distancias y cercanías físico-perceptuales, socio-pragmáticas y cognitivas.

En efecto, nuestro enfoque lingüístico-cognitivo sobre la conexión se sustenta en algunas hipótesis básicas que constituyen puntos de partida para la investigación:

1. Existe un isomorfismo entre los procesos lingüísticos de la conexión y los procesos del pensamiento;
2. La conexión se relaciona con los fenómenos de la “dependencia conceptual” y la “elaboración conceptual”;
3. La conexión es un proceso asociado con la “coherencia relacional”;
4. La conexión es de naturaleza gradual y se elabora en la tensión entre la continuidad y la discontinuidad, la mayor y la menor especificación;
5. Los *usos subespecificados* de la conexión son formas que evidencian poca competencia escrituraria, se vinculan con procesos de acomodación pragmática y se explican como “fallos comunicativos”.

Postulamos, en primer lugar, un isomorfismo entre los procesos lingüísticos de la conexión y los procesos del pensamiento, es decir, afirmamos que la conexión en la lengua puede relacionarse con la conexión en la mente. En tal sentido, nuestra postura se

aproxima a la de aquellos modelos psicolingüísticos enmarcados dentro del denominado conexionismo o los que se conocen como “modelos de procesamiento distribuido”, que trabajan a partir de dicho isomorfismo. Así como en los modelos conexionistas e interactivos se considera que la información se encuentra distribuida en un gran número de unidades y en las conexiones entre dichas unidades, del mismo modo la conexión en la lengua, gracias a la que se expande el sentido que se comunica en un texto o discurso, pone en escena no sólo procesos de codificación lingüística sino también procesos de conexión o pensamiento que se producen en la mente, procesos, que, por otra parte, encuentran un claro correlato con la neurobiología dado que la conexión propia del pensamiento tiene su base en el modo como se conectan las neuronas mismas (Plaut y Shallice, 1994; Clark, 1997; Elman, 1991; Rumelhart y Mac Clelland, 1986). Por lo tanto, puede constatarse que un estudio sobre las formas de conexión verbal presentes en el discurso se convierte en una herramienta de interés para entender no sólo la conducta del texto como sistema de la lengua sino, y principalmente, la conducta que exhiben los sujetos productores y receptores de los mensajes lingüísticos cuando conectan sus pensamientos entre sí, éstos con palabras y las palabras en el espacio de la lengua escrita.

Del mismo modo, otros autores explican ciertas propiedades del lenguaje, particularmente, la discrecionalización de las unidades lingüísticas y su organización en estructuras sintácticas como una solución natural –biogenética- al problema –de naturaleza computacional- de cómo codificar en un código serial las proposiciones del lenguaje de la mente. De acuerdo con Pinker y Bloom (1990: 459), “el lenguaje muestra signos de haber sido diseñado para la comunicación de estructuras proposicionales a través de un canal serial”. Desde esta óptica, también establecen una correlación entre la conectividad y la serialidad del código porque la conexión entre las proposiciones caracteriza tanto el lenguaje verbal cuanto el propio lenguaje de la mente.

Esto lleva, entonces, a postular, en segundo lugar, una relación entre el fenómeno de la conexión y el de la “dependencia conceptual” dado que sostenemos que la formulación lingüística es, en sí misma, básicamente, un modo de conceptualización. Al respecto, recuperamos la definición de “dependencia conceptual” formulada por Schilperoord y Verhagen (1998: 148) como una fuente de referencia de gran valor heurístico:

Una cláusula depende conceptualmente de otra, si su semántica no puede conceptualizarse sin hacer una referencia esencial a la conceptualización de otra cláusula. Si tal interdependencia existe, argumentamos que las dos cláusulas no pueden entrar en una relación de coherencia una con otra.

Asimismo, afirmamos que tal definición lingüística-cognitiva de la conexión puede, a su vez, complementarse con el concepto de “sitio elaborativo” propuesto por Langacker (1991: 436), “D es conceptualmente dependiente de A en la medida en que A elabore una subestructura saliente de D”.

Tomando en cuenta ambas definiciones, podemos puntualizar, en principio, que, si bien es posible vincular la conexión con la llamada “dependencia conceptual” (o “sitio elaborativo”) puesto que, entre los segmentos conectados, se produce una suerte de relación de completamiento que tiene como consecuencia que cada uno de tales segmentos no pueda evaluarse sin considerar el otro con el que está conectado formalmente, debe destacarse que, en verdad, para que se produzca conexión en el sentido de una relación de carácter textual/discursivo válida, se debe producir más que una simple “dependencia conceptual” o “elaboración sintáctica”. En realidad, resulta necesario que se produzca lo que llamamos, de acuerdo con Cucatto A. (2005), una “elaboración conceptual”, esto es, una relación de mayor alcance puesto que, en la conexión misma, está implicado el establecimiento de una relación interpretativa – generadora de unidad de sentido- entre dos conceptos formalmente independientes comprometiéndose, así, en esta reconstrucción de conceptos, la inferencia de la subjetividad -conocimientos extralingüísticos, estados mentales diversos y trabajo inferencial-. Por el contrario, en el caso de la “dependencia conceptual” o “sitio elaborativo”, sólo se comprometen conocimientos lingüísticos en la medida en que, a través de ellos, se crean lazos de naturaleza fundamentalmente sintáctico-semántica que soportan significación simple pero que no contribuyen sino indirectamente con la coherencia textual/discursiva; en otras palabras, su función textual-discursiva está más ligada a aspectos constructivos que integrativos. La conexión, entonces, desde la perspectiva teórico-metodológica adoptada, podría asociarse más cercanamente con aspectos de naturaleza (inter)subjetiva o pragmática que impactan sobre la configuración de los textos/discursos, involucrando, en consecuencia, procesos más amplios y globalizadores, ligados más directamente a la “elaboración conceptual” –por la que se conceptualiza una relación- y más indirectamente a la “dependencia conceptual”.

Hay, incluso, una visión general por la que también se habla, en el campo de la Psicolingüística, especialmente entre aquellos que desarrollan una teoría sobre la

producción lingüística (Levelt, 1989; García Albea et al., 1999 para la oralidad y Flower y Hayes, 1980, 1981; Ellis, 1979; Bereiter y Scardamalia, 1983, 1987; Freedman, Pringle y Yalden, 1983; van Wijk, 1992; Nystrand, 1986; Dillon, 1981; Cooper y Greenbaum, 1986, Parodi Sweis, 1999, para la escritura) de una “interconexión” entre los sistemas de significados (“Conceptualizador”) y el sistema lingüístico (“Formulador”). Es evidente que podemos concebir una idea sin darle existencia verbal del mismo modo como, cuando le otorgamos realidad lingüística, la reunimos con otras ideas y aquí es donde, precisamente, los procesos vinculados con la conexión textual que estamos estudiando adquieren un rol muy particular, tanto la “dependencia conceptual” –más relacionada con los microniveles- como, y particularmente, la “elaboración conceptual” –más relacionada con los macroniveles-. La conexión es, como veremos, un punto de articulación entre procesos propios de la planificación pre-verbal, la ejecución verbal y motora, y los procesos de retroacción en los que se controla esta dinámica.

