

PRESENTACIÓN

**LA PUNTUACIÓN COMO SISTEMA DE INDEXACIÓN
EN LOS TEXTOS ESCRITOS: CONECTIVIDAD Y COHERENCIA
Algunas reflexiones desde la Lingüística Cognitiva**

Andrea Cucatto

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-Conicet)
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina
cucatto@arnet.com.ar

RESUMEN

El propósito de la siguiente ponencia consiste en acercar algunas reflexiones sobre la puntuación en textos académicos escritos por alumnos universitarios tomando la perspectiva teórico-metodológica de la Lingüística Cognitiva (Cucatto, 2010a). Esta perspectiva ofrece un abordaje alternativo a la puntuación como sistema textual/discursivo, que logra trascender los estudios más prescriptivos o descriptivos, abordándola, por el contrario, como un fenómeno complejo y gradual, de carácter lingüístico-cognitivo; esto es, como un conjunto de marcas que delimitan los movimientos conceptuales de los textos/discursos y que actúa como un sistema de indexación gracias al que es factible establecer correlaciones significativas con rasgos textuales y genéricos más o menos típicos. En la ponencia se desarrollarán los siguientes aspectos:

- a) una definición de la puntuación en el marco del proceso del desarrollo de sistemas especializados de representación y de dispositivos gráficos específicos para la presentación e integración del lenguaje verbal escrito con otros lenguajes;
- b) un acercamiento a la puntuación trabajando el texto como un espacio en el que se inscriben procesos cognitivos, explorando el carácter icónico de la escritura que se manifiesta en su organización espacial, como correlato analógico de relaciones semántico-pragmáticas;
- c) un estudio de la puntuación, la conexión y la escritura (Cucatto, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2009) tomándolas como fenómenos convergentes y, en especial, procurando demostrar el rol de la conectividad en tanto propiedad fundamental y constitutiva de la textualidad, o sea, como un concepto que complejiza y complementa el concepto de cohesión y, sobre todo el de coherencia.

El propósito de la siguiente ponencia consiste en acercar algunas reflexiones sobre la *puntuación* en textos académicos escritos por alumnos universitarios a partir de la perspectiva teórico-metodológica de la Lingüística Cognitiva (Cucatto, 2010a), formulando un aparato teórico y metodológico capaz de sintetizar los conceptos de competencia lingüística, competencia textual o discursiva y competencia escrituraria. En efecto, nos proponemos demostrar la injerencia que una competencia tiene sobre otra, y consideramos la *puntuación* y el concepto inclusi-

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

vo de *conectividad* como propiedad fundamental y constitutiva de la textualidad, es decir, como un concepto que complejiza y complementa el de *cohesión* y, principalmente, el de *coherencia*.

Sin duda, la Lingüística Cognitiva ofrece un abordaje alternativo a la *puntuación* como sistema textual/discursivo, que logra trascender los estudios más historiográficos, prescriptivos o descriptivos (Annis, 1983a; Adelstein y Kuguel, 2004; Arnoux *et al.*, 2001; Benito Lobo, 1992; Biber, 1986, 1988, 1989, 1994; Blanche-Benveniste y Chervel, 1974; Catach, 1980, 1988; Clark, 1981; Fayol y Lété, 1987; Fayol, 1997; Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1985, 1991; Ferreiro *et al.*, 1996; Foulin, Chanquoy y Fayol, 1989; García Negroni, 2004; Grabe y Kaplan, 1996; Laufer, 1989; Montolío Durán *et al.*, 1999; Nunberg, 1990; 1988; Parkes, 1992; Reyes, 1999; Solomon, 1988; Teberosky, 1992; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Tournier, 1980), dado que, por el contrario, la aborda como un fenómeno complejo y gradual, de carácter lingüístico-cognitivo, o sea, como un conjunto de marcas que delimitan movimientos conceptuales de los textos/discursos y que actúa como un “sistema de indexación”, gracias al cual puede resultar factible establecer correlaciones válidas con rasgos textuales y genéricos más o menos típicos. En esta línea, investigar el modo como los alumnos puntúan sus protocolos de examen posibilita un acercamiento más comprensivo a las formas de pensar que exhiben en sus escritos y a la construcción de una suerte de “mentalidad académica”, como así también al rol que ocupa dentro de ella el género bajo análisis: el examen final escrito.

