

## Las conjunciones paratácticas en el *Corpus 92*

Carmen López Ferrero  
Encarna Atienza Cerezo  
Universitat Pompeu Fabra

*En la práctica lingüística (que es producción y recepción) el nivel más habitual es el discurso, o el de texto, y hacia él han de confluír los otros dos niveles. Es decir, el estudio de las palabras y de las oraciones (o frases) ha de apuntar al discurso. Sólo que como el nivel discurso es el más complejo, la reflexión, los análisis sobre él (ya como producto y no como producción) han de empezar cronológicamente con la palabra y la oración.*

M<sup>a</sup>. P. Battaner (1986: 155)

### 1. Motivación

El proyecto *Informatización y estudio del Corpus 92 (lengua escrita por aspirantes a estudios universitarios)*, dirigido por la Dra. M<sup>a</sup>. Paz Battaner, abrió una línea de investigación en 1994 en la Universitat Pompeu Fabra, centrada en la lengua española y el discurso académico<sup>1</sup>. Se trata de un corpus de aprendizaje formado por setecientas cincuenta copias de exámenes de Selectividad (correspondiente a junio de 1992). Dicho corpus está formado por las pruebas escritas de las disciplinas académicas no lingüísticas<sup>2</sup> de Selectividad, que proceden por igual de seis universidades españolas (Barcelona, Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca y Sevilla).

El gran valor de este conjunto de textos es que se trata de un corpus de aprendizaje en lengua materna, un tipo de corpus escaso en español, producido por escritores inexpertos, que representa un nivel de competencia escrita poco explorado: el de los estudiantes que acceden a la universidad. El *Corpus 92* ha sido estudiado atendiendo a la naturaleza multidimensional de los textos (cf. Beaugrande 1984, Trimble 1985, Ciapuscio 2003). Quiere esto decir que en los diversos estudios que su análisis ha generado se han establecido correlaciones entre los distintos planos (ortográfico, léxico, sintáctico y discursivo) que intervienen en la producción e interpretación discursiva, de modo que pueda darse cuenta de la complejidad de la unidad textual.

En este campo hemos ido trabajando durante más de 10 años, con un corpus cuyo estudio no se agota en los análisis realizados (cf. Battaner, Atienza, López y Pujol 2001; Battaner y Torner, en prensa) sino que ha ido creciendo con el uso e interrelación de

<sup>1</sup> La informatización y el estudio del *Corpus 92* fue subvencionado primero por la Universitat Pompeu Fabra (1993-1994) y posteriormente por la DGICYT PB93-0392.

<sup>2</sup> Estas materias son las comunes a cualquier itinerario: Comentario de Texto y Filosofía; las correspondientes al área de Humanidades: Historia Contemporánea, Historia del Arte y Literatura Española; y las científicas: Geología, Biología, Física, Química y Matemáticas.

metodologías cualitativas y cuantitativas para la descripción de la lengua escrita. La aplicación, además, de herramientas de análisis automatizado ha ido enriqueciendo en estos años la obtención de datos y la descripción precisa del objeto estudiado.<sup>4</sup>

Han sido diversos los trabajos que sobre sintaxis y discurso hemos realizado en el proyecto; en ellos hemos analizado sobre todo cuestiones de subordinación y su incidencia en la organización global y local del texto. Sin embargo, el estudio de la parataxis es uno de los aspectos todavía por explorar en el *Corpus 92*. Por esta razón, nos ha parecido oportuno analizar cómo se manifiestan las relaciones paratácticas en este corpus, atendiendo al repertorio de las conjunciones paratácticas más empleadas por los estudiantes, los niveles de enlace en que intervienen estos nexos, así como el grado de rigor sintáctico, semántico y pragmático que se manifiesta en su uso.

Hemos considerado en el presente estudio el subcorpus de *Humanidades*, el más extenso, formado por 142.466 palabras<sup>4</sup>. Ello nos permite contrastar los resultados de nuestro análisis con estudios previos relacionados con la subordinación (cf. Atienza 1997, López y Torner 2005; Battaner, López y Torner, en prensa).<sup>5</sup>

Seguimos así una línea de trabajo que nos ha unido siempre a la Dra. Battaner, en su afán y constancia en la investigación con aplicación didáctica.

