



ALEDar
Asociación Latinoamericana
de Estudios del Discurso
Regional Argentina

Ministerio de
CIENCIA Y
TECNOLOGÍA

C I E C S



CONICET
U N C



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
VILLA MARÍA

**V Coloquio de Investigadores en
Estudios del Discurso
II Jornadas Internacionales de Discurso
e Interdisciplina**

24 al 26 de agosto de 2011

Universidad Nacional de Villa María – Villa María – Córdoba – Argentina

Actas completas

V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina: Actas completas . - 1a ed. - Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Agosto de 2011.

EBook.

ISBN 978-987-1330-63-8

1. Análisis del discurso. 2. Estudios del discurso. 3. Interdisciplina.

CDD 410.711

Fecha de catalogación 31/08/2011

Autoridades

Réctor

Abog. Martín Rodrigo Gill

Vicerrectora

Cra. María Cecilia Ana Conci

Instituto de Investigación:

Dra. Carmen Ana Galimberti

Instituto de Extensión:

Mgter. Omar Eduardo Barberis

Secretaría Académica:

Dra. Luisa Margarita Schweizer

Secretaría de Bienestar

Ab. Luis Alberto Negretti

Instituto A-P de Ciencias Sociales

Decano

Abog. Aldo Manuel Paredes

Secretaría de Investigación y Extensión

Mgter. Marcelo Montes

Instituto A-P de Ciencias Humanas:

Decano

Dr. Carlos Daniel Lasa

Secretaría de Investigación y Extensión:

Mgter. Pedro Klimovsky



V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina

**24, 25 y 26 de agosto de 2011
Campus Universitario, Jauretche 1550, Villa María, Córdoba**

Auspicios:

- Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS) Unidad Ejecutora CONICET, Universidad Nacional de Córdoba
- Declaración de interés académico por parte de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) Resolución 369/10 del Honorable Consejo Directivo
- Declaración de interés académico por parte de la Universidad Nacional de Villa María (Consejo Superior, Institutos Académicos Pedagógicos de Ciencias Humanas y Ciencias Sociales)
- Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba. Gobierno de la Provincia de Córdoba
- Municipalidad de Villa María

Vínculos cognitivos entre oralidad y escritura en la puntuación de textos académicos - Aportes para la construcción de un modelo de análisis

Gregorio Piechocki

Centro de Estudios e Investigaciones lingüísticas – UNLP

gregoriopiechocki@yahoo.com.ar

Gustavo Rojas

Centro de Estudios e Investigaciones lingüísticas – UNLP

egustavorojas@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La lingüística cognitiva asume que las expresiones verbales conforman una vía de acceso privilegiada a los procesos cognitivos que los sujetos ponen en juego para conceptualizar el mundo y dar sentido a su experiencia (Lakoff y Johnson 1980, Johnson 1991). Sin embargo, en la medida que este paradigma se constituye como una perspectiva integral sobre los procesos de significación implicados en el uso de la lengua en general (Cuenca y Hilferty 1999, Croft y Cruse 2008), sus principales referentes no han profundizado sobre las particularidades de las manifestaciones orales y escritas del lenguaje, sino sobre procesos generales que operan en todas las situaciones comunicativas en forma indiferenciada. Nos preguntamos, por lo tanto, si las proyecciones de la experiencia subjetiva hacia el dominio del lenguaje (Lakoff y Johnson 1980, Johnson 1991) entraña diferencias en los subdominios de la oralidad y de la escritura, proponiendo un modelo analítico que –sin desestimar los postulados de la lingüística cognitiva– articule de un modo diferencial los marcos o subdominios puestos en juego.

En esta primera aplicación del modelo cotejamos su operatividad en una muestra de exámenes parciales gestionados por alumnos ingresantes al ámbito universitario, empleando como indicadores los usos idiosincráticos de los signos de puntuación relevados en el corpus. Los resultados preliminares del trabajo sugieren que la escritura –inicialmente, en este género académico y en cuanto a los usos “agramaticales” y subespecificados de los signos de puntuación se refiere– actualiza o “teatraliza” la oralidad, subdominio cognitivo cuyos

componentes se proyectan al ámbito de lo escrito dejando entrever motivaciones cognitivas que hemos englobado en la noción de “iconicidad secundaria”.

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La puntuación como dispositivo conectivo. Una perspectiva lingüístico-cognitiva para el estudio de la conexión en textos académicos escritos” (FAHCE, UNLP). En este sentido, consideramos que la lingüística cognitiva ofrece una estrategia de abordaje teórico alternativo para el estudio de la puntuación, puesto que la considera un sistema de marcas que esquematizan los movimientos conceptuales de los textos/discursos (Cucatto 2010). En nuestra proyección del trabajo prevemos analizar otros aspectos del texto escrito mediante el modelo propuesto, considerando que a largo plazo abrirá la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas para facilitar la apropiación de la discursividad académica.