En tercer lugar, planteamos una vinculación entre la conexión y la “coherencia relacional” (Moeschler, 1994) dado que la coherencia, desde nuestro punto de vista, se trabaja como un concepto complejo –referida, según ya destacamos, a procesos de construcción e integración- que permiten interrelacionar distintos sistemas textuales/discursivos, siendo uno de ellos, precisamente, el que se conoce como conexión <sup>4</sup>. A su vez, consideramos que la coherencia puede entenderse como un estado maduro del propio texto/discurso por el cual se estabiliza el sentido, esto es, la fase final de un trabajo con el lenguaje que el sujeto hace luego de intervenir sobre el mismo en un proceso cognitivo “online” que culmina precisamente cuando finaliza el acto de producción, en el caso de la escritura; o cuando finaliza el acto de recepción, en el caso de la lectura. En esta fase final, se logra, además, crear un “modelo” de texto/discurso – construcción mental del universo representado- similar tanto a lo que el escritor mismo cree que es el texto que ha pretendido producir como el que el lector mismo cree que fue el modelo que produjo el escritor.

---

<sup>4</sup> Al respecto, podría pensarse que la conexión no es sino un aspecto a través del cual se manifiesta un fenómeno más abarcador denominado “conectividad” que sería, pues, el verdadero principio generador de la textualidad y que se sustentaría en un conjunto de procesos mediante los que se “mentaliza” la lengua, procesos que, claro está, involucrarían otros dispositivos lingüístico-enunciativos además de los ya clásicos conocidos como “conectores”. Gracias a la conectividad se transformaría una superficie lingüística en una unidad de sentido global teleológicamente orientada llamada comúnmente texto o discurso. Sin duda, tal disquisición obligaría a replantear algunas cuestiones dentro del campo de la Lingüística Textual.

En cuarto lugar, consideramos la conexión desde una perspectiva continua; esta gradualidad está dada, por ejemplo, a través del uso de dispositivos lingüísticos que se manifiestan tanto en forma especificada como *subespecificada*. En efecto, la conexión se actualiza según diversos grados de explicitud de acuerdo con la convencionalización o la motivación presentes en ella (Cucatto, A y Cucatto, M. 1998, 2003; Cucatto, A. y Pérez Juliá, 2003; Cucatto, A., 2005; Dirven y Verspoor, 1998; Moeschler, 1994). Por eso, los conectores no poseen un valor estable en un texto/discurso aunque hay algunos que, por mayor índice de aparición o por mayor densidad semántica, tenderán a ser más candidatos a la estabilidad. Ahora bien, cuando hablamos de usos especificados, hacemos referencia a los usos explícitos de los conectores; esto se produce toda vez que un conector expresa de un modo claro el sentido o relación relevante que permite establecer un vínculo válido entre los conceptos sin que presuponga, por parte del lector, un costo cognitivo elevado. Por el contrario, los *usos subespecificados* constituyen claras pruebas de impericia en la escritura que conducen a una lectura costosa y, en ocasiones improductiva, puesto que dificulta, si no obsta, la interpretación, al no manifestar en forma clara la relación válida y al activar los múltiples sentidos que están codificados en el conector. De este modo, denominamos *subespecificación* (Cucatto, A y Cucatto, M. 2003):

[...] al 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.

Desde una aproximación que pueda acercar la Lingüística Cognitiva a la Psicolingüística, sería factible, entonces, identificar las diversas fases de procesamiento de un *conector subespecificado*:

- a) se selecciona, entre todos los valores que el conector podría adoptar, alguno o algunos que se consideran más relevantes para comenzar la interpretación de manera tal de poder elaborar una inferencia de tipo conectiva o retroactiva

(Gutiérrez Calvo, 1999), más automática, necesaria para instaurar una relación entre dos partes del texto, información construida que se une a la información que se expresa en dicho conector, asignándole al texto, así, coherencia;

- b) se busca, para ello, alguna pista o marca entre los segmentos textuales/discursivos adyacentes a ese conector y se confronta con esquemas de conocimientos previos a fin de corroborar una primera hipótesis;
- c) en general, no se encuentran indicios suficientes para establecer el valor relevante porque la información está insuficientemente formulada o porque los conceptos son impropios y, de algún modo, contrarios o excluyentes;
- d) se consume más tiempo y se compromete mayor esfuerzo cognitivo para poder llevar a cabo el proceso de interpretación. A veces, incluso, se suele seleccionar un valor “por defecto” y luego se corrobora si este valor es o no pertinente. En otros casos, se asigna al conector un valor neutro y se acumula el segmento complejo compuesto por cada segmento y el conector que las une; se incorporan los segmentos “adicionados” al modelo de texto/discurso previo, creándose o bien un modelo de texto polifragmentado o uno cualitativamente diferente del anterior. De un modo u otro, se produce un conjunto de inferencias de naturaleza más estratégica, elaborativa, que suelen tener un funcionamiento proactivo o predictivo (Gutiérrez Calvo, 1999; Fincher-Kiefer, 1996) puesto que se debe completar el texto con una información que éste, ciertamente, no provee, apelando a fuentes de conocimiento diferentes o a segmentos textuales más distantes. Tal sobrecarga cognitiva obstruye, dificulta, si no impide la interpretación.

Estos *usos subespecificados*, a su vez, se marcan por una fuerte injerencia de la memoria operativa, activa (en sus dos funciones: de retención y de procesamiento de información) y se producen en niveles de representación más superficial de los textos. En estos casos, toda la información que se intenta conectar tiende a adoptar un valor focal puesto que, más allá de la “recencia” que posee (Sanford y Garrod, 1981; Glenberg, Meyer y Lindem, 1987), se evalúa como importante al no manifestar explícitamente jerarquización alguna, razón por la que no se favorece un procesamiento eficaz <sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Podría decirse, tomando como perspectiva los modelos de procesamiento del discurso proposicionales (van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988) que una conexión adecuada posibilita llevar a cabo la

### 3. MATERIALES Y MÉTODOS

Se estudiaron los *usos subespecificados* de la conexión en un corpus de exámenes finales escritos de la asignatura “Introducción a la Lengua y la Comunicación” de alumnos de Primer Año, de las Carreras de Letras y Lenguas Modernas (Facultad de Humanidades, UNLP, Argentina). El corpus consta de 80 (ochenta) pruebas administradas durante 2 (dos) mesas examinadoras<sup>6</sup>. Los textos fueron normalizados con el propósito de llevar a cabo un estudio sistemático de los “errores” en la conexión a fin de comprender las motivaciones que los subyacen. Los protocolos escritos fueron analizados con un método observacional, registrándose y explorándose de manera tal de explicar los rasgos formales y funcionales que caracterizan la escritura académica como conducta lingüística de los alumnos, especialmente en relación con la forma como éstos conectan y, en particular, con los *usos subespecificados*.

En cuanto a los *usos subespecificados* de la conexión, se contemplaron tomando en consideración los siguientes parámetros: el tipo de dispositivo conectivo empleado, el lugar que dicho dispositivo conectivo ocupa dentro de los segmentos textuales vinculados, la función textual/discursiva de los segmentos textuales conectados, los valores codificados en el conector –usos convencionalizados– y el valor relevante que éste debía adquirir (en relación con la intención del escritor y con el contexto de producción/recepción).

Para el estudio de la naturaleza, los tipos de conexión y los conectores utilizados por los alumnos se siguió la clasificación propuesta por Mann y Thompson (1988), por considerar que su concepción retórica de la textualidad ofrecía una alternativa válida

---

reducción de las formas superficiales del texto a formas de representación mentales más abstractas del mismo, a partir de la aplicación de reglas y macrorreglas. O, adoptando una teoría construccionista (Gernsbacher, 1990), que la conexión permite desarrollar los procesos y mecanismos que construyen estructuras, y principalmente, aquellos que las integran en estructuras mayores para crear una representación coherente de los textos. Por último, si se adscribe a una teoría sobre los modelos de situación (Johnson-Laird, 1983, De Vega, 1996, Franklin y Tversky, 1990), puede decirse que la conexión en los textos se convierte en un dispositivo lingüístico-cognitivo que contribuye con la creación de estructuras singulares, dinámicas, analógicas, de naturaleza experiencial y corpórea, fuertemente restrictivas y compuestas por parámetros básicos, a través de las cuales se elabora la representación apropiada del mundo real o ficticio al que se refiere el texto.