## 2. El uso de las conjunciones paratácticas en el *Corpus 92*

Son muchos los autores que han destacado la necesidad de la reflexión gramatical para mejorar la competencia en la expresión escrita (cf. Brucart 2000, Ciapusio, s. f., Di Tullio s. f.). Didácticamente, esta reflexión sobre la estructura gramatical requiere plantearse desde una perspectiva pragmática, discursiva y procesual. Partir de una noción más amplia de gramática, que incorpore a los conceptos oracionales tradicionales la perspectiva comunicativa propia del análisis del discurso (cf. López García 1999, Brucart 2000), contribuye a hacerla significativa en la producción y comprensión de textos. Se requiere, pues, superar la diferencia de enfoque entre oración y discurso, incorporando al estudio de la oración los conceptos semánticos y pragmáticos básicos. De este modo, se pueden ofrecer explicaciones más adecuadas a los estudiantes para orientarlos sobre la forma de planificar sus textos y de progresar informativamente en el discurso con el apoyo de las unidades gramaticales pertinentes.

Los estudios de índole discursiva y pragmática sobre las relaciones lógicas y sus nexos permiten un acercamiento distinto al fenómeno de la parataxis al proporcionar una descripción más precisa de las construcciones paratácticas, acotando usos que no que-

<sup>4</sup>Hemos aplicado al estudio del *Corpus 92* la herramienta informática de consulta y análisis *Bwnanet*, que puede utilizarse desde la página web del *Institut Universitari de Lingüística Aplicada* de la UPF (<http://www.iula.upf.edu>).

<sup>5</sup>Los datos sobre el *Corpus 92* y sus tres subcorpus (*Humanidades*, *Comunes* y *Ciencias*) están recogidos en la siguiente página web: <http://brangaene.upf.es/corpus92/>.

<sup>6</sup>Las conjunciones paratácticas que hemos observado son las siguientes, con los datos de frecuencia correspondientes a *Humanidades*: *y/e* (3786); *ni* (80); *tanto... como* (62); *o/u* (376); *bien... bien* (7); *pero* (509); *mas* (1); *sino* (59); *atunque* (124).

daban bien definidos desde la sintaxis y la semántica. En nuestro análisis, abordamos el uso de las conjunciones paratácticas en el *Corpus 92* considerando sus características sintácticas, semánticas, pragmáticas y discursivas. Si bien dividimos, para el estudio de los datos, cuestiones relativas a cada uno de estos planos, la naturaleza multidimensional de los textos implica que las decisiones tomadas en un nivel, por ejemplo la sintaxis, se reflejen en los demás planos: el semántico, el pragmático, el discursivo.

### 2.1. *Sintaxis*

Desde una perspectiva sintáctica, se entiende la parataxis como la unión coordinativa de sintagmas, cláusulas y oraciones, en que los elementos que se relacionan, a diferencia de la hipotaxis, se sitúan en el mismo nivel de jerarquía estructural, es decir, no existe entre ellos ningún tipo de dependencia sintáctica (Camacho 1999, Flamenco García 1999). Ahora bien, cabe poner en entredicho esta supuesta independencia sintáctica a la luz de argumentos como los que siguen:

a) Por un lado, las conjunciones paratácticas pueden clasificarse según coordinen más de dos constituyentes o solo dos (Camacho 1999: 2638):

— coordinaciones *múltiples*: relacionadas por las coordinadas copulativas *y/e, ni; tanto... como*; y las disyuntivas *o/u, bien...*

— coordinaciones *binarias*: realizadas por las conjunciones *pero, mas, sino, aunque*.

Esta clasificación implica que el nexo que une ambas cláusulas al mismo nivel de jerarquía estructural provoca ciertas restricciones sintácticas en los segmentos relacionados, puesto que el nexo empleado puede limitar el número de constituyentes que se pueden coordinar.

b) Por otro lado, como señala Di Tullio (s. f.), los gramáticos que han estudiado las condiciones sintácticas de la coordinación disienten en cuanto a si lo que debe coincidir entre los constituyentes coordinados es la función sintáctica o la categoría gramatical a la que pertenecen. En cualquier caso, la equivalencia gramatical, entendida en sentido más estricto o más amplio, parece ineludible, lo que implica algún grado de dependencia sintáctica.

Atendiendo a los criterios sintácticos detallados, observamos que el estudiante que aspira a ingresar en la Universidad se topa con dificultades a la hora de cumplir con los requisitos mínimos que exige este tipo de relación lógica. Valga el siguiente ejemplo como anticipo de los usos erróneos en el empleo de coordinaciones:

- (1) Reúne **tanto** el equilibrio clasicista de origen medieval y barroco **al igual que** sus maneras están claramente pertrechadas con una visión vanguardista en alguno de los casos. (BA/LI/05)<sup>6</sup>

<sup>6</sup>Los ejemplos del *Corpus 92* se transcriben literalmente; sólo la ortografía ha sido corregida. En cuanto a los códigos que los identifican, la primera abreviatura se refiere a la ciudad de procedencia del examen (BA = Barcelona); la segunda, a la materia (LI = Literatura), y los dos dígitos (05), al número asignado al texto en el corpus.