CONCEPTUALIZACIÓN Y PROYECCIÓN METAFÓRICA

La lingüística cognitiva ha sido definida como una estrategia de análisis (Croft y Cruse 2008), modelo, paradigma o línea de investigación (Cuenca y Hilferty 1999); también ha sido caracterizada como una corriente lingüística (Cifuentes Honrubia 1996), como una teoría lingüística (Langacker 2008), como una escuela, empresa o movimiento lingüístico (Evans y Green 2006). Más allá de éstas y otras denominaciones posibles, lo cierto es que los estudios de esta orientación, surgidos en el campo de las ciencias cognitivas alrededor de los años setenta, comparten un núcleo duro de hipótesis, entre las cuales se encuentra la concepción del lenguaje como una vía de acceso al pensamiento. Sin embargo, a fin de deslindarla de otras corrientes teóricas, es importante señalar que la lingüística cognitiva se aparta de la concepción autónoma de la sintaxis, del modularismo y del “objetivismo metodológico”, enmarcándose en el llamado “funcionalismo lingüístico” y la perspectiva “experiencialista” (Cuenca y Hilferty 1999).

El “macroproceso cognitivo” que más ha acaparado la atención de los autores más representativos de la lingüística cognitiva, es la conceptualización (Cuenca y Hilferty 1999, Evans y Green 2006, Evans y Green 2006), es decir la organización de los conceptos en la mente de los sujetos. En este sentido, uno de los fenómenos más estudiados ha sido la metáfora, entendida como el reflejo lingüístico de mecanismos cognitivos a través de los

cuales los sujetos dan sentido a la experiencia social y subjetiva. Sin duda, desde los pioneros trabajos de Lakoff y Johnson de 1980, la "metáfora conceptual" para la Lingüística Cognitiva, constituye un fenómeno fundamental que ha permitido estudiar la "mente humana incorporada", sustentándola, a su vez, en el pensamiento creativo y, principalmente, en sus capacidades imaginativas (con los aportes de autores como Turner, 1987, 1991; Langacker, 1987, 1998, Cucatto, 1998a y b; 2006; Dirven, 1998; Fauconnier, 1994, 1998; Fauconnier y Turner, 1994, 1998; Fillmore, 1985; Lakoff y Johnson, 1991; Kövecses, 1987; Lakoff, R., 2000; Sweetser, 1990, 1999). En suma, la Teoría de la Metáfora que elabora la Lingüística Cognitiva se funda en los asertos siguientes:

1-. Existe un sistema convencional extenso de metáforas conceptuales en todo sistema cognitivo humano que, naturalmente, puede simbolizarse en los conceptos lingüísticos a través de los cuales la lengua se actualiza. Las metáforas son, además, "proyecciones" conceptuales que atraviesan dominios de conocimientos diferentes y que posibilitan operaciones intelectuales que permiten modelar la realidad, dándole forma y sentido.

2-. Las proyecciones metafóricas no son arbitrarias, sino que están motivadas por nuestra experiencia diaria, en especial nuestra experiencia corporal aunque no se desestima la injerencia de otro tipo experiencias que caracterizan las agencias humanas en relación con su desenvolvimiento en la dimensión-socio cultural. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que existen tanto metáforas "grounding" que enmarcan nuestras ideas en la experiencia cotidiana como "metáforas linking", que, por otro lado, nos permiten relacionar un dominio cognitivo con otro, y que requieren una elaboración conceptual mayor debido a que, a través de ellas, se intenta representar realidades básicamente más complejas.

3-. Las proyecciones metafóricas no son aisladas sino que ocurren en sistemas de relaciones que se combinan de varias maneras y se construyen a partir de la figurativización y el entramado de correspondencias o asociaciones que operan en niveles diferentes tanto ontológicos como epistémicos seleccionando, para ello, aspectos parciales de los objetos y dominios de conocimiento involucrados.

4-. Como con el resto de los sistemas conceptuales, nuestro sistema de metáforas conceptuales convencionalizadas no nos significa esfuerzo y está por debajo del nivel de conciencia, por lo que constituye un expediente primordial para expresar y comunicar la experiencia así como

también para ejercer un control de la significación al favorecer un control de la mentalidad -de la percepción, de la acción, de la cognición-.

5-. La metáfora no reside en las palabras: es, más bien, un asunto de pensamiento. Sin embargo, se revela en las palabras, esto es, se elabora en "expresiones metafóricas" que son manifestaciones superficiales del pensamiento metafórico y se reedita al tiempo que los diversos procesos a que se ve sometida en el discurrir de la lengua (denominados "procesos de metaforización") promueven la elaboración de sentido, estableciendo patrones constructivos e interpretativos dinámicos.

6-. Las proyecciones metafóricas que se evidencian en las realizaciones lingüísticas son de naturaleza estocástica y no requieren proyecciones uno-a-uno del dominio fuente y el dominio meta o blanco dado que se pueden complejizar con nuevas estructuras o encastrarse, dentro de ellas, otras proyecciones.

7-.La estructura esquemática e inferencial del dominio fuente se preserva en cada proyección en el dominio blanco, excepto para aquellos casos en que la estructura del dominio blanco "supere" la proyección porque, en general, se produce cierta asimetría en tanto el dominio origen resulta ser más accesible que el blanco.

8-. Es factible elaborar metáforas nuevas que conscientemente conectamos usando el mecanismo de nuestro sistema cotidiano de metáfora conceptual inconsciente en virtud de que es posible -y necesario- enfrentarnos con nuevas realidades que obliguen a otras elaboraciones conceptuales y a otras simbolizaciones.