<sup>6</sup> Los textos fueron compilados con su formato original, con sus subrayados, sus mayúsculas y sus errores ortográficos con el objeto de presentarlos respetando sus características generales. Destacamos que, a modo de convención, hemos normalizado el corpus poniendo el signo “xxx” para simbolizar fragmentos escritos tachados que esconden información ilegible así como también hemos destacado en cursiva los conectores que han sido nuestro objeto de análisis.

para realizar un análisis más apropiado de la conexión que hiciera factible comprender las estrategias de escritura desarrolladas por los alumnos, a partir de los segmentos o movimientos retóricos a través de los cuales se despliega el sistema conectivo de sus textos escritos. Los conectores, entonces, no se clasificaron tomando en cuenta la perspectiva de otros autores que los tratan como operadores de naturaleza más enunciativa (Martín Zorraquino y Montolío Durán, 1998; Portolés, 1998; Fuentes Rodríguez, 1996).

#### 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Teniendo en cuenta la relación entre conexión y “elaboración conceptual” como pilares básicos para comprender el comportamiento de la conexión, observamos, en el corpus, una fuerte tendencia a producir respuestas que evidencian una mayor pericia para formular la “dependencia conceptual” que para formular la “elaboración conceptual” propiamente dicha. Así, por ejemplo, frente a una pregunta como, “¿Cuáles son las características de una escritura ideográfica? ¿Qué tipos de escritura ideográfica conoce y en qué aspectos se diferencia de una escritura alfabética?” un alumno responde:

(1) *Al pasar a la fase ideográfica, estos dibujos se comenzaron a asociar con las palabras y luego con los sonidos de las expresiones que se utilizaban para denominar los objetos, situaciones etc. Por lo que en cada palabra que se encontraban a los sonidos se los empleaba.* (E.C)

poniendo de manifiesto, a través del conector “que”, que es capaz de saturar formalmente la estructura aunque la presencia de formas conectivas como “al pasar”, “y luego”, “por lo que” y “para” revelan deficiencias a la hora de llevar a cabo una verdadera “elaboración conceptual” pues el alumno no puede textualizar procesos superiores o más complejos que lo conduzcan a una integración de la información –su conceptualización encuentra la dificultad de marcar verbalmente una relación pertinente entre las ideas que elabora.

Tal situación de desfase entre la “dependencia conceptual” y la “elaboración conceptual”, por un lado, y, por otro, ese uso frecuente que hacen los alumnos de la primera sustituyendo la segunda, lleva a establecer, entonces, la presencia de niveles

estructurales diversos en los que se realiza la conexión en los textos escritos, así como conduce también a la necesidad de postular funcionalidades diferentes de los conectores mismos y, más aún, al establecimiento de nuevas jerarquías intermedias entre los microniveles y los macroniveles en los que se produce la conexión ya que se observa que los conectores son un lugar crítico de los textos en los que se marca su ritmo compositivo –tanto lingüístico como cognitivo- y, por constituirse como una interfaz entre la conceptualización no verbal y la verbal, resulta ser un lugar en el que se sincretizan los micro y los macroniveles.

En lo que respecta a los niveles integrativos que la conexión actualiza y, principalmente, su contribución a la coherencia de los textos puede constatarse en el corpus la utilización de conexiones que atentan contra la unidad señalizando fuertes rupturas. Dicha ruptura en la coherencia relacional de los escritos altera también la coherencia “referencial” y “temática”. Esto se ve, puntualmente, en las “estrategias de espacialización” de la información que realizan los alumnos mediante el uso de formas de conexión tendientes al solapamiento de estructuras, situando, en la construcción del espacio de la página, información que debería haberse formulado secuencialmente (temporal o causalmente) para poder conceptualizar una relación relevante que conduzca la interpretación del lector. De este modo, frente a una pregunta en la que se solicita, “Relacionar algunas propiedades de la lengua oral con la intercambiabilidad, la especialización, la evanescencia y el desplazamiento. Proponer ejemplos”, un estudiante responde:

(2) El sonido tiene la particularidad de ser efímero, *en donde* la característica de evanescencia esta presente. *Por ejemplo*, en una charla entre amigos, ambos logran interactuar *porque* comprenden las palabras que escuchan (E.C)

se promueve, a través del “en donde”, un alineamiento de estructuras que provoca una desjerarquización informativa llevando a que el lector se vea obligado a inferir la relación relevante: esto es, que el segundo segmento es una reformulación del primero; pues, de lo contrario, no podrá integrar proactivamente, a ese complejo conceptual, el segmento tercero, el que, mediante el conector “por ejemplo” indica una elaboración<sup>7</sup>, seguido de un cuarto que marca, con el “porque”, una causa.

---

<sup>7</sup> Según Mann y Thompson (1988) se denomina “elaboración” al tipo de relación retórica en la cual un segmento particulariza la información que se presenta en otro (produciendo el par conjunto/miembro, abstracto/ejemplo, todo/parte, proceso/paso, objeto/atributo o generalización/específico).

Asimismo, se constata en los textos que los conectores aparecen en forma continua; se expanden a lo largo de los textos pero se discrecionalizan, se “discontinúan” cuando se fija un sentido y se troza, gracias a ellos, la información. Esto hace posible crear segmentos textuales/discursivos, movimientos de significación o conceptualización que se materializan en el escrito. Tal es la razón por la que el conector empleado deberá resultar óptimo a fin de que el lector pueda realizar los recortes adecuados para elaborar un “modelo de texto” similar al “modelo de texto” producido por el escritor, asignándole, así, valor a dicho conector. Tomando en cuenta este aspecto, del análisis atento del corpus, se observa la presencia activa de formas de conexión inadecuadas que dificultan el proceso de “discrecionalización” o, dicho de otro modo, de la categorización que resulta necesaria para configurar el sentido de los textos. Por ejemplo, cuando se pide que se responda, “¿Cuáles son las características de una escritura ideográfica? ¿Qué tipos de escritura ideográfica conoce y en qué aspectos se diferencia de una escritura alfabética?”, un alumno escribe:

(3) Escritura ideográfica: es la escritura que utiliza ideogramas *para* referirse a un concepto dado, *o sea que* su pronunciación es independiente de su escritura, son sistemas totalmente diferentes. (L.M)

empleando una conexión implícita -signo de puntuación (dos puntos)- como primer corte, una forma final (“para”) como segundo corte, pero marca el tercer corte mediante un conector reformulativo (“o sea”) que no permite diferenciar los segmentos que conforman la respuesta misma ya que no queda claro su alcance –es decir, qué segmentos realmente vincula-. Incluso el conector “o sea” introduce entidades que previamente no han sido mencionadas (la referencia del posesivo en el sintagma: “su pronunciación” y el sujeto de la cláusula: “son sistemas totalmente diferentes”). Esto provoca un gran costo cognitivo por parte del lector pues éste debe elaborar una inferencia trabajosa, estratégica, agravada por una omisión de información que tiene que reconstruir debido a la existencia de segmentos trancos desde el punto de vista conceptual. A su vez, dicho conector está acompañado por otro conector: “que”, que adopta aquí un fuerte valor reasuntivo pues se derrama sobre él el significado de “o sea”, generando una acumulación conceptual que no resulta suficiente, por su dispersión, para formular –y para comprender- la definición requerida.