El ejemplo (1) refleja la pérdida de control que el estudiante presenta sobre su escrito a nivel oracional. No logra distribuir la información entre los dos nexos implicados, por lo que el segundo elemento coordinado queda ligado al primero con recursos no canónicos (*al igual que*). Esta falta de dominio de la coordinación conlleva, además, un problema de cohesión. En lugar de presentar esos datos de forma trabada, la sintaxis activada pone de manifiesto un anacoluto y la consiguiente ruptura de las expectativas generadas en el lector. Además, en el ejemplo detallado, se detecta otra carencia: los elementos que se presentan coordinados no tienen entre sí una relación semántica de distribución. Incluso no tienen siquiera la misma función sintáctica (*tanto el equilibrio clasicista de origen medieval y barroco al igual que sus maneras están claramente pertrechadas*).

La falta de dominio de la coordinación revela que el estudiante, en realidad, quiere añadir información sin ligarla, sin jerarquizarla, de ahí que, además del problema del mantenimiento de los conectores y de la compatibilidad semántica, haya también un problema de índole pragmático-discursiva. Es, por lo tanto, un ejemplo ilustrativo de lo que —como iremos constatando a lo largo de estas páginas— ocurre con el manejo insatisfactorio de las conjunciones paratáticas, ya que, aunque con este ejemplo hemos pretendido apuntar una carencia de naturaleza sintáctica, en él se amalgaman en realidad problemas que, como hemos sucintamente apuntado, afectan también al plano semántico y pragmático.

Un fenómeno similar ocurre en el siguiente ejemplo (2). Ahora es el primer elemento de una coordinación binaria el que está ausente. Asimismo, como ocurría en el fragmento anterior, el conector *sino* no se emplea en su valor semántico canónico, esto es, para introducir una información que contraste con una información previamente presentada por el que debería ser el primer elemento de la coordinación binaria, *no sólo*. También en este caso, el conector permite al estudiante ir sumando información, sin preocuparse por la relación semántica y sintáctica que la nueva información tiene con respecto a la inmediatamente anterior.

- (2) También tiene influencias de 27, los autores del 27, *sino* amigos y maestros que a su vez homenajean al barroquismo de Góngora, el Culteranismo, y el Conceptismo de Quevedo. (SA/LI/10)

La distribución de la información que permiten los nexos binarios no parece ser obstáculo para que un coordinante de este tipo se use enlazando múltiples constituyentes:

- (3) Los demás países estaban alarmadas **pero** no entraron en conflicto **pero** la piedra angular de este periodo que la ocupación de Polonia el 1 de septiembre de 1949 por el ejército alemán Hitler no se daba por vencido, después de la declaración de Francia y Gran Bretaña de entrar en guerra con Alemania si pasaba las fronteras polacas no hizo caso y se volvió a conquistar otro territorio más. (MU/HC/09)

El estudiante no tiene conciencia de la articulación binaria que introduce *pero*, de la relación entre dos polos que presenta, y lo utiliza como nexo para ir añadiendo nueva información.

La dificultad sintáctica puede verse también en usos de sintaxis insatisfactoria en coordinaciones múltiples, de lo que son una muestra los siguientes fragmentos:

- (4) Max muere en la obra pero no se sabe con exactitud si su muerte se debe al cansancio, a la vejez al alcohol **o bien** si es que su corazón estaba agotado, cansado de soportar tanta injusticia y crueldad. (SE/LI/10)
- (5) Los vanos son muy pequeños para que apenas entre la luz y así dar un sentido de meditación en el interior de la iglesia [...]. (MA/HA/01)

Como se pone de manifiesto en los ejemplos (4) y (5), el problema de los niveles de conexión se plasma en la coordinación de constituyentes que tienen función sintáctica distinta. Tales fragmentos académicos infringen el criterio estructural mínimo que debe respetarse en una relación paratáctica, esto es, la equivalencia gramatical.

La falta de soltura sintáctica que ponen al descubierto los escritos analizados puede interpretarse como una cristalización, en el plano sintáctico, del proceso de composición subyacente: el estudiante parece atenerse a una planificación limitada al nivel de la frase.