Como puede advertirse, a pesar de que los mecanismos metafóricos sean de naturaleza cognitiva, los conceptos y las proyecciones que simbolizan sólo resultan accesibles a través del análisis de las expresiones lingüísticas, por lo que la Lingüística Cognitiva trabaja las metáforas lingüísticas como emergentes de procesos y habilidades cognitivas mediante los cuales se concibe y se interpreta la realidad que se configura en las realizaciones verbales, para satisfacer propósitos comunicativos concretos y como forma de concretar experiencias individuales y sociales en las que participa activamente el lenguaje y que construyen el propio acontecer humano. La metáfora conceptual resulta, más bien, un instrumento heurístico que permite comprender y valorar la realidad, razón por la que, a nuestro criterio, se convierte en una herramienta clave para el análisis de los discursos.

ESPACIOS MENTALES Y FUSIÓN CONCEPTUAL

En los últimos años la teoría de la metáfora ha ampliado sus alcances a partir de la teoría de los espacios mentales y la fusión conceptual (Evans y Green 2006, Turner y Fauconnier 2008). Principalmente, se ha avanzado en el estudio, la descripción e interpretación de los usos particulares o idiosincráticos de los mecanismos metafóricos y analógicos de conceptualización, considerando las metáforas conceptuales en su sentido “clásico” como una “infraestructura” de modelos culturales enraizada en el sistema lingüístico. Si bien ambas perspectivas, es decir la teoría de la metáfora y la teoría de la fusión conceptual, estudian fenómenos similares, ésta última se ha ocupado en forma preferencial de los dominios cognitivos –llamados, en esta teoría, espacios mentales– que se configuran “en línea” durante el procesamiento cognitivo del discurso (Coulson 2006).

El primer paso de la fusión conceptual es la correlación de regiones o “paquetes de información” específica, proceso que es guiado por las expresiones lingüísticas, concebidas en este modelo como instrucciones que moldean los espacios mentales durante el curso de la interacción. El espacio de base suele estar representado por una estructura conceptual inducida, principalmente, por el tópico del discurso en las primeras emisiones, lo cual no quita la posibilidad de que se ajuste cuantas veces resulte necesario en el avance del proceso comunicativo (Evans y Green 2006). El espacio de base, por lo tanto, interactúa con otros espacios mentales que bien pueden ser resultado de convenciones o modelos culturales extendidos (Coulson 2006) o bien estructuras emergentes. Vale decir que la teoría de la fusión conceptual concibe la proyección metafórica entre espacios mentales como un proceso sumamente dinámico, flexible y en línea.

Esta correlación inicial entre el espacio de base y, al menos, un segundo espacio –en el desarrollo de la teoría, en realidad, se considera la posibilidad de correlacionar múltiples espacios mentales en red– resulta posible gracias a la organización conceptual: la correlación se establece debido a los elementos emparentados de distintos espacios, lo cual supone la existencia de un tercer espacio, denominado “espacio genérico”, que permite alinear los espacios de entrada (Turner y Fauconnier 2001, Turner 2007, Turner y Fauconnier 2008). Este espacio genérico, por lo tanto, es una estructura abstracta integrada por elementos comunes a los distintos espacios de entrada; cuanto más disímiles, numerosos y complejos sean los espacios de entrada, entonces, más abstracta será la configuración de este espacio

genérico. A fin de clarificar esta aproximación a las primeras fases de la fusión conceptual o blending, trataremos de aplicar el modelo al objeto que nos ocupa, es decir, la puntuación en textos académicos producidos por alumnos ingresantes al ámbito universitario:

- Espacio de entrada 1: la situación comunicativa del examen parcial como es vivenciada por el ingresante. Esta situación comunicativa constituye el espacio de base; en tanto experiencia subjetiva, es interiorizada como una estructura conceptual novedosa que incluye un “escenario”, “actores” y un “guión” específicos que comienzan a bosquejarse en la mente del sujeto. La experiencia de sentirse un “actor” en este “escenario” institucional supone un primer paso en la conceptualización de la situación, proceso a través del cual el sujeto puede asignar un sentido preliminar a su nueva experiencia. El “guión”, a su vez, incluye instrucciones implícitas que suponen la expresión escrita del alumno para comunicar a su interlocutor –el docente, otro “actor” en la escena– cierta información relacionada con los contenidos de la asignatura en cuestión.

- Espacio de entrada 2: otra/s situación/ones comunicativa/s que puede/n correlacionarse con la situación del examen. Asumiendo que la interacción oral es la manifestación más extendida del lenguaje en la vida cotidiana de los sujetos, puede colegirse que constituye el espacio mental de más fácil acceso y recuperación del conocimiento enciclopédico. También supone actores, escenarios y guiones específicos, que pueden considerarse los componentes de este segundo espacio mental que se relacionan en forma analógica con los componentes de la situación comunicativa del examen parcial. En primera instancia, no debería considerarse como una estructura conceptual emergente sino, en todo caso, como un espacio mental de amplio alcance que es construido en el proceso de socialización y es activado o inducido por la situación específica que analizamos.

- Espacio genérico: es la estructura conceptual de carácter abstracto que permite poner en relación o correlacionar los espacios de entrada 1 y 2. Sus componentes deben replicar o, al menos, representar parcial y esquemáticamente algunos componentes de ambos espacios de entrada. En función de nuestro análisis, este espacio genérico estaría integrado, al menos, por los componentes prototípicos de toda situación comunicativa que incluya el uso del lenguaje: sujetos usuarios de la lengua (los “actores”), un contexto comunicativo (el “escenario”) y el

proceso de interacción verbal (el “guión”). Así entendido, este espacio genérico podría correlacionar múltiples espacios de entrada, incluyendo otras situaciones comunicativas imaginables, pero en nuestro análisis nos hemos restringido a dos únicos espacios de entrada para poner a prueba en forma tentativa el modelo analítico propuesto.