En esta ponencia desarrollaremos algunos aspectos básicos para trabajar la *puntuación*. En primer lugar, definimos lingüístico-cognitivamente la *puntuación* en el marco del proceso del desarrollo de sistemas tecnológicos especializados de representación; es decir, de dispositivos gráficos específicos para la presentación e integración del lenguaje verbal escrito con otros lenguajes, dispositivos que han surgido y han evolucionado incluso gracias a la aparición de algunas convenciones genéricas propias de los discursos escritos. En tal sentido, consideramos la *puntuación* como: “un sistema particular en constante movimiento que requiere de un proceso de adquisición junto con el sistema escrito, en virtud de que se trata de una construcción individual que los escritores deben lograr y cuyo solo conocimiento declarativo no resulta suficiente para garantizar la eficacia de su uso” (Cucatto, 2010a). Asimismo, las características y el comportamiento textual/discursivo de la *puntuación* permiten establecer contrastaciones con diferentes lenguajes que pueden implicar o no directamente el lenguaje verbal, del mismo modo como permite postular la existencia de “variaciones grafolectales” dentro del propio sistema. En efecto, decimos que la *puntuación* es un sistema porque:

- 1) Cuenta con un conjunto de signos que son de naturaleza diversa: lineales, bidimensionales (puntos, comillas, guiones, paréntesis, listas, tablas, diagramas, encabezamientos, entre otros) que producen un “sistema de co-

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

- rrido", y no-lineales o multilineales (notas a pie de página, índices, interferencias intratextuales, entre otros), que producen "sistemas de indexación cruzada"; sus signos exhiben, además, alternancias entre fuentes, inclinación, alineación, tipo, sesgo, grosor y tamaño, y son alfabéticos, numéricos, gráficos o alfanuméricos.
- 2) Los signos se relacionan mediante procesos u operaciones que determinan una "sintaxis": hay "operaciones de presentación", gracias a las cuales tales signos surgen y se inscriben en los textos/discursos, con formas de "linealización" (proyectados en secuencias de caracteres) y formas de "derrame" (proyectados en secuencias lineales en formas bi o tri-dimensionales, por ejemplo, separación de línea, margen, página, etc.). Hay también "operaciones de inserción del espacio nulo", ya que los "blancos", por ejemplo, son signos que actúan como matizadores de los otros. Igualmente, se advierten "operaciones de absorción", que controlan el signo que debe aparecer explícitamente cuando algunos límites sintácticos o formales coinciden en la superficie del texto/discurso: o sea, si los signos deben "clitizarse" -poner uno a la izquierda y otro a la derecha de la construcción-, si deben "alternarse" o "trasponerse", o si debe "desaparecer" un signo por la presencia de otro.
 - 3) Los signos crean "categorías-indicadoras-de-textos", es decir, conforman unidades textuales/discursivas, algunas de las cuales ya han recibido nombres como "oración", "párrafo", "capítulo", "título", "sección", "nota a pie de página", entre muchísimas otras, pero también configuran unidades de escritura/lectura que la propia teoría aún no ha llamado, definido ni explicado: ¿podríamos hablar apropiadamente de "fragmentos", "pseudoraciones", "semirrespuestas", "tituloides"?; solo por citar algunas unidades que los resultados de nuestra investigación podrían arrojar.
 - 4) La proliferación de los signos producen una suerte de "texto-imagen" o "imagen-de-texto" e instauran una sintagmática compleja, primordial para dar cuenta de aspectos esenciales para entender, desde la constitución del espacio, procesos relativos a la construcción de la significación: por una parte, lo que podríamos considerar un juego entre una "sintagmática externa" -relación entre las formas escritas y los ítems del espacio exterior; o sea, el espacio físico dentro del cual está situado el "espacio gráfico"-; y una "sintagmática interna" -disposición de las formas escritas vinculadas entre sí y con otras formas dentro del propio espacio gráfico del texto/discurso- y, por otra parte, lo que podríamos considerar proyecciones de estrategias vinculadas con la conformación de la sintagmática característica del lenguaje escrito con la sintagmática característica de la lengua oral, de la lengua multimedial o de la hipermedial.