En realidad, toda ruptura fuerte o muy marcada en la superficie textual pone de manifiesto la presencia de sistemas lingüístico-cognitivos “adaptativos” de naturaleza fuertemente emocional, motivacional, disposicional y atencional, por medio de los que se suele señalar una actitud subjetiva que marca “ansiedad” o “peligro” ante una información que se ve amenazada: porque el sujeto escritor no se conecta con el tema sobre el que debe escribir, porque no se conecta con su texto (no sabe cómo ponerlo en palabras o qué palabras emplear al no disponer de estructuras sintácticas por causa de un escaso dominio idiomático, así como tampoco recuerda lo que ha escrito previamente dado que no revisa su producción<sup>8</sup>), y porque no se conecta con la situación (no puede superar las restricciones que ésta le impone: un tiempo de realización del examen, una nota aprobatoria o desaprobatoria, un evaluador que está frente a él, una imagen pública, entre otras que pueden suscitarse). Esa conexión inmediata, puntual, fragmentaria, aleatoria se pone de relieve en las rupturas o discontinuidades que vehiculan estados mentales que influyen fuertemente en la escritura dado que dificultan no sólo los procesos constructivos sino también obstaculizan los integrativos.

Por otra parte, tomando como supuesto que los conectores modifican su sentido durante el desarrollo de un texto/discurso pues tienen una historia o génesis dentro del mismo, creándose un sistema de relaciones, se advierte, por ejemplo, la tendencia a emplear conectores en forma reiterada y también usos abusivos de determinados conectores como “y”, “donde”, “entonces”, “luego”, “que”, “el/la/lo los/las que” el/la/lo los/las cual/es”, lo que pone, además, de manifiesto que éstos alcanzan un valor conectivo mayor que otros dispositivos. Conjuntamente, se advierte un abundante empleo de conectores *subespecificados* que actúan como formas comodín y que, incluso, coaparecen dentro de segmentos textuales/discursivos tanto adyacentes como no adyacentes. Esta situación, junto con la señalada en el ítem anterior, son muestras ostensibles de un ritmo escriturario –espejo de un ritmo cognitivo– vacilante, poco fluido, esto es, poco competente. Tal cuestión se puede ver en los diversos usos del “donde” que realiza un alumno para responder la pregunta, “Definir ‘diglosia’ y explicar algún caso de diglosia que conozcas”, dado que dichos conectores adquieren un valor oscilante, rotativo entre una función circunstancial –marco espacial o temporal–, una función causal y hasta una enumerativa o secuencial:

---

<sup>8</sup> Por otro lado, muchas veces los textos académicos no proveen muestras de buena escritura o bien los

(4) Existen diversos casos de diglosia en la actualidad, *donde* la realidad sociocultural se ve afectado por relaciones de poder que afectan negativamente a los sectores marginados y *donde* la “globalización” no se observa en sectores como la educación o el acceso a la satisfacción de las necesidades básicas. (D.P)

Asimismo, se observa que los conectores suelen estar influidos por el “peso” de significado de otros conectores y presentan una suerte de “efecto derrame”, aspecto que ratifica la fuerte acumulación y la tendencia a la espacialización que ya se ha mencionado. Esto se aprecia, por ejemplo, en la manera como un alumno inicia su respuesta a la pregunta, “¿Sobre qué trata el texto de Altmann? Utilizar algunas categorías de análisis para explicar el concepto de ‘ascensión de Babel’”:

(5) El texto trata de cómo la torre de Babel, mas concretamente el hecho de impulsar la torre hacia el cielo, simboliza *no solo* el lenguaje como una clave muy importante para acceder a la mente, y *por consiguiente* comprender mejor su funcionamiento, *sino también* el proceso adquisitivo del lenguaje que se inicia inconscientemente en nuestra infancia y *a medida que* vamos creciendo nos damos cuenta del poder que representa el lenguaje. (F.L.)

en la que la correlación (“no sólo”...”sino también”) crea un contexto favorable para establecer simetrías; no obstante, la discontinuidad que impone el sistema de conectores utilizados por el alumno (el segmento encabezado por “no sólo” está distante del encabezado por “sino también”), produce como efecto que el lector alinee la significación de “por consiguiente” y “a medida que” derramando, sobre el segundo, el valor causal conclusivo que se le asigna al primero, para lo cual debe restaurar el *conector subespecificado* “a medida que” y anular su sentido temporal.

El valor de los conectores se construye también a partir de marcas que proveen los segmentos textuales/discursivos implicados dado que la relación conectiva los reelabora –los construye e integra-. De esta manera, en el siguiente ejemplo, un alumno, al responder la pregunta, “¿A qué se denomina contacto lingüístico? ¿Cómo pueden clasificarse las distintas situaciones de contacto?”, y, luego de una definición general sobre el contacto, escribe:

(6) *Préstamo: cuando xxx se toma de una lengua dominante un xxx xxx signo y se lo quiere xxx insertar en el ámbito de la lengua dominada (de dónde proviene el que toma el signo de otra lengua) se produce el préstamo*

---

docentes instamos a que los alumnos reparen sólo en la información que éstos transmiten.

*para que sea exitoso se debe adecuar el signo a las características morfológicas y fonológicas de la lengua que toma el signo. (D.C)*

y refuerza el sistema de conexiones que establece mediante “cuando”, “y”, “de donde”, “para que” con información proposicional que es básicamente redundante y, desde el punto de vista cualitativo, errónea, lo que genera, nuevamente, un tipo de conexión más “material” que conceptual, que impide la adecuada actualización de los procesos constructivos e integrativos.

En realidad, se puede afirmar que la conexión empleada constituye un verdadero dispositivo “icónico” de las estructuras gramaticales y textuales ya que las expresiones lingüísticas simbolizan rutinas cognitivas o comunicativas de los sujetos que se “incorporan” en el lenguaje (Langacker, 1987, 1991, 1998; Lakoff, 1987, Haiman, 1985). En tal sentido, las formas de construcción que se manifiestan en un texto/discurso siempre resultan motivadas funcionalmente, es decir, informan acerca de los propósitos y las intenciones que subyacen al acto comunicativo, indicando aspectos relativos a la experiencia en dicho acto. Los conectores son, pues, figurativos; conforman el “trayecto”, la “proyección” del sujeto por el propio lenguaje, es decir, por su texto/discurso. Del mismo modo, debido al carácter esencialmente experiencialista del lenguaje, los conectores marcan, en los textos escritos, dos trayectos: el viaje que el escritor realiza a través de las situaciones que representa y el derrotero que sigue en su propia mente cuando planifica su escrito y cuando lo textualiza, esto es, cuando lo formula con palabras. Esto se demuestra en el ejemplo siguiente, en el que la respuesta se escribe según el orden de la pregunta y, casi podría decirse, de su literalidad, “¿Por qué se afirma que el lenguaje escrito requiere una mayor planificación que el oral? Fundamentar la respuesta”:

(7) [...].requiere de una planificación, en la que se pone el pensamiento en palabras. *Primero*, lo que voy a escribir, es más adecuado *porque permite analizar lo que piensa el que escribe*. Permitió hacer nacer oraciones, párrafos, etc. Y favorece la percepción del LECTOR. Ésta se popularizó con la imprenta.

Otra de las razones por las que requiere una planificación es *porque* la interacción es diferida en tiempo y lugar, *tanto* el EMISOR *como* el RECEPTOR no interactúan. (M.E.)