La insuficiencia en el manejo de la parataxis llega a provocar problemas de inteligibilidad:

- (6) Parece ser que la infanta se encuentra en el punto central de la pintura, por la luz que la ilumina, los personajes que la rodean, etcétera, **pero** trazando líneas diagonales para encontrar el punto central, vemos claramente que está sobre ella, y suponiendo que los reyes son el tema principal de la obra, se muestran desplazados de este, la distribución de los personajes no es simétrica y hay cierto desequilibrio por el desconocimiento del personaje o personajes principales. (BA/HA/01)
- (7) Al claustro van a dar la biblioteca (este arte tiene un fin didáctico en cuanto que el 99% de la población era analfabeta (los monjes no son analfabetos, saben leer y escribir) y la única forma de instruirse era en las Iglesias); también al claustro van a dar la sala capitular y el refectorio. (SA/HA/06)

En ejemplos como (6) y (7), la información que se presenta coordinada se enmaraña de tal modo que se convierte en responsabilidad del lector descubrir la ligazón lógica que se pretende explicitar.

Siguiendo en el plano sintáctico, los escritos analizados ponen al descubierto que las conjunciones paratáticas sirven a los estudiantes como demarcación formal para separar dos cláusulas: la principal y la subordinada relativa. Con frecuencia, los nexos *y* o *pero* se utilizan como elementos para advertir de la presencia de una subordinada. Actúan a modo de balizas, en las que se apoya el estudiante para resolver, aunque insatisfactoriamente, el manejo de diferentes grados de jerarquización:

- (8) De esto se daría cuenta Leonardo da Vinci, pintor del Renacimiento de la época posterior, correspondiente a esa segunda etapa, **y que** al observar la rigidez que el trazo suponía, el que en realidad los contornos de las personas parecen descontorsionados, desfigurados entre la luz y es lo que expresará este autor en sus obras solucionando así el problema planteado por los pintores del Cuatrocento. (SA/HA/10)

Textos como el citado desvelan la dificultad del estudiante para la introducción de incisos a través de cláusulas relativas, frente a textos más maduros que aprovechan este tipo de cláusulas para la introducción de información secundaria (Atienza 2002). La conjunción paratáctica funciona ahora como el sostén al que se aferra el estudiante para incorporar esa información secundaria que tan compleja le resulta.

La misma función balizadora de la conjunción paratáctica se encuentra en los fragmentos que siguen:

- (9) En este texto el personaje que aparece es la mujer de Mario, y se llama Carmen. [En lugar de *que*] (MA/LI/04)
- (10) En un segundo plano el pintor Velázquez pintando a los reyes, los cuales vemos representados en el espejo del fondo de la habitación; y dos personajes más a la derecha **pero** por su situación pictórica no tienen importancia (2º plano, luz y poco concretos). [En lugar de *quienes, los cuales*] (BA/HA/06)
- (11) Lo más característico es el arco de herradura califal **pero** más cerrado que el visigodo. [En lugar de *el cual*] (MA/HA/04)

En tales casos, se muestra explícitamente una estructura sintáctica de coordinación, aunque semánticamente corresponda a una estructura de subordinación. De nuevo, se está incorporando, a través de una coordinación, información secundaria, que podría haberse manifestado de modo satisfactorio mediante una cláusula de relativo. Cabe afirmar pues que la conjunción paratáctica actúa a modo de falso trampolín desde el que el estudiante se sumerge en la desbordante tarea de la jerarquización.

Dentro de estos casos, destacan las estructuras formadas por la conjunción y más el verbo *ser*, en lugar de una cláusula de relativo, que resultaría más adecuada:

- (12) Alrededor del patio se disponen los arcos de herradura peraltados, **y son** falsos simplemente hacen función decorativa bajo ellos habrá un dintel que haga función de soporte. (MU/HA/02)
- (13) La obra se llama el «Éxtasis de santa Teresa», **y fue** esculpida por Bernini. (MA/HA/02)
- (14) El Románico mezcla una serie de elementos que capta de las artes anteriores; tiene pues el arte románico influencias tanto del arte de Roma como del arte bizantino, **y el lazo de unión entre ambos es** el Cristianismo. (SA/HA/06)

A la luz de los ejemplos anteriores, se trasluce pues la frecuente manifestación en los escritos analizados de relaciones lógicas hipotácticas mediante conjunciones paratácticas (Di Tullio, s. f.) y la consiguiente falta de dominio de la parataxis, estructura sintáctica aparentemente sencilla, si bien los datos muestran que cabe poner en entredicho dicha creencia.