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

En segundo lugar, procuramos acercarnos a la *puntuación* trabajando el texto como un espacio en el que se inscriben procesos cognitivos, explorando el carácter icónico o motivado de la escritura que se manifiesta en su organización espacial, como correlato analógico de relaciones semántico-pragmáticas, y en la relación del sistema de la *puntuación* con estrategias visuales y espaciales de los textos/discursos escritos, estrategias que, por cierto, determinan su cognición, es decir, su captación/percepción y, sobre todo, su producción/comprensión/interpretación. Por otro lado, también nos proponemos identificar, sistematizar e interpretar los usos de la *puntuación* en los textos académicos (exámenes), tanto aquellos denominados “anómalos”, “incorrectos”, “no normados” o, dicho en otras palabras, usos idiosincrásicos que se suelen evaluar como “errores”: los que identificamos como “usos subespecificados”, cuanto los denominados “correctos” o “normados”: los que identificamos como “usos especificados”. Desde esta perspectiva, centramos nuestro interés en los “usos subespecificados” que conducen al “error” o “fallo” en la escritura, pues consideramos que estos obedecen a motivaciones pragmático-funcionales peculiares y, principalmente, a estrategias perceptuales y cognitivas específicas que requieren de un estudio pormenorizado y que facultan proyecciones hacia otros campos. Además, el estudio de los usos “subespecificados” del sistema de la *puntuación* hace viable el diseño de instrumentos adecuados para llevar a cabo una clasificación de “errores”, proponiendo claves que conduzcan a su explicación e interpretación, de manera tal de ofrecer herramientas de trabajo que puedan ayudar a su reconocimiento y su reparación en la composición escrita de los alumnos. Por último, analizamos y sistematizamos los usos de la *puntuación* en el corpus mediante la elaboración de “técnicas”, que son los recursos y los procedimientos que se emplean para textualizar la *puntuación*:

tipo de signo de puntuación empleado (nombre de la marca), lugar de aparición en el texto/discurso (dentro de los segmentos textuales/discursivos que conecta y dentro de la estructura global del texto que integra) - índice de concurrencia con otros signos de puntuación - índice de concurrencia con expresiones lexicales - otra información relevante (sobremarcación, por ejemplo).

y de “parámetros”, que están constituidos por un conjunto de variables que ayudan a dar cuenta de los “patrones” o “esquemas” utilizados para estudiar el sistema de la *puntuación* y su comportamiento textual/discursivo:

signo de puntuación - uso del signo de puntuación - estrategia perceptual/cognitiva involucrada - función textual/discursiva (relación con la pregunta: estructuración de la respuesta y pertinencia de la información) - usos especificados y subespecificados de los signos de puntuación - formas de puntuar (esquema conectivo desplegado)

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

El estudio de estos “parámetros” revela diferentes estrategias de “acomodación” de los alumnos ante el desafío que implica el contexto comunicativo en el que se encuentran inmersos y que requiere un dominio aceptable de la escritura: fundamentalmente, motivaciones pragmático-funcionales vinculadas con cuestiones relativas a la situación de examen, la complejidad que supone la gramática de la lengua materna misma, y un campo de conocimiento que se juzga como denso conceptualmente y como verbalmente complejo.

En este punto, un primer acercamiento al fenómeno de la *puntuación* y los esquemas en los que se manifiesta dentro de nuestro corpus ha permitido observar que:

- a) los alumnos usan (y abusan) de ciertos signos de *puntuación*, en desmedro de otros;
- b) los alumnos tienden a adscribirles a los signos empleados funciones que suelen cumplir signos provenientes de otros lenguajes (oral, multimedial o hipermedial);
- c) los signos de *puntuación* que se escriben se encuentran superpuestos o, por el contrario, se “discontinúan”;
- d) los signos aparecen preferentemente en “usos subespecificados”;
- e) los signos tienden a manifestarse en forma combinada con dispositivos conectivos realizados mediante expresiones lingüísticas, sean los conocidos como “conectores” u otros;
- f) hay fenómenos vinculados con la *puntuación* que no presentan, sin embargo, signos canónicamente reconocidos como tales: el espacio tipográfico diverso; el orden; el cambio de letras o el tamaño de la letra, las flechas, los dibujos, por ejemplo:

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

M. Eugenia Capponera Lic. en Letras	Introducción a la lengua y la Comunicación	HOJA 12 FEC 1-12-05
--	---	------------------------

Esta no es la definición de Saussure

¿alta responde una pregunta

① Saussure define al signo lingüístico como una entidad del pñ queica de dos caras: el concepto y la imagen acústica. Ejemplo el concepto con "significado", y la imagen acústica con "significante". Las propiedades que le confiere son: - arbitrariedad (el signo no se corresponde con el objeto que designa) - carácter lineal (los signos se colocan uno tras otro).