Hasta el momento hemos señalado posibles correlaciones analógicas entre espacios mentales, sin referirnos a la proyección en sí misma. Las proyecciones de los espacios de entrada se realizan, en realidad, sobre un cuarto espacio mental donde, efectivamente, tiene lugar la fusión conceptual que da nombre al modelo teórico (Evans y Green 2006, Coulson 2006, Coulson y Oakley 2008). El circuito de fusión conceptual se cierra, por lo tanto, integrando en un nuevo espacio mental o “blend” las proyecciones selectivas de ambas entradas y dando lugar a una nueva estructura emergente. Aplicadas estas nociones a nuestro objeto de estudio, entonces, tendríamos una nueva organización conceptual que incluye la siguiente estructura:

- Estructura emergente, fusión conceptual o blend: es la estructura conceptual resultante de la proyección selectiva de componentes que originalmente integran los espacios de entrada 1 y 2. Desde el momento que se seleccionan y proyectan parcialmente ambos espacios de entrada, el de la situación de examen y el de la interacción verbal de naturaleza oral, en esta nueva estructura conceptual los elementos se integran y relacionan de una forma creativa, novedosa, operativa y estratégica. Como todo espacio mental, se constituye en una unidad que puede ser manipulada por los sujetos interactuantes estableciendo modificaciones según el avance de la situación comunicativa. Como todo espacio mental, además, esta estructura emergente funciona como una unidad integrada.

PUNTUACIÓN Y TEATRALIZACIÓN DE LA ORALIDAD EN LA ESCRITURA

En la situación de examen, los alumnos se enfrentan al problema de verbalizar por escrito sus ideas. Ahora bien, este camino hacia la escritura implica dos fases que pueden ser más o menos simultáneas: en primer lugar, “comprender” sus ideas, es decir, gracias a la capacidad reflexiva de la lengua, ser algo así como el oyente de su propia disertación mental con el objetivo de comprobar si sus conceptos, fundamentalmente, son comprensibles para sí y por lo tanto pueden ser comprensibles para otro. En segundo lugar, debe representar por escrito la

primera “verbalización mental” o “mentalización”. Se trata, entonces, de una doble dificultad: por un lado tener conceptos claros y comunicables y por otro poder expresarlos por escrito.

En este tránsito desde lo que llamamos “mentalización” o “verbalización mental” hacia la producción del examen mismo, pueden surgir ciertas dificultades para los sujetos. En el corpus analizado pudimos corroborar que una de estos obstáculos es la falta de una competencia óptima del sistema de escritura y de sus reglas. El alumno puede conocer escasamente, por ejemplo, las normas de uso y aplicación de los signos de puntuación, y esto generará que sus conceptos escritos pierdan claridad y alteren la coherencia textual necesaria para que el lector decodifique el mensaje. En efecto, dado que la puntuación es un importante dispositivo conectivo, la poca competencia para su uso genera textos con escasa conectividad. Andrea Cucatto (2008:3), en un análisis de la conectividad en estos exámenes aclara que: “La baja conectividad no se debe a una escasa conexión sino, por el contrario, a una conexión excesiva y mal usada”.

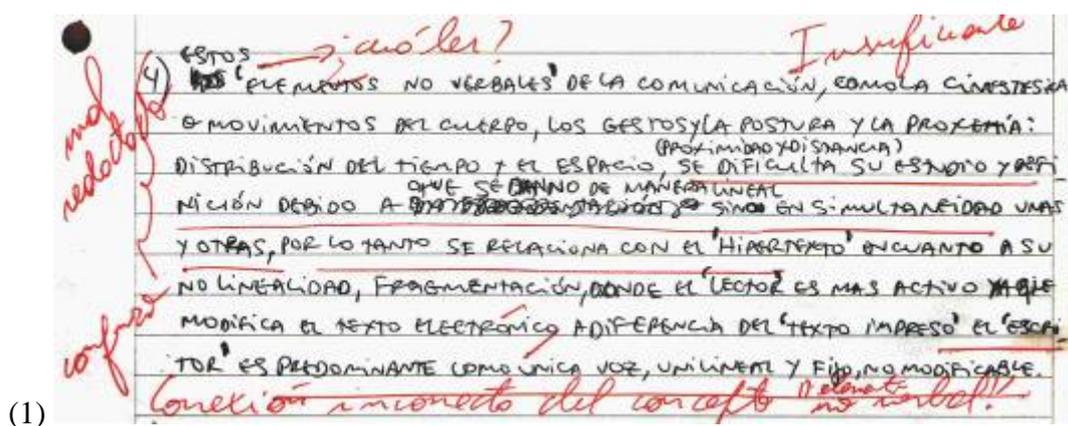
Ahora bien, para suplir esta carencia en su competencia, el alumno se sirve de estrategias creativas con el objetivo de satisfacer el requerimiento pragmático que lo llevó a enfrentarse al primer problema: rendir el examen y ser aprobado. Estas estrategias creativas suelen tener muchas veces, como afirma Cucatto (2008:5) una clara función retórica que puede ser, por ejemplo, distraer al evaluador de los requerimientos de la consigna. En todo caso, siempre se va a dar en estas formas de conexión una iconicidad con la experiencia del alumno en la situación del examen. Como afirma la autora:

En todos los casos, los alumnos, al conectar, no dejan de documentar su experiencia: en las zonas críticas de sus textos se objetivan por medio de rupturas y conexiones fuertes; no logran representar lingüísticamente relaciones entre las ideas sino, por el contrario, ponen en escena formas de calificar o modalizar tal relación, exponiendo las decisiones que van tomando acerca de cómo simbolizar determinada información y de qué modo vincularla con el todo que la contiene.