## 2.2. Semántica

En cuanto a las relaciones lógico-semánticas, la gramática distingue tradicionalmente tres tipos de coordinación: copulativa (adición), disyuntiva (alternativa) y adversativa (contraste). En la *adición* los elementos relacionados (dos o más) coexisten; la oposi-

ción o *contraste* se establece entre dos elementos de signo u orientación contrarios; la *alternativa* establece una disyuntiva exclusiva o inclusiva entre las unidades coordinadas (Kovacci 1992). Por lo tanto, debe haber una dependencia semántica, esto es, una compatibilidad de significados, para que la unión de sintagmas o la oración compleja, en el caso de coordinación de cláusulas, sea aceptada como válida por los interlocutores (cf. Van Dijk 1977).

El criterio semántico que permite unir dos fragmentos del discurso mediante una conjunción paratáctica tampoco es, como hemos ido anunciando, dominado por el estudiante que accede a la Universidad. Como señala Di Tullio (s. f.), los estudiantes engarzan mediante conjunciones paratácticas que activan una determinada relación semántica cláusulas que no presentan dicha relación. Así, es habitual establecer contrastes entre elementos que no lo presentan:

- (15) Dentro de la escultura griega constituyó un gran avance no sólo por sus aportaciones **sino** por la expresividad que les quiso propiciar. (SE/HA/06)
- (16) - Se inicia con su llegada en el 711 a España.  
A su llegada los materiales que utilizan son los que aprovechan de aquí, el arco de medio punto...  
- **Pero** los elementos propios son:  
a. Utilización del arco de herradura. Con frecuente alternancia del color de las dovelas Ej. rojo - blanco es el que más se da. (MA/HA/08)

Otra carencia detectada es el uso de la conjunción copulativa y en lugar de una adversativa, y viceversa. Ejemplos de este problema son los siguientes:

- (17) Machado no nos mostrará, su intimidad, **y** nos mostrará el mundo exterior; dentro de Campos de Castilla, se encuentran dos líneas. (MA/LI/06)
- (18) En la pintura barroca se le da importancia al color, **y** no tanta al dibujo, ya que las figuras representadas no están muy bien perfiladas, **pero** tampoco los colores se difuminan para pasar de unos a otros. (SE/HA/05)

En el escrito académico, los usos de las conjunciones paratácticas tienen un mayor peso semántico (Schlepppegrell 2001, Clachar 2003), por lo que determinan las relaciones semánticas entre las cláusulas que están conectadas. En cambio, en el discurso hablado las conjunciones paratácticas adquieren valores pragmáticos más diversos (Schlepppegrell 2001, Clachar 2003), que pueden resultar inadecuados en el registro escrito. Por ejemplo, una relación de adición puede presentarse como una conexión lógica con valor adversativo o causal, según el contexto y los elementos que se relacionan (Escandell 1993).

Así pues, cualquiera de los ejemplos anotados hasta el momento puede comentarse más pormenorizadamente si se considera un acercamiento pragmático. Cabe avanzar que la razón fundamental que permite dar cuenta de tales usos es la falta de dominio del registro escrito académico; ante tal dificultad los estudiantes se aferran al tipo de registro que dominan: el discurso oral conversacional.

### 2.3. Pragmática y discurso

Desde un punto de vista pragmático, los usuarios de la lengua explotan de modo distinto los mismos recursos lingüísticos según se trate de un registro escrito académico o (formal) o conversacional (informal). Un recurso gramatical que influye en las diferencias de registro entre el uso escrito de la lengua y el uso oral es el sistema de conjunciones (Stubbs 1996, Schleppegrell 2001, Clachar 2003). Es este, pues, un mecanismo que el usuario de la lengua manipula para adecuarse a cada situación de comunicación. Discurso oral y discurso escrito, por lo tanto, no son formas de uso lingüístico más o menos complejas sintácticamente sino, simplemente, diferentes (Castellà 2004).

En los escritos analizados es muy habitual el uso de las conjunciones paratácticas no como conectores, que sería el uso apropiado en el texto escrito académico, sino como marcadores pragmáticos (cf. Schiffrin 1987). El empleo de tales conjunciones como marcadores es propio del texto oral conversacional. El estudiante vuelca tal uso de la conjunción, sin percibir que éste varía en función del registro coloquial o formal:

- (19) Japón es una excepción de los países orientales, estalla la revolución maiji, se quitan los antiguos poderes y se ponen nuevas organizaciones del trabajo, en Japón primero interviene el estado en toda su 1ª y única industrialización y luego cuando la industria ya está consolidada la vende a empresas probadas. (SA/HC/05)
- (20) Obras que se pueden clasificar en esta etapa: las Comedias bárbaras la «Farsa de la enamorada del rey» y la más destacada «Luces de bohemia» en esta obra tratará hablar de la crueldad humana, **pero** además el protagonista Max Estrella que no tiene suerte en nada y que incluso estará ciego **pero** eso le permite ser más vidente que cualquiera de los demás. (MA/LI/07)

En los ejemplos anteriores (19 y 20), la conjunción, usada como marcador, anuncia el pistoletazo de salida que da pie al estudiante a volcar más información. Como mucho, el punto de mira para organizar el texto queda reducido a la última frase apuntada antes del marcador, por un proceso asociativo de ideas, que actúa como válvula de escape a una posible sobrecarga cognitiva.