Además de este “orden icónico” dado por conectores enumerativos (“primero”, “y” y el punto), correlativos (“tanto...como”) y causales (“porque”), la figuración del sujeto

escritor está reforzada por la presencia de la primera persona y por recursos paratextuales como las mayúsculas y el subrayado.

Los conectores se calculan teniendo en cuenta el tipo de relación que establecen con fuentes internas y, sobre todo, externas a la lengua pues requieren reconstrucción de información, por lo que su selección y empleo puede asociarse con distintos modos de “contextualización”, algunos tendientes a garantizar la coherencia local –más vinculados con procesos constructivos- y otros destinados a reestablecer formas de coherencia más global –más vinculados con procesos integrativos, denominados por nosotros de “elaboración conceptual”-. Así, por ejemplo, cuando se pide en una pregunta, “Señalar, explicar y ejemplificar 3 (tres) diferencias entre el lenguaje animal y el humano”:

(8) El lenguaje humano permite que los hombres puedan deslizarse en el tiempo, *es decir*, poder referirse a lugares y momentos diferentes al momento de habla. (E.C)

la conciencia de la demanda de la tarea está presente en el interés del alumno por reformular la primera afirmación usando el conector “es decir”, forma de conexión máximamente sensible a condiciones externas –el contexto sería, en esta instancia, la propia situación enunciativa de examen-.

Los conectores se comportan, entonces, desde una perspectiva lingüístico-cognitiva, como “formas de conexión”, motivo por el cual su significación debe valorarse ‘a posteriori’ de su aparición en el o en los segmentos de un texto/discurso. En el ejemplo que presentamos a continuación, sólo después de haber leído el fragmento con el que se responde la pregunta, “Señalar, explicar y ejemplificar 3 (tres) diferencias entre el lenguaje animal y el humano”:

(9) Por los estudios realizados sabemos que no existe nada parecido a un sistema lingüístico en los animales a diferencia del hombre *que* con el paso del tiempo evolucionó su aparato fonoarticulador para poder comunicarse mediante el habla. (M.L)

el lector podrá determinar que el conector “que” equivale a una forma de conexión causal, aunque no podrá hacerlo ‘a priori’ dado que el conector no especifica su valor relevante.

Los conectores son un complejo de información cuya funcionalidad debe ser evaluada distinguiendo, como ya destacamos, dos procesos: “construcción” – establecimiento de vínculos entre los segmentos adyacentes– e “integración” – establecimiento de vínculos entre los sistemas de conectores con el modelo de texto/discurso previo o modelo de situación, con las presunciones del texto que vendrá y, también, con el “acto de escritura” (tanto en sus aspectos perceptuales o físicos cuanto en sus aspectos socioculturales)-. De esta manera, resulta indudable que, en su respuesta a la pregunta, “Definir ‘diglosia’ y explicar algún caso de diglosia que conozcas”:

(10) Un ejemplo de diglosia es un catalán que tiene que comprar algo en España y no conoce la variedad para poder realizar la compra, en el sistema español. *Después*, utiliza su variedad para poder lograr comprar lo que necesita” (J.R)

el alumno utiliza el conector “después” de una forma insuficiente que obstaculiza la construcción y la integración de conceptos –puede crear una relación de secuencia temporal, consecutiva, causal, contrastiva-; es el lector quien debe seleccionar estratégicamente el valor que ayude a la interpretación.

A partir de estos planteos básicos, podemos presentar el fenómeno que nos ocupa de modo tal de reflexionar más pormenorizadamente sobre algunos problemas de escritura comprendiendo los procesos cognitivos involucrados que se simbolizan en la lengua: tal es el caso de lo que llamamos *usos subespecificados* de los conectores.

Sin duda, en nuestro corpus, los *usos subespecificados* resultan abundantes y evidencian el desarrollo de estrategias de escritura asociadas con la poca experticia de los alumnos universitarios, de acuerdo con lo que hemos analizado en los ejemplos anteriores cuando hablamos del desfase entre la “dependencia conceptual” y la “elaboración conceptual”, las “estrategias de espacialización” de la información, la presencia de conexión que instaura rupturas fuertes y solapamiento de estructuras, la interferencia de ciertos estados mentales en la realización del escrito, el uso recurrente de determinados conectores, el efecto derrame de los conectores empleados, la formulación de segmentos textuales conceptualmente incompletos e insuficientemente integrados, los usos icónicos de la conexión, la presencia de formas de contextualización externa.

En general, los mecanismos que actualizan los *usos subespecificados* de la conexión son:

- la utilización frecuente de signos de puntuación –en especial, pausas breves como la coma y el punto seguido–, que no permiten indicar una relación expresa sino que ésta debe ser reconstruida por el lector, lo cual, a veces, dificulta su interpretación;
- la presencia de expresiones conectivas que actúan como verdaderas “proformas” puesto que se desempeñan, más bien, como formas soporte –vacías de contenido–, que sólo establecen un encadenamiento virtual, material, físico. Al respecto, podría hasta decirse que funcionan como una suerte de conexión espacial por las que se establece un nexo fundamentalmente posicional entre dos segmentos que, por alguna razón particular, el alumno desea relacionar (de ahí el gran predominio de expresiones como “donde”, “en donde”, “luego”, “entonces”, “el/la/lo los/las que”, “el/la/lo los/las cual/es”, “que”, por ejemplo);
- el uso de formas trucas, ya sea en el caso de conectores correlativos –falta uno de ellos– o cuando se emplean conectores que relacionan segmentos textuales/discursivos incompletos desde el punto de vista informativo, que poseen como núcleo verbos no finitos o que exteriorizan una falsa simetría;
- la aparición de conectores polifuncionales que resultan sumamente significativos para explicitar los *usos subespecificados* en virtud de que la polifuncionalidad, es decir, la posibilidad que posee un conector de codificar múltiples valores y de instanciar, en consecuencia, diversos tipos de relación, sin señalar el valor relevante, se convierte en un fenómeno que caracteriza gran parte de los problemas de escritura.

Incluso, en algunos casos, estas características se dan conjuntamente. Así, por ejemplo, como respuesta a la pregunta, “¿Cuál es el origen de la escritura y qué características poseen las escrituras más antiguas?”, un alumno contesta:

(11) La escritura es un hecho localizable en el tiempo, *a diferencia de la oralidad y nació como necesidad de dejar impreso el pensamiento, usando cada pueblo su propio código, es por esto que no es algo universal y adquiere prestigio por el hecho de que sea usado en la política, economía y justicia.* (L.V)

Es, justamente, el último aspecto mencionado –la aparición de conectores polifuncionales- el centro de nuestra reflexión. Si tomamos el ejemplo anterior, observamos que el conector “y” puede significar adición, causalidad, temporalidad y aun contrastividad. No obstante, no se manifiesta en forma explícita la función que le adscribe el escritor para que el lector pueda elaborar un vínculo entre dos conceptos; se crea, entre ellos, una relación interpretativa inestable, ocasional y, básicamente, subjetiva. A su vez, resulta indudable que las funciones que poseen estos *conectores subespecificados* como el “y” del ejemplo, tienen más que ver con aspectos fuertemente pragmáticos –reformular, enfatizar, valorar más un concepto que otro o “narrativizar” la información como si estuvieran comunicando una experiencia-. En efecto, se advierte que no suelen existir, en los segmentos que se ponen en relación, marcas que puedan ofrecer pistas claras tanto para reconstruir la significación comunicada en cada una de ellos cuanto para elaborar una relación semántico-pragmática compleja por la que se pueda reconstruir un vínculo interpretativo (lo que hemos denominado previamente “elaboración conceptual”). Esto provoca el desarrollo de un conjunto de inferencias por parte del lector: las conectivas y las estratégicas, por medio de las cuales se activan los múltiples valores y se selecciona el apropiado. Por una parte, las inferencias conectivas permiten vincular segmentos textuales/discursivos adyacentes a fin de establecer algún tipo de relación entre tales segmentos (aspecto que tiene que ver con la asignación de la “coherencia local” o con las inferencias que se conocen como “antecedente causal”). Por otra parte, gracias a las inferencias estratégicas, se busca la información que se requiere a fin de reconstruir aspectos relevantes del texto, confrontándola con el modelo de texto/discurso previo o el modelo de situación que en él se representa, cuestión que supone una mayor demanda de recursos cognitivos e incluso una influencia de la propia situación de comunicación asociada al acto de lectura: las metas que la guían, las expectativas, las consecuencias y los requerimientos tipológicos de los textos de examen, en los que se espera una transmisión de información más conceptual que factual. Sin embargo, las formas *subespecificadas* impiden que el lector pueda “acomodarse” pragmáticamente al texto con el que se enfrenta: no logra ajustar el texto