Nuestra hipótesis parte de que una de estas estrategias que utilizan los alumnos para compensar tanto su falta de competencia en el sistema de la escritura como su falta de conocimiento en el tema particular de los exámenes, es la “escenificación” o “teatralización” de la oralidad. Esto significa, en otros términos, que los alumnos se vuelquen hacia una escritura con fuertes marcas orales. Su escritura, entonces, intentará “copiar” la oralidad. Pero como es sabido que no puede plantearse algo así como una transposición unívoca entre el

habla y la escritura, esta transposición que realizan hacia una escritura “oralizada” realiza un tipo de vínculo que caracterizamos como metafórico. En esta transposición o pasaje, entonces, la escritura será el dominio “blanco” o “meta” que recibe la inserción de otro dominio fuente, la “oralidad”. De esta manera, las propiedades del discurso oral se proyectan sobre las del lenguaje escrito, si bien en este caso, la escritura seguirá siendo el medio de representación de esta relación metafórica

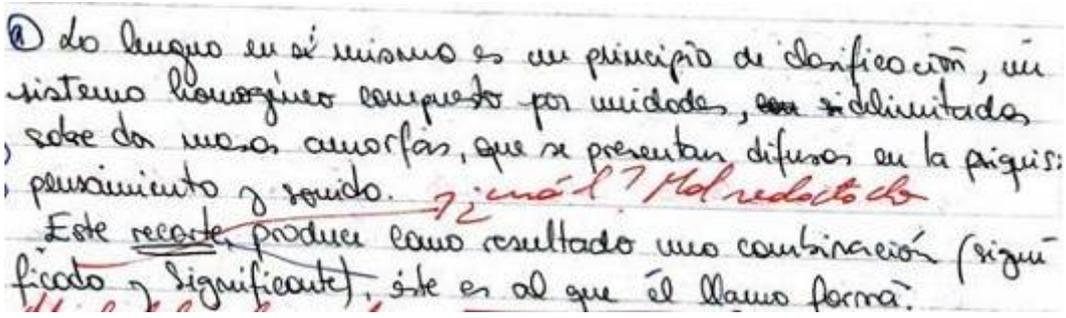
Destaquemos, a través de algunos ejemplos, casos puntuales y esclarecedores de la iconicidad secundaria a través de la trasposición metafórica desde el dominio oral al escrito en las formas de conexión de los alumnos, particularmente mediante la puntuación. En primer lugar, analizaremos dos ejemplos donde observamos un fenómeno que hemos denominado “indexicalización como proyección metafórica entre oralidad-escritura”.



Consigna: Construir un párrafo que integre de forma coherente los conceptos de “hipertexto”, “texto impreso”, “elementos no verbales”, “escritor” y “lector”.

El pronombre demostrativo conecta directamente con la consiga anterior, aunque no es funcional a la coherencia relacional de la propia respuesta, sino al contrario, parece contribuir a obstaculizarla. A su vez, esta conectividad escasa se acrecienta ante la falta del verbo luego de la mención del agente (“elementos no verbales”). En su lugar, la alumna incurre en digresiones al explicitar las clases de signos no verbales con sus explicaciones, y luego al mencionar, sin ninguna separación respecto de lo anterior, la dificultad de estudio de los signos no verbales (aunque en este punto también es difícil para el lector delimitar si se refiere al estudio de estos signos en general o a uno en particular). Cabe destacar que tanto los dos puntos como los paréntesis se utilizan indistintamente para la misma función de ejemplificar, lo que supone en uso antieconómico y redundante del sistema, sobre todo teniendo en cuenta

la proximidad de los signos. En general parece haber un ordenamiento aleatorio de los conceptos en el orden textual. Nótese al respecto que, a pesar de la débil vinculación entre los conceptos esbozados, no hay en la respuesta ningún punto y seguido; los vínculos entre las frases se realizan con comas, el signo de puntuación que demarca menor distancia conceptual. Se trata de una estrategia de “ocultamiento” o “enmascaramiento”: lo que se dispone a la lectura como cercano conceptualmente mediante comas, en realidad, carece de una cercanía conceptual explícita.

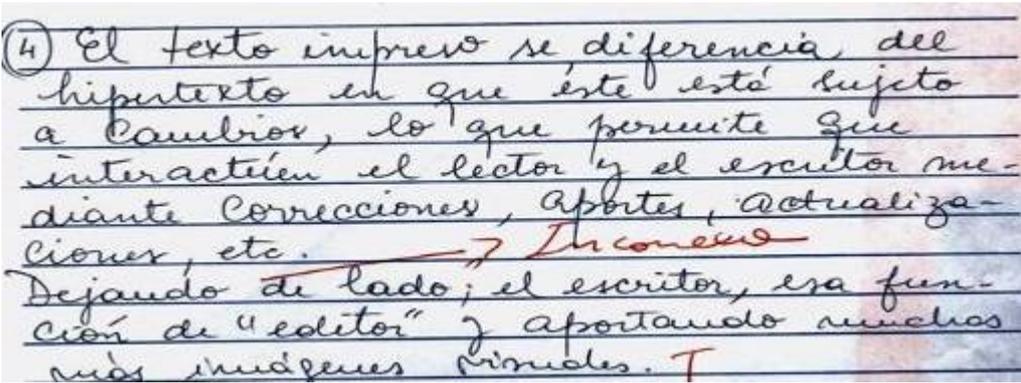
(2) 

Consigna ¿Qué significa (según la teoría de Saussure) que la lengua “elabore sus unidades entre dos masas amorfas”? ¿Qué relación presenta esa idea con la conclusión posterior del lingüista ginebrino acerca de que esa combinación “produce una forma, y no una sustancia”?