Para el estudiante, la oración es el límite máximo de expresión de la información, donde la única ligazón existente entre una cláusula y otra es, en estos casos, la conjunción coordinante en su función de marcador aditivo. El texto se presenta pues como una cadena unidimensional de frases, sin que éstas queden integradas en una trama textual, sin dominio de las necesarias desnivelaciones textuales que debe tener un texto jerarquizado y estructurado.

Por otro lado, en el discurso oral conversacional, las conjunciones paratácticas (especialmente *y* y *pero*) funcionan como elementos recuperadores de tópicos desarrollados con anterioridad. Es normal que debido a las características pragmáticas de la conversación (contexto compartido, alternancia de turnos, variedad temática, etc.) el hablante recurra a una serie de estrategias para recuperar un tema que ha sido espontáneamente interrumpido. Uno de esos recursos es el empleo de tales conjunciones, no ya, como venimos diciendo,

en calidad de conjunción, sino como marcadores pragmáticos. Debido a la carencia de planificación que los escritos de los estudiantes presentan, en sus textos se amparan en este uso de las conjunciones paratácticas:

- (21) El personaje principal es la niña del vestido blanco, lo sabemos por la luz, situación central y chica que mira hacia ella; **pero** a la vez esta niña no nos mira a nosotros sino a alguien que tiene que haber más allá que no está representado en la escena pero que está y lo vemos indirectamente en el espejo del fondo. (BA/HA/06)

En el ejemplo (21) el problema viene dado por el cambio de tema que introduce la conjunción *pero*: se pasa de hablar del personaje principal (*la niña*) a un personaje secundario (*chica*) para después retomar al personaje principal con la conjunción adversativa *pero*. Por lo tanto, es frecuente en los escritos analizados el uso de las conjunciones paratácticas para recuperar un tema que ha quedado interrumpido por la incursión 'espontánea' de otros.

Un uso opuesto al anterior es el que se deriva del empleo de las conjunciones paratácticas para marcar una interrupción del tema:

- (22) Fue iniciada por Abderramán I más tarde continuada por Abderramán II quien la amplió en la cabecera, y ya había capiteles hechos por manos islámicas y no visigodas. (MA/HA/06)

Los estudiantes en muchas ocasiones cambian de tópico en sus escritos con la parataxis, de forma que no es posible inferir la situación compartida por las dos cláusulas (Clachar 2003). Así, en el ejemplo (22) se habla de los impulsores de una obra arquitectónica, tema al que se le une el del tipo de capiteles de la época. Falta explicitar un «terreno común» (Di Tullio, s. f.) entre los emires árabes y el tipo de capiteles de la época.

Por último, observando los escritos desde un punto de vista pragmático, se advierte el uso de las conjunciones paratácticas como recurso para una reformulación no satisfactoria:

- (23) Será un acontecimiento crucial, **sino** principal, del siglo xx. (SA/HC/01)
- (24) Tras la escultura que parece estar colgada se colocan **o** están colocados unos rayos de sol. (OV/HA/07)
- (25) Aquí en este texto, el autor por medio de un caso particular (la fábrica alemana de August Thyssen) nos quiere relatar **o** dar a conocer el desarrollo industrial en Alemania durante la primera y segunda Revolución Industrial. (MU/HC/08)

Las conjunciones paratácticas, fundamentalmente la disyuntiva *o*, se convierten en un recurso para tantear entre expresiones más o menos equivalentes, en busca de una alternativa que pueda resultar más acertada. En última instancia, el estudiante recurre a esta operación metalingüística para subsanar su inseguridad frente a la dificultad de hallar una expresión precisa (Di Tullio, s. f.).

Este uso es, en realidad, una corrección del escritor mismo sobre su propio decir. Por lo tanto, dicha circularidad por intentar expresar una idea sin saber muy bien cómo puede responder al hecho de que el estudiante pretende explicar un contenido que en realidad no sabe, por lo que emplea la reformulación como un modo de aclararse a sí mismo. Esta operación, no obstante, debería formar parte de los estadios del proceso de producción, no del producto entregado al profesor. Además, el uso de dicho procedimiento provoca un descenso significativo del nivel de informatividad del texto, reflejo de no saber linealizar lo importante, de no saber cómo decir lo que se pretende expresar.