Ej: ante el concepto "SILLA", surge en nuestra mente la correspondiente imagen  la cual no guarda ningún tipo de relación con el  primero.

Los llamados onomatopéyas son una excepción a la propiedad de arbitrariedad del signo (por ej.: arrullar, ronronear, cucú), pero hay que tener en cuenta que estas expresiones son una minoría, y de alguna manera poseen cierta convencionalidad y arbitrariedad. *las onomatopéyas son arbitrarias o no?*

Signos

Ejemplo (1). Pregunta: ¿Cuáles son las propiedades que, según Saussure, posee el signo lingüístico? Discutir y ejemplificar en particular la arbitrariedad.

Así en el texto que presentamos como Ejemplo (1) se distingue un uso y abuso de signos como la coma, las comillas, los dos puntos y el punto seguido, al tiempo que se advierte la ausencia de otros; hay una refuncionalización del paréntesis con función similar a los dos puntos y del guión con función de viñetas; se producen solapamiento de signos -dos puntos y guión, paréntesis y guión- y hay una falta de correlación entre ellos. Se constatan empleos no normados de ciertos signos y usos idiosincrásicos de los mismos -el punto y aparte para encadenar un segmento que constituye una ampliación del anterior ("Ej: ante el concepto [...]"), o la ausencia de comillas para citar algunas expresiones (por ej., "arrullar, ronronear, cucú"); los signos se combinan entre sí y con conectores-expresiones verbales ("Ej: ante el concepto [...]", "[...] hay que tener en cuenta que estas expresiones son una minoría, y de alguna manera posee cierta convencionalidad y

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

arbitrariedad”). Finalmente, hay recursos específicos utilizados para puntuar como, por ejemplo, la inserción del dibujo en medio del texto verbal, que obliga una lectura discontinua y multilineal.

En tercer lugar, estudiamos la *puntuación*, la *conexión* y la *escritura* tomándolas como cuestiones convergentes, con el objeto de demostrar el rol de la *puntuación* como operador de la *conectividad*, entendida esta como propiedad fundamental y constitutiva de la textualidad, y, por ende, de la *coherencia*. Consecuentemente, trabajamos la *puntuación* en relación con la *conectividad* y con las estrategias cognitivas y perceptuales asociadas con la capacidad para la construcción de imágenes, capacidad que, en el caso de la producción del lenguaje escrito implica: la construcción lingüística de las escenas, el modo como estas se ensamblan o vinculan entre sí, las formas como los escritores elaboran modelos de textos/discursos que informan acerca de maneras diferentes de conceptualizar la realidad (conocimientos, actitudes, valores, creencias, planes, metas, motivaciones, sensaciones, emociones) y acerca de cómo “ponen en lenguaje” dichos conceptos. Tal como lo hemos mencionado en otras oportunidades (Cucato, 2003a, 2003b, 2006a, 2006c, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2010a) el sistema de la *puntuación* constituye un sistema conectivo espacializador y separador; se trata de un “cerco semántico” formal o conceptual, en virtud de que posee existencia mental pero también gramatical (en el sentido de verbal) y gráfica. Puede ser considerado a partir de un conjunto de dispositivos que permiten al escritor “acomodar” las circunstancias en las cuales se adecuan los valores de los parámetros contextuales; indica –al igual que otros sistemas textuales/discursivos– las “variaciones o cambios contextuales”, porque es un sistema de categorías más o menos explícitas de organizaciones esquemáticas de que disponemos los escritores, que actúa en forma complementaria con la información codificada verbalmente, y que sirve para señalar el tipo de información relevante para captar, comprender e interpretar los textos/discursos escritos. Por este motivo, se puede decir que la *puntuación* como sistema textual/discursivo genera verdaderas “unidades de textura” y su rol e importancia puede asociarse directamente con la propiedad de la *coherencia*, en general, o la *coherencia relacional*, en particular (Bernárdez, 1995; Moeschler, 1994; van Dijk, 1980, 1985, 1994). Por otro lado, los indicadores que actualizan la *puntuación* suelen separar espacios de significación fundamentalmente de tres maneras (Pérez Juliá, 1998; Fayol, 1997; Fayol y Leté, 1987; Cucatto, 2010a): delimitando uno o dos finales de un elemento o segmentos de un tipo particular; separando dos o más elementos o segmentos del mismo tipo; y distinguiendo un elemento o segmento de un tipo particular de aquellos que lo rodean, y esto lo hacen para llevar a cabo las funciones siguientes:

- 1) separar u organizar contenidos, adoptando órdenes crecientes;
- 2) dividir informativamente las construcciones;
- 3) señalar la presencia de distintos hablantes y, con ello, de una pluralidad enunciativa o de “puntos de vista”;

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

- 4) indicar aspectos suprasegmentales y rítmicos;
- 5) indicar estados mentales ejecutivos como, por ejemplo, los posicionales, los intencionales, los de creencia y principalmente los emocionales.

En realidad, los signos de *puntuación* simbolizan “centros” o lugares dinámicos que actúan como núcleo articulador del conjunto y como focos que irradian energía, esto es, significación, al entorno que los rodea, llegando hasta donde la zona de estabilidad y equilibrio desaparece, esto es, la “periferia”; en suma, la *puntuación* colabora con la construcción de segmentos textuales/discursivos, y, en particular, ofrece pistas para su integración.

La *puntuación* es, de este modo, un sistema icónico que expresa conexiones relacionales figurativas entre los elementos que integran los textos/discursos, revelando así una suerte de “iconicidad diagramática” (Pérez Juliá, 1998; Cucatto, A., 2010a), que contiene especificaciones –más o menos claras, esto es, más o menos explícitas– de lo que el sujeto “debe hacerle” al modelo mental que va elaborando al tiempo que “experimenta” la lengua –en un acto de escritura o de lectura, por ejemplo. En tanto marca de *conectividad* y conexión, a través de la *puntuación* se formulan las ideas o conceptos, se colocan y se ponen en relación, realizándose un proceso doble que ocurre en la mente (y en el cerebro) y en la superficie lingüística.

En un primer acercamiento a las “rutas de pensamiento” elaboradas por los alumnos en su forma de puntuar los protocolos de examen, relevamos dentro del corpus las siguientes situaciones:

- a) La presencia de fragmentos continuos sin solución de continuidad –con oraciones que conforman hasta un párrafo– o, por el contrario, segmentos excesivamente cortados, con segmentos trancos o incompletos y generalmente breves;
- b) La *puntuación* produce “poliparticiones” que, desde el punto de vista lingüístico-cognitivo, informan respecto de la situación de “tener en cola” o en memoria activa un conjunto amplio y diverso de contenidos, agravado por el hecho de que estos “palieres” mentales que se instauran mediante los usos de la *puntuación* puede deberse a la circunstancia originada por la incapacidad de no poder “poner en palabras”, esto es, no poder configurar apropiadamente los contenidos que desean expresar, dado que existe el control de lo que podríamos considerar “cuatro órdenes” (la relación de acciones esperables en un examen en la facultad, la relación de conocimientos que impone la lógica de la disciplina que se está evaluando, el orden de la propia pregunta elaborada por el profesor que administra el examen, y el orden que provee el sistema de la lengua, junto con el orden concomitante del sistema de la *puntuación* con sus prescripciones y su normativa).

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

- c) La inestabilidad en los “links” que se crean por medio de la *puntuación* se produce porque los “usos especificados” de los signos no permiten registrar el uso relevante y, por tanto, no puede configurarse la relación interpretativa válida para conectar, impidiendo, con ello, el establecimiento de una relación de coherencia entre más de un segmento.
- d) El exceso de marcación –con la *puntuación* o con otros recursos– así como también la extensión y complejidad formal de los segmentos suelen correlacionar con su importancia desde el punto de vista cualitativo, esto es, aquellos contenidos que al alumno le resultan más importantes o ante los cuales adopta un estado mental particular que supera lo meramente episódico.
- e) La acumulación, la fragmentación y la fuerte espacialización de los contenidos que se exhiben a través de la *puntuación* escenifica estrategias propias del lenguaje oral y estrategias visuales características del lenguaje multimedial e hipermedial, y deja al desnudo un pensamiento oportunista, errático, que no distingue jerarquías, en el que se reconoce un exceso de carga semántico-pragmática y, consecuentemente, un exceso de costo cognitivo, con poca injerencia de la memoria de largo plazo, y una fuerte influencia de la memoria de corto plazo y de estados mentales operativos y ejecutivos como la atención, la intención, las creencias y, sobre todo, la emoción. Igualmente se advierte una preocupación por elaborar un protocolo cuyas exigencias formales y conceptuales –texto de la pregunta y texto/fuente o material de estudio– pone al descubierto un tipo de textualidad amanerada y compleja que el alumno asocia con la textura y la discursividad académica y que procura emular en sus respuestas.