puesto que no puede realizar un cambio contextual que lo ayude a elaborar modelo alguno. Se produce, en consecuencia, un “fallo” comunicativo.

Tales desajustes se producen como efecto de tres situaciones típicas: o bien se utiliza un conector cuya polifuncionalidad ya está codificada por la gramática de la lengua, situación que se constata, por ejemplo, en la frecuente aparición de ciertos conectores como “y” o “que”. O bien el alto índice de frecuencia de un conector en un texto/discurso particular produce un efecto de *subespecificación* dado que, durante la textualización, éste se carga de múltiples funciones. Esto es lo que ocurre en la respuesta a la pregunta, “Definir la ‘normalización’ lingüística. Comparar diferentes casos de normalización en cuanto a conocimientos y comportamientos lingüísticos de los hablantes, las políticas llevadas a término y los resultados obtenidos después de su aplicación”:

(12) A la hora de enseñar, *en donde* encontramos un espacio sumamente heterogéneo, hay ciertos docentes que reconocen esta heterogeneidad y otros que no la admiten. Los docentes que sí, deben enseñar la lengua estándar, que es la sociedad necesaria para la inserción social y el éxito comunicativo. Es aquí *en donde* se toma el docente como modelo (E.C.)

en la que la presencia de “en donde” va adquiriendo valor temporal por su relación con el primer segmento “a la hora de enseñar”, lo que provoca, posteriormente, una modificación del último segmento que se reelabora, para poder ser interpretado, del siguiente modo: “es entonces cuando se toma el docente como modelo”.

O bien se realizan usos verdaderamente idiosincrásicos, tal como se advierte en la respuesta a la pregunta, “¿A qué se denomina contacto lingüístico? ¿Cómo pueden clasificarse las distintas situaciones de contacto?”:

(13) En las sociedades bilingües, puede desaparecer la variedad menos valorada, siendo reemplazada por la otra *cuando* hay un trabajo por parte del estado para contenerla. También puede producirse una mezcla o amalgama entre las dos lenguas, o, si poseen características muy diferentes, una de las dos puede transformarse en dialecto. (A.F.)

con un posible valor concesivo que adquiere el “cuando”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> En este ejemplo, puede considerarse también la posibilidad de que el alumno haya escrito “cuando” en lugar de “aún cuando”, lo que hubiera permitido un uso especificado del conector. No obstante, la estrategia desplegada por el alumno resulta también idiosincrásica.

Como puede constatar, los *usos subespecificados* presuponen un trabajo inferencial mayor del lector que lo obliga a poner en juego los siguientes factores señalados por Singer (1994): los conocimientos previos que evidencia el escritor y aquellos que posee el lector, así como los conocimientos que elabora el lector en función de los que cree que posee su interlocutor (relativos a la disponibilidad -grado de experticia que se manifiesta en el corpus de manera asimétrica por la relación profesor/alumno-, a la accesibilidad –memoria a largo plazo, atención, memoria operativa, emociones que también resultan ciertamente asimétricas- y al grado de explicitud o codificación del significado relevante del conector empleado además de la información que se halla simbolizada en los conceptos lingüísticos incluidos en cada segmento.

En suma, contra el pensamiento incremental y jerárquico con que se asocian los procesos de formulación o producción escrita de sujetos más competentes, los *usos subespecificados* de conectores ponen de relieve un pensamiento con poca densidad conceptual, veloz, acumulativo y sintético por parte de los alumnos, representado en sus modos de expresión.

## 5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, presentamos algunas características de la escritura de los alumnos que permiten dar cuenta de la motivación que subyace a los *usos subespecificados* de la conexión en los textos académicos:

- La presencia de una escritura de “boceto” en la que se advierte un claro desfase entre el proceso de planificación y el de textualización, lo cual indica que ambos se despliegan como competencias distintas: la elaboración de conceptos en referencia a un campo de conocimiento –en nuestro corpus, las Ciencias del Lenguaje- y la formulación de estos conocimientos en palabras –verbalización o conceptualización verbal-; al igual que se evidencia que las dificultades en los procesos de la macroplanificación –más cercanos a la conceptualización no verbal- obstruyen la microplanificación –más referidos a la conceptualización verbal o gramatical-. La presencia de múltiples valores en los conectores manifiesta tal aspecto demostrando, además, una fuerte injerencia del primer

proceso sobre el segundo por la ruptura o vacilación que se observa en el modo como conectan los alumnos (fase de planificación del mensaje que por, el tipo de situación comunicativa, les exige una creatividad mayor). Desde el punto de vista de la teorización que se ofrece desde algunos modelos psicolingüísticos del procesamiento de textos, podríamos decir que la conexión empleada por los alumnos en sus escritos provee pistas más para marcar la forma superficial de los textos que el denominado texto-base (Van Dijk y Kintsch, 1983), o que se agota en los niveles más constructivos o menos integrativos de los textos, imposibilitando la asignación de coherencia (Gernsbacher, 1990) ya que la conexión “funda” el comienzo de múltiples sub-estructuras en las que no logra “actualizarse” información a fin de instaurar continuidades, por lo que los textos se polifragmentan. O bien podría afirmarse que la conexión *subespecificada* impide la representación del universo textual/discursivo (Johnson-Laird, 1983, De Vega, 1996, Franklin y Tversky, 1990) dado que, en lugar de la “alo-referencia” que un texto académico requiere, los textos escritos del corpus “auto-refieren”, esto es, simbolizan, más bien analógicamente y dinámicamente, la propia experiencia del alumno ante el examen sobre un campo de conocimiento particular. Los errores en los *usos subespecificados* pueden identificarse, entonces, con formas de conceptualización pre-verbales que se simbolizan, paradójicamente, en la superficie de la escritura, esto es, como presentamos al comienzo, con una disociación entre los procesos escriturarios de “planificación” y “textualización”, con escasa intervención del proceso de “revisión”.

- Los alumnos desarrollan estrategias más pragmáticas que semánticas o sintácticas ya que, cuando escriben, no pueden alejarse de la situación comunicativa y porque, además, interfieren fuertemente estados mentales como los motivacionales, disposicionales, atencionales o emocionales, con fuerte injerencia de la memoria operativa y baja injerencia de la memoria semántica o de largo plazo. Esto impide la elaboración de esquemas relacionales integrados, razón por la cual la conexión se ve afectada y, con ella, la posibilidad de interpretación del escrito pues se producen “fallos comunicativos” al no lograrse un ajuste o “contacto mental” entre escritor y lector. En efecto, los alumnos presentan falencias a la hora de marcar la función relevante que debe adquirir un conector así como tampoco alcanzan a construir sistemas de relaciones

recurrentes, esto es, las interconexiones necesarias para la asignación de coherencia; de ahí que empleen conectores *subespecificados* que adoptan una suerte de valor “comodín” en los textos y que sólo yuxtaponen conceptos –los unen, en realidad, más materialmente o físicamente que conceptualmente–.