El análisis del ejemplo no difiere sustancialmente del anterior: la referencia cotextual marcada por el primer pronombre demostrativo del segundo párrafo no puede ser recuperada por el lector a menos que establezca una serie de presupuestos.

Para los casos analizados (1) y (2), concluimos que la estructuración de estos textos presenta una analogía con la oralidad: se ordenan a partir de un índice sobre cada uno de los conceptos que debe vincular, y se limitan a exponer contenidos sobre cada uno de ellos a pesar de no expresar vinculaciones relevantes entre los mismos. En otros términos, en ambos casos el alumno construye su texto como si tanto él como su lector tuvieran los conceptos ante sus ojos: como si se tratara de una interacción oral, donde un hablante señala a otro, mediante un signo ostensivo o indécico -como podría ser su dedo índice levantado- al objeto de su discurso, y como si además de indicar esos conceptos con el dedo y con la dirección de la mirada, se explayara sobre lo que recuerda de cada uno o sobre las asociaciones que puede

establecer a través de esa indicación del concepto señalado.¹ El vínculo entre los conceptos, por lo tanto, es relegado a la comprensión del lector (costo de procesamiento que en la oralidad se compensa, en el marco de las reglas pragmáticas, por la cercanía compartida del objeto indicado). La carencia de vinculación entre las ideas en estos escritos, sin embargo, es enmascarada por esta analogía con la oralidad por medio de la indexicalización.

- (3) 

Consigna: Construir un párrafo que no supere los ocho renglones e integre de forma coherente los siguientes conceptos, teniendo en cuenta la bibliografía obligatoria de los trabajos.
“elementos no verbales” - “hipertexto” - “texto impreso” - “escritor” - “lector”

El punto y aparte, en este ejemplo, señala la escasa coherencia relacional entre los dos párrafos. Aquí entra en juego el subprincipio de espacialidad conceptual delineado por Cucatto (2010: 2): la pobre conectividad entre los párrafos está marcada por la separación conceptual simbolizada por el conector de puntuación; el punto y aparte señala una desconexión manifiesta entre los bloques textuales que, en virtud de las nociones de transparencia e iconicidad (primaria), están dando cuenta del movimiento conceptual que realiza la alumna, es decir de sus dificultades para integrar los conceptos tal como se requiere en la consigna.

Esta desconexión se profundiza, además, cuando en el segundo párrafo nos encontramos con el verbo en gerundio colocado en la primera posición sintáctica como tema, y luego el agente en la posición prototípica del verbo²; lo que sería importante señalar sobre esto es que tanto el

¹ Es interesante notar que en este movimiento conceptual se activa simultáneamente la proyección metafórica LAS IDEAS SON COSAS.

² Esta forma de tematización puede ser considerada como una proyección metafórica en sí misma teniendo en cuenta los principios correlativos de iconicidad y de transitividad prototípica desarrollados por la semántica cognitiva, como señala Rodríguez García (1997: 1), aunque no nos detendremos en esta cuestión particular.

punto y aparte como el orden sintáctico anómalo cumplen la función de obstaculizar la comparación y el contraste entre la información del primero y del segundo párrafo. Siguiendo estos lineamientos, la diferenciación tampoco es clara para la alumna según se corrobora en la escasa especificidad de los conceptos en el segundo párrafo.

Antes de proseguir con el análisis de este caso, obsérvese la siguiente respuesta del mismo examen, que presenta una problemática asimilable a lo anterior:

(4) 1) Las principales diferencias que se pueden deducir de los experimentos, es que el lenguaje humano se da espontáneamente, naturalmente. ¿a qué sentido?
El lenguaje de señas adquirido por la chimpancía Washoe ^{felib} a través de la ^{afición} imitación. ¿qué tonos son?
El lenguaje humano se transfiere en su especie. ~~el de los~~ → el de los ~~animales~~

Consigna: Definir y explicar las tres principales diferencias entre el lenguaje humano y el lenguaje animal que se pueden deducir de los experimentos realizados con chimpancés.

Nótese la presencia anómala de la coma antes del verbo, el error de concordancia en número entre el tema y el agente, la separación de los tres párrafos mediante el punto y aparte y, al mismo tiempo, la falta completa de conectores contrastivos teniendo en cuenta que la consigna requiere justamente un contraste entre dos conceptos. Lo que señalamos en el análisis anterior, también puede decirse de esta respuesta: tanto el punto aparte como los problemas de coherencia relacional y de cohesión son correlativos con los errores conceptuales de la alumna: a pesar de que el lenguaje humano es “espontáneo” y en ese sentido “natural”, también el humano aprende por imitación; en ese sentido los chimpancés también poseen un lenguaje “natural” y “espontáneo”, de modo que el contraste quedaría anulado. Lo mismo sucede con el último párrafo: la transferencia en su especie no es una propiedad distintiva.