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

Traductorado de Inglés
Valbuena, Agustín
LEGajo = 86771/3
13

2) Saussure (lingüista europeo del S XIX) comenzó a estudiar el lenguaje desde un punto de vista científico. Él prefirió referirse como semiólogo, ya que la semiología estaba relacionada con más materias. Su estudio se basó en las dicotomías (cosas opuestas). Uno de los dicotomías era entre lengua y habla. Habla o lo lenguaje como parte del lenguaje. La lengua es un producto social del lenguaje. La lengua es homogénea (forma) y es de naturaleza social. Es el objeto formal que le interesa al lingüista. La lengua es lo estable, que luego se marca en cada individuo. Por otro lado, el habla es individual. Se marca en cada individuo de manera diferente. El habla es el uso concreto de la lengua (heterogénea). Varía de acuerdo a diferentes contextos (sociales, culturales, etc).

Coseriu se opone a la dicotomía Saussureana proponiendo una tricotomía entre sistema, norma y habla. El sistema es un conjunto de signos lingüísticos que se relacionan entre sí, ayudando a la estructura del lenguaje. La norma funciona como intermediario entre el sistema y el habla. Se propone porque no le parece correcto el salto directo de la lengua (ambito social) al habla (aspecto individual). La norma es el conjunto de reglas, costumbres, modismos, etc.

* El sistema establece el esquema de posibles realizaciones en la lengua.

Por último, el habla, que hace referencia al uso del lenguaje.

lo particular

Ejemplo (2). Pregunta: Desarrollar la oposición saussureana lengua/habla y relacionarla con los conceptos de Coseriu de sistema, norma y habla.

Así en el texto que presentamos como ejemplo (2) se observa que en la respuesta hay subtextos constituidos por un cúmulo de oraciones breves, que se oponen con configuraciones paragráficas no equilibradas en cuanto a su extensión. El uso de pausas cortas y la ausencia de dispositivos conectivos expresos obstruye la posibilidad de "dar solución interpretativa" a la polipartición. Esta "poliparti-

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

ción" está, a su vez, enfatizada por un uso particular de signos como el punto (por ejemplo, a continuación de un reformulador como "es decir") y el paréntesis (que crea textos alternativos de interpretación) junto con el asterisco que configura un sistema de indexación cruzada dado que aísla pero conecta información que incluso está enfatizada mediante un recuadro. Además, la acumulación, la fragmentación y la fuerte espacialización concretada por medio del subrayado, el espacio en blanco generado con un borrado y el dispositivo conectivo "por último" ponen en juego una suerte de "corte", "copie" y "pegue". Finalmente, las frases más extensas están más marcadas con signos y allí aparece información importante para la respuesta, tal como se constata en la relevancia que el alumno le asigna al concepto de norma elaborado por Coseriu y, en general, a su tricotomía, en oposición a la dicotomía propuesta por Saussure, tema que también integra la pregunta.

REFLEXIONES FINALES

- La *puntuación* constituye un sistema textual/discursivo, con sus propios signos y su sintaxis y en su desarrollo en los textos escritos adopta fundamentalmente un valor relacional, pues resulta ser un sustento básico de la *conectividad*, por lo que puede afirmarse que es un dispositivo gracias al cual se adscribe *coherencia*. En estos signos confluyen tres aspectos esenciales: conforman unidades semántico-pragmáticas de organización de la información; estas unidades tienen un aspecto perceptual -visual- y están estrechamente ligadas con la memoria -memoria "literal" que incluye también otras memorias y otros estados mentales.
- La Lingüística Cognitiva permite una redefinición de la *puntuación* principalmente en relación con las siguientes cuestiones: los usos "especificados" y "subespecificados" de sus signos, la conformación de patrones para puntuar los textos, la "iconicidad diagramática" por la que los alumnos "demuestran" su conocimiento tanto como la experiencia en la que se hallan inmersos, dado que, mediante la *puntuación* balizan el transcurso del texto/discurso y, con esto, los modos de percepción y cognición. En los usos de la *puntuación* se observa que existe un "desfase" entre varios "programas de acción": el conceptual -significación-, el formal -estructura morfosintáctica- y el físico -proceso motor de la escritura y disposición espacial del escrito-, en virtud de que tales programas no logran enlazarse entre sí de manera tal de "empujar" al texto hacia delante promoviendo su integración, es decir, su *coherencia*.
- Una explicación lingüístico-cognitiva de los patrones de *puntuación* en los exámenes universitarios da cuenta de las estrategias y los procesos que se ponen en juego en cada performance escrita de los alumnos, cuestión que, por un lado, ayuda a redefinir y explicar nuevas prácticas de lectura y escri-