- Los alumnos exhiben un pensamiento sintético más cercano a la experiencia visual que a la verbal y más cercano a la modalidad oral que a la escrita, puesto que, a través de la conexión, “frasean”, en realidad, el texto; acercan los conceptos “mentalmente” y “gráficamente”, como si se tratara de un verdadero gesto, en forma ostensiva o mostrativa, o como si tratara de una suerte de “estructura prosódica de la escritura”, para que el lector vea tales conceptos, ahí, en el espacio de la página, justo en el instante en que dura el acto de puesta en lenguaje por parte del escritor y del tiempo que dura la lectura, generándose procesos de escritura y de lectura, por cierto, oscilantes, incompletos, provisorios y aleatorios.

Por último, del análisis del corpus puede postularse la presencia de un “escritor” (un escritor que no termina de escribir su texto y que pretende que su lector lo haga) así como de un lector cuyo trabajo es doble porque no sólo debe leer un texto sino también terminar un escrito incompleto, en nuestro caso, un texto que se presente con una *conexión subespecificada*.

En este sentido, centrar el foco de atención en textos “erróneos”, “anómalos” o “disfuncionales” desde el punto de vista del mal uso de la conexión empleada abre, a la investigación psicolingüística, nuevas posibilidades abonando, por ejemplo, los estudios que, sobre los “errores” del habla del español, han llevado a cabo autores como García-Albea, del Viso e Igoa, 1989. Sin duda, un acercamiento al fenómeno, realizado con estudios más cuantitativos y experimentales, que operen con el conjunto de variables que inciden en el proceso de escritura (algunas presentadas por nosotros tales como el poco dominio idiomático, el uso de estructuras trucas, de *conectores subespecificados*, la tendencia a la acumulación de conceptos lingüísticos, la escasa capacidad para recortar y seleccionar conceptos claves de determinado dominio de conocimiento, la ansiedad y la emoción vinculadas con la demanda de la tarea y el contexto comunicativo, incluyendo un desconocimiento de la naturaleza de la textualidad académica que se le solicita y la influencia del habla sobre la escritura, por ejemplo) pueden permitirnos un acceso a nuevas formas de conceptualización –lingüística y no

lingüística- que caracterizan las habilidades de escritura y lectura, y que ponen de manifiesto modos de pensar o de “mentalizar” la realidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1. BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. Does Learning to Write Have to Be so Difficult? In: FREEDMAN, Aviva; PRINGLE, Ian; YALDEN, Janice (eds.). *Learning to Write: First Language/Second Language*. London: Longman, 1983.
2. BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1987.
3. CLARK, Andy. From Text to Process: Connectionism's Contribution. In: MARTEL JOHNSON, David; ERNELING, Christina E. (eds.). *The future of the Cognitive Revolution*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
4. COOPER, Charles y GREENBAUM, Sidney (comps.). *Studying Writing. Linguistic Approaches*. London: Sage, 1986.
5. CUCATTO, Andrea et al. De la lingüística cognitiva al análisis del discurso. *RASAL. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, año 1998.
6. CUCATTO, Andrea y PÉREZ JULIÁ, Marisa. 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
7. CUCATTO, Andrea y CUCATTO, Mariana. 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.
8. CUCATTO, Andrea. 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.
9. CUCATTO, Mariana. Un estudio lingüístico-cognitivo sobre la conectividad en las sentencias penales de primera instancia. Conectores, hechos y casos judiciales.

- Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, 9 al 12 de abril de 2008. Formato CD.
10. DE VEGA, Manuel; CARREIRAS, Manuel, GUTIERREZ, Manuel; ALONSO, Mariángeles. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza, 1990.
  11. DE VEGA, Manuel. Spatial and Interpersonal Models in the Comprehension of Narratives. In: CARREIRAS, Manuel; GARCÍA ALBEA, José E.; SEBASTIÁN, Núria (eds.). *Language Processing in Spanish*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1996.
  12. DIJK, Teun A. van; KINTSCH, Walter. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
  13. DILLON, George. *Constructing Text. Elements of a Theory of Composition and Style*. Bloomington: Indiana University Press, 1981.
  14. DIRVEN, René; VERSPOOR Marjolijn. Structuring Texts: Text Linguistics. In: *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.
  15. ELLIS, Andrew W. The Slip of the Pen. *Visible Language*, 13, 1979.
  16. ELMAN, Jeffrey. Representations and Structure in Connectionist Models. In: ALTMANN, Gerry T.M. (ed.). *Cognitive Models of Speech Processing*. Cambridge: The MIT Press, 1991.
  17. ELMAN, Jeffrey. Distributed Representation. Simple Recurrent Networks and Grammatical Structure. *Machine Learning*, 7, 1991.
  18. FINCHER-KIEFER, Rebecca. Encoding Differences Between Bridging and Predictive Inferences. *Discourse Processes*, 22, 1996.
  19. FLOWER, Linda; HAYES, John. The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31, Illinois, 1980.
  20. FLOWER, Linda; HAYES, John. A Cognitive Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, Illinois, 1981.
  21. FRANKLIN, Nancy; TVERSKY, Bárbara. Searching Imagined Environments. *Journal of Experimental Psychology: General*. 119, 1, 1990.
  22. FREEDMAN, Aviva; PRINGLE, Ian; YADEN, Janice (eds.). *Learning to Write: First Language/Second Language*. London: Longman, 1983.
  23. FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina. *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco, 1996.

24. GARCÍA-ALBEA, José E.; DEL VISO, Susana; IGOA, Manuel. Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción del lenguaje. In: DE VEGA, Manuel; CUETOS, Fernando (eds.). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta, 1999.
25. GERNSBACHER, Morton A. *Language Comprehension as Structure Building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990.
26. GLENBERG, Arthur M.; MEYER, Marion; LINDEM, Karen. Mental Models Contribute to Foregrounding During Text Comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26, 1987.
27. GUTIÉRREZ CALVO, Manuel. Inferencias en la comprensión del lenguaje. In: DE VEGA, Manuel; CUETOS, Fernando (eds.). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta, 1999.
28. JOHNSON-LAIRD, Philip. *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
29. HABERLANDT, Karl; GRAESSER, Arthur C. Component Processes in Text Comprehension and Some of Their Interactions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 3, 1985.
30. HAIMAN, John. *Natural Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
31. HAIMAN, John (ed.). *Iconicity in Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
32. JUST, Marcel A.; CARPENTER, Patrice A.; KELLER, Timothy A. The Capacity Theory of Comprehension. New Frontiers of Evidence and Arguments. *Psychological Review*, 103, 1996.
33. KINTSCH Walter. The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95, 1988.
34. LAKOFF, George. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press, 1987.
35. LANGACKER, Ronald W. *Foundations of cognitive grammar. Vol. I. Theoretical perspectives*. Stanford: University Press, 1987.
36. LANGACKER, Ronald W. *Foundations of cognitive grammar. Vol II. Descriptive applications*. Stanford: University Press, 1991.
37. LANGACKER, Ronald W. On Subjectification and Grammaticization. In: KÖENIG, Jean-Pierre (ed.). *Discourse and Cognition*, Stanford: CSLI, 1998.
38. LEVELT, Willem J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.