Una vez hechas ambas descripciones, continuaremos con nuestro análisis. La primera cuestión importante que se presenta es que el uso del punto y aparte del caso (3) y (4) plantea un

problema a nuestro punto de partida. Si, como definimos anteriormente, los alumnos elaboran estrategias de conexión orientadas a resolver las motivaciones pragmáticas -por ejemplo la necesidad de aprobar el examen-, ¿por qué la alumna no eligió, como estrategia de “enmascaramiento” u ocultamiento, o bien como estrategia retórica de distracción del evaluador, el punto y seguido u otro conector contrastivo o de otro tipo que denotase menor distancia conceptual para unir los bloques textuales? Arriesgaremos la siguiente hipótesis: la alumna, de esta manera, representa de forma el silencio del habla. El punto y aparte representa no sólo la máxima distancia conceptual, sino la falta de conexión entre dichos conceptos. En este sentido hay transparencia: las dificultades de configuración del pensamiento se representan fielmente en este caso. La explicación radica en que las “pausas” e interrupciones en el pensamiento están tan determinadas por la temporalidad tanto como las pausas del habla. En este sentido, la escritura trata de representar por medios gráficos bidimensionales un signo oral que es por naturaleza unidimensional. Y es en este punto que ingresamos nuestra posición: la proyección del dominio oral (blanco) sobre el dominio escrito (meta) es una proyección de tipo metafórico. La escritura no puede representar unívocamente la oralidad, entonces la proyecta en la forma de una metáfora.

Justamente, la ausencia de pausas, de lapsus, de lagunas y de interrupciones entre los conceptos es una de las características sobresalientes de la escritura, posibilidad lograda a través de la planificación, el diseño y la edición de lo escrito. Sin embargo, creemos que presuntas motivaciones pragmáticas como los nervios por la situación del examen, o bien la imposibilidad de integrar los conceptos requeridos, conducen a estrategias conscientes (ejemplos (1) y (2)) o bien a manifestaciones inconscientes (ejemplo (3)) de expresión que ponen en juego proyecciones de la oralidad en la escritura que, por definición, son proyecciones metafóricas.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Los estudios sobre la proyección metafórica y el proceso de fusión conceptual han aportado elementos significativos para el conocimiento del lenguaje. Sin embargo, en la medida que suelen adoptar una perspectiva integral sobre los procesos de significación (Cuenca y Hilferty 1999, Croft y Cruse 2008), sus principales referentes no han profundizado sobre las particularidades de las manifestaciones orales y escritas del lenguaje, focalizándose, antes

bien, en procesos cognitivos generales que intervienen en todas las situaciones comunicativas en forma indiferenciada. Nos preguntamos, por lo tanto, si las proyecciones de la experiencia subjetiva hacia el dominio lingüístico (Lakoff y Johnson 1980, Johnson 1991) comporta diferencias sustantivas en las manifestaciones orales y escritas del lenguaje, a fin de avanzar hacia la construcción de un modelo teórico metodológico para dar cuenta de algunos procedimientos habituales en la escritura de textos académicos por los alumnos ingresantes al ámbito universitario.

Nuestro punto de partida es la consideración de la lengua oral como la primera manifestación del lenguaje en la historia de la especie y en la historia de los sujetos, de lo cual se desprende su prioridad en términos filo y ontogenéticos. La lengua oral, por lo tanto, constituye un dominio específico de conocimientos que los sujetos construyen en sus primeras experiencias lingüísticas y, siguiendo los postulados de la lingüística cognitiva que hemos reseñado en los apartados precedentes, resulta susceptible de ser correlacionado con otros dominios cognitivos estableciendo proyecciones recíprocas entre unos y otros (Pascual 2002 y 2008). Es así que proyectamos, por ejemplo, al ámbito de la discusión académica –que es, nótese, una metáfora que da cuenta de lo anterior– elementos propios del dominio cognitivo de la lengua oral. Nos resulta “natural”, por lo tanto, conceptualizar las disciplinas como un “diálogo” entre autores y corrientes que realizan afirmaciones, críticas, cuestionamientos, interrogantes y respuestas, en una suerte de “coro polifónico”.

Nuestra propuesta consiste en dar un salto cualitativo desde estas proyecciones, que señalan relaciones icónicas entre la interacción verbal y otros tipos de interacciones, hacia la proyección de la manifestación oral del lenguaje en la escritura. Dicho en otros términos, nos ha interesado proponer un modelo analítico para dar cuenta de esta última correlación entre ambas modalidades comunicativas, asumiendo que la lengua oral, en tanto primer dominio cognitivo de la interacción verbal, imprime sus características en la lengua escrita. De hecho, consideramos que en sus primeras experiencias de escritura académica, los alumnos ponen en juego creativa y estratégicamente procesos cognitivos equivalentes a la proyección metafórica y la fusión conceptual para resolver los problemas que les plantea su inserción en un ámbito de prácticas y discursos que no habían experimentado antes.