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

tura, y por otro, la injerencia de nuevos conocimientos y habilidades que revelan gran pericia en las formas de procesar otros lenguajes. Del mismo modo, nuestra investigación permite explorar y, en especial, comprender tres dimensiones relacionadas con la "escrituridad académica" a) el texto en su desarrollo o extensión espacio-temporal -su realidad básicamente verbal, su forma o "sintaxis emergente"-, b) la figura del escritor, la figura del lector, la figura del saber disciplinar puesto en juego y la figura del contexto institucional -el contexto y sus marcas-; y c) el texto verbal como imagen y su representación material -su realidad física, su apariencia, parte fundamental de su realidad gráfica y "ventana" para su captación o percepción.

REFERENCIAS

- ADELSTEIN, A. e I. KUGUEL (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- ANNIS, J. (1983a). "Pour une graphématique autonome", *Langue Française*, 59, pp. 31-45.
- ANNIS, J. (1988). *L'écriture. Théories et descriptions*. Bruxelles: De Boeck-Wescamael.
- ARNOUX, E. et al. (2001). *Escribir en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- BENITO LOBO, J. A. (1992). *La puntuación: usos y funciones*. Madrid: Edinumen.
- BERNARDEZ, E. (1995). *Teoría y Epistemología del Texto*. Madrid: Cátedra.
- BIBER, D. (1986). "Spoken and Written Textual Dimensions of English", *Language*, 62, 2, pp. 384-414.
- BIBER, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University.
- BIBER, D. (1989). "A Typology of English Texts", *Linguistics*, 27; 3-43.
- BIBER, D. (1994). "An Analytical Framework for Register Studies", en D. Biber y E. Finegan, *Sociolinguistic Perspectives on Register*, pp. 31-56. Nueva York: Oxford University.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. y A. CHERVEL (1974). *L'Ortographe*, Paris: Maspero.
- CATACH, N. (1980). "La ponctuation", *Langue française*, 45, pp. 16-28.
- CATACH, N. (comp.) (1988 [1996]). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
- CLARK, S. (1981). *From Grammar to Paragraphs*. New York: Random House.
- CUCATTO, A y M. PÉREZ JULIÁ (2003a). "Dificultades en la organización del texto narrativo escrito. Algunas propuestas didácticas para trabajar el error desde una perspectiva cognitivo-perceptiva", en *Actas del II Congreso Internacional Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura*. Universidad Católica de Valparaíso, Chile. En CD.
- CUCATTO, A y M. CUCATTO (2003b). "Claves para redefinir la conexión como operador de la textualidad en las producciones escritas. El caso de la subespecificación", *Actas del II Congreso Internacional Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura*, Universidad Católica de Valparaíso (Chile), mayo de 2003. Formato CD.
- CUCATTO, A. (2005). "Conexión, claridad textual y expresión escrita: el uso subespecificado del relativo 'donde'. Proyecciones desde la lingüística cognitiva", *RASAL. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística, Texto e Interacción*; 1, pp. 53-67. ISSN 0327-8794.
- CUCATTO, A. (2006a). "La conexión en la escritura académica. Un enfoque desde la Lingüística Cognitiva", trabajo presentado en las *II Jornadas de Lectura y Escritura*, Facultad de Humanidades, Universidad de Catamarca, Argentina, 28, 29 y 30 de junio. Mimeo.