39. MANN, William C.; THOMPSON, Sandra. Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organizations. *Text*, 8, 1988.
40. MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia; MONTOLÍO DURÁN, Estrella (coord.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco, 1998.
41. MILLIS, Keith K.; JUST, Marcel A. The Influence of Connectives on Sentence Comprehension. *Journal on Memory and Language*, 33, 1994.
42. MOESCHLER, Jacques. Coherencia: temporalidad, relación temática y encadenamiento. In: MOESCHLER, Jacques; REBOUL, Anne (eds.). *Diccionario enciclopédico de pragmática*. Madrid: Arrecife, 1994.
43. NOORDMAN, Leo. G .M.; VONK, Wietske; KEMPFF, Hank K. Casual Inferences During the Reading of Expository Texts. *Journal of Memory and Language*, 31, 1992.
44. NYSTRAND, Martin. *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Orlando, FL: Academic Press, 1986.
45. PARODI SWEIS, Giovanni. *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1999.
46. PÉREZ JULIÁ, Marisa. *Rutinas de la escritura. Un estudio perceptivo de la unidad párrafo*. Valencia: Universidad de Valencia, Departamento de Teoría de los lenguajes, 1998.
47. PINKER, Steven; BLOOM, Paul. Natural Language and Natural Selection. *The Behavioral and Brain Sciences*, 13, 1990.
48. PLAUT, David C.; SHALLICE, Tim. *Connectionist Modelling in Cognitive Neuropsychology*. Hove: Erlbaum, 1994.
49. PORTOLÉS, José. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.
50. RUMELHART, David E.; Mc. CLELLAND, James. *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*. Vol. I y II. Cambridge: The MIT Press/Bradford, 1986.
51. SANDERS, Ted J.M. *Discourse structure and coherence; Aspects of a cognitive theory of discourse representation*. Doctoral Dissertation: University of Tilburg, 1992.
52. SANDERS, Ted. J.M; SPOOREN, Wilbert P.M.; NOORDMAN, Leo G. M. Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15, 1992.

53. SANFORD, Anthony J.; GARROD, Simon C. The Mental Representation of Discourse in a Focused Memory System: Implications for the Interpretation of Anaphoric Noun Phrases. *Journal of Semantics*, I, 1982.
54. SCHILPEROORD, Joost; VERHAGEN, Arie. Conceptual Dependency and the Clausal Structure of Discourse. In: KÖENIG, Jean-Pierre (ed.). *Discourse and Cognition. Bridging the Gap*. Stanford: CSLI Publications, 1998.
55. SINGER, Murray. Discourse Inference Processes. In: GERNSBACHER, Morton A. *Handbook of Psycholinguistics*. New York: Academic Press, 1994.
56. VERHAGEN, Arie. Sequential Conceptualization and Linear Order. In: CASAD, Eugene H. (ed.). *Cognitive Linguistics in the Redwoods; the Expansion of a New Paradigm in Linguistics*. Berlin/New Cork: Mouton de Gruyter, 1996.
57. WIJK, Carel van. Information Analysis in Written Discourse. In: DE JONG, John; VERHOEVEN, Ludo. (comps.). *The Construct of Language Proficiency*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

**RESUMEN:** Este trabajo se encuadra dentro del Proyecto de Investigación “*Usos subespecificados* de la conexión en narraciones escritas. Una aproximación cognitiva al estudio de los esquemas textuales narrativos”, desarrollado en el marco del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación (UNLP, Argentina), cuyo propósito es redefinir la conexión en los textos narrativos escritos desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva. En este artículo se procura estudiar lo que hemos denominado *usos subespecificados* de la conexión (Cucatto, A y Cucatto, M, 2003; Cucatto, A. y Pérez Juliá, M. 2003, Cucatto, A., 2005; Dirven y Verspoor, 1998), es decir, aquellos casos en que los escritores utilizan conectores de manera anómala o errónea, que impiden al lector identificar el valor especificado y relevante, necesario para arribar a una interpretación óptima. Tal abordaje ofrecerá una alternativa válida tanto para comprender la complejidad inherente a los distintos fenómenos textuales/discursivos propios de la escritura, en general, cuanto de las estrategias que se despliegan en la escritura académica, en particular. De este modo, se presentarán un conjunto de herramientas de análisis para identificar, describir y explicar los *usos subespecificados* de la conexión utilizada por alumnos de primer año de la Facultad en la situación de un examen final escrito a fin de comprender los procesos mentales y cognitivos, y las estrategias pragmáticas que caracterizan este uso anómalo y sostenido de la conexión expresado mediante las formas *subespecificadas*.

**PALABRAS CLAVES:** escritura; subespecificación; conexión; conceptualización

**RESUMO:** Este trabalho se enquadra no Projeto de Investigação “*Usos subespecificados* de la conexión en narraciones escritas. Una aproximación cognitiva al estudio de los esquemas textuales narrativos”, desenvolvido com o Programa Nacional de Incentivos a la Investigación (UNLP, Argentina), cujo propósito é redefinir a conexão nos textos narrativos escritos a partir da perspectiva da Lingüística Cognitiva. Neste artigo, procura-se estudar o que denominamos como sendo *usos subespecificados* da conexão (Cucatto, A y Cucatto, M, 2003; Cucatto, A. y Pérez Juliá, M. 2003, Cucatto, A., 2005; Dirven y Verspoor, 1998), ou seja, aqueles casos em que os escritores utilizam conectores de maneira anormal ou errônea, que impedem ao leitor identificar o valor especificado e relevante, necessário para levar a uma interpretação ótima. Tal abordagem oferecerá uma alternativa válida tanto para compreender a complexidade inerente

dos diferentes fenômenos textuais/discursivos próprios da escrita, em geral, como das estratégias aplicadas na escrita acadêmica, em particular. Desse modo, apresentar-se-á um conjunto de ferramentas de análise para identificar, descrever e explicar os *usos subespecificados* da conexão utilizada por alunos de primeiro ano de faculdade em situação de um exame final escrito a fim de compreender os processos mentais e cognitivos, e as estratégias pragmáticas que caracterizam este uso anômalo e freqüente da conexão expresso com as formas *subespecificadas*.

**PALAVRAS-CHAVE:** escrita, subespecificação, conexão, conceitualização.

**ABSTRACT:** This work is part of the Research Project “*Underspecified Uses of Connection in Narrative Written Texts: a Cognitive approach to Narrative Textual Schemes.*” It has been undertaken under the Programa Nacional de Incentivos a la Investigación (UNLP, Argentina). Our aim in this paper is to review the use of connectors in narrative written texts from a cognitive-linguistic perspective. We have tried to study what we have called *underspecified uses of connectors* (Cucatto, A y Cucatto, M, 2003; Cucatto, A. y Pérez Juliá, M. 2003, Cucatto, A., 2005; Dirven y Verspoor, 1998). These are cases in which writers use connection anomalously or wrongly and so prevent the reader from assigning the connector its specific and relevant value, which is necessary to reach an optimal interpretation. In this way, we expect to offer a valid alternative both to understand the complexity inherent in the various textual discursive phenomena of writing in general and in the strategies applied in academic writing in particular. Thus, we will provide a set of analytical tools for identifying, describing and explaining the *underspecified use* of connectors made by students of first year of the Faculty in a final written text. It is expected that, in this way, both teachers and researchers will reach a better understanding of the mental and cognitive processes and pragmatic strategies that underlie this anomalous and frequent use of connectors expressed by means of *underspecified* forms.

**KEYWORDS:** writing; subespecification; connection; conceptualization.

Artículo recibido en 05 de junio de 2008.

Artículo acepto para publicación en el 09 de julio de 2008.