El uso de las conjunciones paratácticas para parafrasear el contenido se explica también como una influencia del texto oral (cf. Beaugrande y Dressler 1981, Salazar 1995). Es propio del texto conversacional que el plan de éste sufra continuos cambios tanto por actos de habla previos como por las reacciones del oyente: cada respuesta del receptor —o elemento del contexto— va determinando una reacción del hablante que le obliga a reorganizar (reformular) la entrega de la información. Sin embargo, el texto escrito permite una planificación estructurada y una revisión previa, por lo que una rectificación en el texto entregado como producto delata la carencia de tales procedimientos.

### 3. Implicaciones del estudio

Los resultados del análisis apuntan a que los estudiantes que aspiran a acceder a la Universidad no dominan satisfactoriamente los usos de las conjunciones que establecen relaciones paratácticas entre dos o más miembros del discurso.

La igualdad jerárquica de los miembros relacionados paratácticamente provoca la errónea creencia de que la parataxis es un tipo de relación sintáctica de más fácil dominio que la hipotaxis (Di Tullio, s. f.). Derivadas de esta presunción, se encuentran otras dos: la mayor frecuencia de la subordinación indica un discurso más elaborado y, por ende, la madurez sintáctica puede evaluarse en términos del índice de subordinación del texto. Tales afirmaciones resultan invalidadas a partir de estudios diversos sobre el grado de dominio de las conjunciones paratácticas por parte de estudiantes preuniversitarios (Di Tullio, s. f., Schleppegrell 2001, Clachar 2003), que muestran, como los ejemplos de nuestro análisis, poca competencia en el manejo de este tipo de relación sintáctica. Así pues, hemos podido constatar que, sintácticamente, los estudiantes no tienen en cuenta las restricciones de los nexos coordinantes que emplean, ni la jerarquización gramatical que su empleo conlleva. Dicha falta de dominio les lleva a confundir las estructuras paratácticas con las hipotácticas, y a emplear los nexos como demarcaciones formales de fragmentos discursivos, de aportes informativos, cuya relación no saben explicitar adecuadamente.

En cuanto a la semántica de las conjunciones paratácticas, en nuestro estudio se aprecia que se confunden a menudo los significados de las conjunciones paratácticas, debido a que se usan con un espectro funcional y semántico mucho más amplio que el que correspondería a un escrito académico.

Finalmente, desde un punto de vista pragmático y discursivo, un análisis de las conjunciones ayuda a entender el proceso de composición que los estudiantes encaran cuando

desarrollan sus escritos académicos. Hemos observado que los estudiantes emplean las conjunciones paratácticas como punto de arranque para añadir más información, para recuperar un tema mencionado más arriba, o para marcar una digresión, al modo como se utilizarían estos nexos en un discurso conversacional. Estos empleos propios de un marcador pragmático oral revelan la espontaneidad con la que los estudiantes redactan, sin atender a un planteamiento global del escrito y sin tener en cuenta su coherencia temática. El proceso que siguen en la producción de exámenes es, pues, el que llevan a cabo en sus producciones orales. Por otro lado, los estudiantes utilizan las construcciones disyuntivas para acumular por retoques sucesivos expresiones casi sinónimas, en un intento por encontrar la expresión más adecuada. Ello implica de nuevo la falta de planificación a que responden los escritos analizados.

Asimismo, nuestro estudio descubre que las anomalías que se detectan en un terreno afectan a los otros: el uso como conector o marcador de una conjunción paratáctica manifiesta el proceso seguido en la producción de un discurso (planificación a nivel de frase o a nivel textual) y tiene también consecuencias sintácticas y semánticas. Así pues, desde una óptica comunicativa, el texto generado, ya como producto —como apunta M<sup>a</sup>. P. Battaner en la cita que encabeza este artículo— puede dar información sobre el proceso llevado a cabo —su producción—.

Hemos destacado al inicio del trabajo el interés del *Corpus 92* como corpus de aprendizaje: como tal, permite diagnosticar qué falta por aprender en el nivel de enseñanza al que pertenecen los textos y, con este diagnóstico, conducir a los estudiantes a reflexionar sobre su propia producción para proyectar una didáctica significativa que resuelva sus necesidades. La reflexión sobre el uso de las conjunciones paratácticas, pues, contribuye a orientar a los estudiantes en las distintas fases del proceso de composición de su texto: cómo planificarlo, cómo jerarquizar las ideas, cómo progresar informativamente (a nivel oracional y discursivo), y cómo articular sintácticamente distintos segmentos textuales (palabras, sintagmas, cláusulas).