Ya hemos indicado que la proyección metafórica de algunos dominios de la experiencia permite al sujeto dar cuenta de otros dominios comparativamente más abstractos y complejos (Lakoff y Johnson 1980, Johnson 1991) y que las expresiones lingüísticas funcionan como un

indicador sumamente ilustrativo de estas operaciones cognitivas (Cuenca y Hilferty 1999, Evans y Green 2006, Croft y Cruse 2008). Nuestro modelo analítico, por su parte, supone que en el dominio de la comunicación verbal también se puede cartografiar una configuración de proyecciones desde la oralidad, concebida entonces como dominio de base, hacia la escritura, concebida entonces como dominio meta. Si, por el principio de iconicidad, asumimos que las expresiones verbales tienden a “representar” icónicamente la realidad extralingüística (Dirven y Verspoor 2004), podemos considerar que en la proyección de algunos componentes del dominio oral de la lengua hacia el dominio de la escritura estaría operando una suerte de “iconicidad secundaria” cuyos alcances y aplicaciones podremos explorar en futuras presentaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Cifuentes Honrubia, (1996) “Propuestas teóricas y metodológicas”. En: *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.
- Coulson, S. (2006) “Conceptual blending in thought, rhetoric and ideology”. En: Kristiansen, G., Achard, M., Dirven, R. y Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. (ed.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Coulson, S. y Oakley, T. (2008) “Connecting the dots. Mental spaces and metaphoric language in discourse”. En: Oakley, T. y Hougaard, A. (ed.) *Mental Spaces in Discourse and Interaction*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Croft, W. y Cruse, A. (2008) “Un enfoque conceptual del análisis lingüístico”. En: *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- Cucatto, A., Cucatto, M. et al. (1998^a) “De la Lingüística Cognitiva al Análisis del Discurso”. En: RASAL. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística; año 1998; 53-65.
- (1998b.) “Variaciones sobre el tema de la Textualidad en los lenguajes naturales: macrosistemas, microsistemas, temporalidad y espacialidad en la definición del textos”, trabajo presentado en el VII Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Linguística. El lenguaje y sus interfaces, San Martín de los Andes, Neuquén, 22 al 25 de setiembre. MIMEO

----- (2008) “La iconicidad en el lenguaje escrito. Un estudio lingüístico cognitivo sobre la conectividad.” En: *Actas del XI Congreso de la asociación argentina de lingüística*.

----- (2010) “La puntuación como sistema de indexación en los textos escritos: conectividad y coherencia. Algunas reflexiones desde la Lingüística Cognitiva”. En: *Actas V Coloquio Argentino de la IADA. Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral*.

Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999) “La aparición de un nuevo paradigma”. En: *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Dirven, R. y M. Verspoor (1998) *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

----- (2004) “The cognitive basis of language: Language and thought”. En: *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins B.V.

Evans, V. y Green, M. (2006) “Meaning construction and mental spaces” y “Conceptual Blending”. En: *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press.

Fauconnier, G. (1994) *Mental Spaces*. New York: Cambridge University Press. [Originally published (1985) Cambridge: MIT Press.]

----- (2005) “Fusión conceptual y analogía”, Traducción de Eva Aladro, En: *CIC (Cuadernos de Información y Comunicación)* N° 10.

----- y M. Turner (1998) “Principles of Conceptual Integration”, en: in: J. P. Köening (ed), *Discourse and Cognition*. Stanford: CSLI; 269-296.

----- y M. Turner (2008) “Rethinking metaphor”. En Gibbs, R. (ed.) *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press.

Fillmore, Ch. (1985) “Frames and the semantics of understanding”. *Quaderni di Semantica*, 6, 2; 222-254.

Johnson, M. (1991) *El cuerpo en la mente: fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*. Madrid: Debate.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra (2001).

Lakoff, R. (2000) *The language war*. Berkeley : University of California Press, 2001.

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

----- (1998) “On Subjectification and Grammaticization”, in: J. P. Köening (ed), *Discourse and Cognition*. Stanford: CSLI; 71-89.

----- (2008) “Preliminaires”. En: *Cognitive Grammar. A basic introduction*. New York: Oxford University Press.

Parente, Diego, “Literalidad, Metáfora y cognición, Observaciones críticas sobre la perspectiva experiencialista de G. Lakoff y M. Johnson”, En: *Aparte Rei, Revista de Filosofía*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Pascual, E. (2002) “Language, interaction, and cognition.” En: *Imaginary Trialogues. Conceptual Blending and Fictive Interaction in Criminal Courts*. Netherlands Graduate School of Linguistics. LOT publications.

Pascual, E. (2008) “Fictive interaction blends in everyday life and courtroom settings”. En: Oakley, T. y Hougaard, A. (eds.), *Mental Spaces in Discourse and Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Pascual, E. (2008) “Interacción fictiva en español: De la conversación a la gramática, en: Dialogía”, Universidad de Groningen, proyecto de investigación Vidi, financiado por la Organización Nacional Holandesa de la Ciencia (NWO).

Rivano, E. (1997). “Metáfora y lingüística cognitiva”. Santiago: Bravo y Allende Editores.

Rodríguez García, L. (1997) “Aplicaciones del principio de iconicidad en la extensión metafórica de la transitividad prototípica”, En: *Homenaje al Prof. J. Cantera*, Universidad de Córdoba, Serv. Publicaciones Universidad Complutense, Madrid.

Turner, Mark (1987) *Death is the Mother of Beauty*, Chicago: University of Chicago Press.

----- (1991) *Reading Minds*, Princeton: Princeton University Press.

Turner, M. (2007), “The Way We Imagine”. En: Roth, I. (ed.) *Imaginative Minds*. London: British Academy & Oxford University Press.

Ungerer, F. y Schmid, H-J (1996), *An Introduction to Cognitive Linguistics*, Londres: Longman.