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

- CUCATTO, A. (2006c). "Conexión en la mente, conexión en la lengua. Proyecciones de la Lingüística Cognitiva para el estudio del discurso escrito", en *Actas del Cuarto Encuentro Nacional de Estudios del Discurso*, Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, 6 al 8 de noviembre de 2006. En CD.
- CUCATTO, A. (2007). "La conectividad en la escritura académica: marcas de una dialogicidad implícita", en L. Granato y M. L. Moccerro (comp.) *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA: Diálogo y contexto*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- CUCATTO, A. (2008a). "La iconicidad en el lenguaje escrito. Un estudio lingüístico-cognitivo sobre la conectividad", en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, del 9 al 12 de abril de 2008. En prensa.
- CUCATTO, A. (2008b). "Sobre la conexión y la claridad", *Revista Limen-Kapelusz*, 11, diciembre, pp. 7-9.
- CUCATTO, A. (2009). "'No aclares que oscurece' o cómo escribir textos académicos para ser considerado competente. Reflexiones lingüístico-cognitivas sobre la conectividad y la conexión", trabajo presentado en el *IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso*, Aledar, 16, 17 y 18 de abril, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Mimeo.
- CUCATTO, A. (2010a). "La puntuación como dispositivo conectivo en la escritura de textos académicos. Dime cómo puntúas y te diré en qué piensas", trabajo presentado en el *Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura "Cultura escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales"*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, 11 al 13 de agosto. Actas en prensa.
- CUCATTO, M. (2008), "Aportes de la lingüística cognitiva a los estudios de la psicolingüística. La conexión en los textos escritos y los usos subespecificados", *Revista ReVEL*, vol. 6, n° 11, agosto <www.ewvwl.inf.br>.
- FAYOL, M. y B. LÉTÉ (1987). "Punctuation et connecteurs: une approche textuelle et génétique", *European Journal of Psychology of Education*, 2, 2, pp. 57-71.
- FAYOL, M. (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1985). "Literacy Development. A Psychogenetic Perspective", en D. Olson, N. Torrance y M. Hildyart, *Literacy, Language and Learning: the Nature and Consequences of Reading and Writing*, pp. 217-228. Cambridge: Cambridge University.
- FERREIRO, E. (1991). "Psychological and Epistemological Problems on Written Representation of Language", en M. Carretero, M. Pope, M. Simons y R. J. Pozo (eds.) *Learning and Instruction: European Research in International Context*, pp. 45-67. Oxford: Pergamon.
- FERREIRO, E. et al. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- FOULIN, J. N., L. CHANQUOY y M. FAYOL (1989). "Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation: vers un modèle procedural de la composition écrite", *Langue française*, 81, pp. 5-20.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (2004). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- GRABE, W. y B. KAPLAN (1996). *Theory and Practice on Writing. An Applied Linguistic Perspective*. London: Longman.

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

- LAUFER, R. (comp.) (1989). *Le texte et son inscription*, Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- MOESCHLER, J. (1994), "Coherencia: temporalidad, relación temática y encadenamiento", en J. Moeschler y A. Reboul (eds.) *Diccionario enciclopédico de pragmática*, pp. 489-516. Madrid: Arrecife.
- MONTOLÍO DURÁN, E. et al. (1999). *Manual práctico de escritura académica*, vol. I, II y III. Barcelona: Ariel.
- NUNBERG, G. (1990). *The Linguistics of Punctuation*. Stanford: CSLI.
- PARKES, M. B. (1992). *Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West*. Aldershot: Scholar Press.
- PÉREZ JULIÁ, M. (1998). *Rutinas de la escritura. Un estudio perceptivo de la unidad párrafo*. Valencia: Universidad de Valencia, Departamento de Teoría de los Lenguajes.
- REYES, G. (1999). *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco Libros.
- SOLOMON, M. (1988). *El arte de la tipografía*. Madrid: Tellus.
- TEBEROSKY, A. (1992). "Rescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas", *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 107-124.
- TEBEROSKY, A. y L. TOLCHINSKY (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.
- TOURNIER, C. (1980). "Histoire des idées sur la ponctuation", *Langue française*, 45, pp. 28-40.
- VAN DIJK, T. A. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. A. (1985). "Semantic Discourse Analysis", en T. A. van Dijk (ed.) *Handbook of discourse analysis*, vol. 2. London: Academic Press.
- VAN DIJK, T. A. (1994). "Estructura discursiva y cognición social", *Discurso, Poder y Cognición Social*, año 2, 2, octubre, pp. 57-91. Universidad del Valle, Colo, Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literaturas, Maestría en Lingüística.