Partir de la oración para luego ir al discurso, y viceversa; catalogar problemas de uso lingüístico a través del análisis de muestras de un nivel de aprendizaje determinado, son caminos que hemos emprendido, recorrido y disfrutado con el proyecto *Corpus 92*, fruto del magisterio de la Dra. M<sup>a</sup>. Paz Battaner.

### Bibliografía citada

- Atienza, E. (1997). «El principio de anáfora potencial a partir de los pronombres relativos en una muestra del *Corpus 92*». En Cantero, F. J.; Mendoza, A.; Romea, C. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona. 1177-1181.
- Atienza, E. (2002). *Propuesta de evaluación del texto escrito en Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. <http://www.tdcat.cesca.es/TDCat-022102-11443/>.

- Battaner, M<sup>a</sup>.P. (1986). «Estudio gramatical de la lengua». En Battaner, M<sup>a</sup>. P.; Gutiérrez, J.; Miralles, E. (eds.). *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura española*. Madrid: Alambra. 151-324.
- Battaner, M<sup>a</sup>. P.; Atienza, E.; López, C.; Pujol, M. (2001). *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*. Madrid: Antonio Machado Libros, S.A.
- Battaner, M<sup>a</sup>. P.; López, C.; Torner, S. (en prensa). «La formulación de hipótesis en las pruebas de Física, Química y Matemáticas del *Corpus 92* (PAAU 1992)». En Torner, S.; Battaner, M<sup>a</sup>. P. (eds.) (en prensa). *El Corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada - Universitat Pompeu Fabra.
- Beaugrande, R. A. de (1984). *Text Production. Towards a Science of Composition*. Norwood (N. J.): Ablex Publishing Corporation.
- Brucart, J. M. (2000). «L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari». En Macià Guilà, J.; Solà, J. (eds.). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes didàctiques*. Barcelona: Graó. 163-229.
- Camacho, J. (1999). «La coordinación». En Bosque, I.; Demonte, V. (dirs.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. 2635-2694.
- Castellà, J. M. (2004). *Oralitat i escriptura. Dues cares de la complexitat del llenguatge*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Clachar, A. (2003). «Paratactic conjunctions in creole speakers' and ESL learners' academic writing». *World Englishes* 22/3. 271-289.
- Ciapuscio, G. E. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada - Universitat Pompeu Fabra.
- Ciapuscio, G.E. (s. f.). «El lugar de la gramática en la producción de textos». [en línea] [http://www.educ.ar/superior/biblioteca\\_digital/disciplinas/](http://www.educ.ar/superior/biblioteca_digital/disciplinas/) [Consulta: 15 de septiembre de 2005]
- Di Tullio, Á. (s. f.). «Gramática y texto escrito: las trampas de la coordinación». [en línea] [http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca\\_digital/disciplinas](http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/disciplinas) [Consulta: 15 de septiembre de 2005]
- Escandell, V. (1993). «Conectivas: el caso de la conjunción y». En *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Anthropos. 185-197.
- Flamenco García, L. (1999). «La coordinación adversativa». En Bosque, I.; Demonte, V. (dirs.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. 3855-3878.
- Kovacci, O. (1992). «El ordenamiento del texto (I). La coordinación». En *El comentario gramatical. Teoría y práctica*. Madrid: Arco/Libros. II, 226-240.
- López, C.; Torner, S. (2005). «Rasgos sintáctico-discursivos en el *Corpus PAAU 1992*: Aproximación cuantitativa». *Lingüística Española Actual XXVII/1*. 1-30.
- López García, Á. (1999). «Relaciones paratácticas e hipotácticas». En Bosque, I.; Demonte, V. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. 3507-3547.
- Salazar, O. (1995). *Rasgos de oralidad en la escritura: análisis de composiciones narrativas producidas por escolares chilenos*. [texto inédito].
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schleppegrell, M. J. (2001). «Linguistic Features of the Language of Schooling». *Linguistics and Education* 12/4. 431-459.
- Stubbs, M. (1996). *Text and corpus analysis: computer-assisted studies of language and institutions*. Oxford: Blackwell.
- Torner, S.; Battaner, M<sup>a</sup>. P. (eds.) (en prensa). *El Corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada - Universitat Pompeu Fabra.
- Trimble, L. (1985). *English for Science and Technology. A discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra, 1993.