

Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Humanidades y Artes

Área de Capacitación Continua

Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura

La utilización del conector complejo “artículo definido + cual/es” en la escritura argumentativa en la escuela secundaria

Apellido y Nombre del docente cursante: Mazzoni, Ignacio

DNI: 32.103.409

Cohorte: 2020

Tutora: Recagno, Soledad

Mail de contacto: ijmazzoni@hotmail.com

Fecha de entrega: Martes 18 de junio de 2024

Tabla de contenidos

Introducción	2
El problema de la gramática en el aula	3
Las oraciones subordinadas de relativo	7
Tipos de relativos	8
La naturaleza de los antecedentes	11
El relativo complejo “artículo + cual”	17
La complejidad gramatical en el texto argumentativo	20
Trabajo de campo	23
Análisis de casos.....	25
Conclusiones	35
Referencias bibliográficas	37

Introducción

Este trabajo abordará la utilización del relativo complejo “artículo + cual”, en todas sus acepciones gramaticales, en la escritura de textos argumentativos por parte de alumnos de la escuela media. El interés surgió al observar reiteradas apariciones de este relativo complejo en borradores presentados para un trabajo trimestral. A partir de allí, se circunscribió un corpus para detectar cuántos casos existían, en qué lugar aparecían dentro de la escritura y si se ubicaban en algún espacio puntual en la argumentación o no. Una vez reunido el corpus, comenzó el análisis teórico de cada caso para determinar la pertinencia de su utilización y ver de qué manera colaborar para la mejora de la redacción de los alumnos.

Para extraer casos y usos de este relativo complejo se analizaron más de cien borradores orientados a cumplir con una misma consigna durante tres años consecutivos (2019, 2020 y 2021) en dos comisiones (A y B) de 3º año de la Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Incorporada N.º 3033 “Colegio Rosario” en Rosario, Santa Fe. Este colegio es de carácter público de gestión privada y posee cuatro niveles en su oferta educativa: Inicial, Primaria, Secundaria y el Profesorado en Educación Primaria en el terciario. La población analizada es de carácter mixto y el material se extrajo de un Proyecto Trimestral, que culminaba el tratamiento de distintos temas tanto gramaticales como literarios durante ese período. A partir de la observación de estos casos, se estableció la frecuencia con que este recurso es empleado y se determinó su pertinencia en base a parámetros teóricos específicos.

Sobre este último aspecto, se realizaron lineamientos teóricos considerando los distintos tipos de oraciones subordinadas, pasando por la clasificación de los relativos, analizando específicamente las formaciones complejas y estudiando la naturaleza de los distintos antecedentes posibles dependiendo la función sintáctica que ocupe el relativo. Tales especificaciones teóricas se establecieron, principalmente, bajo las normativas reglamentadas por la Nueva Gramática de la Lengua Española (2010), la propuesta de José María Brucart (1999) en *La estructura del sintagma nominal: las oraciones del relativo* de la Gramática Descriptiva de la Lengua Española, tomo 1, y lo planteado por Héctor Campos (1993) en *La subordinación adjetiva*, capítulo V de *De la oración simple a la oración compuesta: curso superior de gramática española*.

Por otra parte, en este trabajo se considera que el carácter argumentativo de los textos solicitados obliga a los alumnos a tener que emplear formas y estructuras complejas que deben ser relacionadas con ciertas fórmulas gramaticales que, en lugar de aspirar a la simpleza y claridad, pueden tender a confeccionar estructuras oracionales problemáticas para la comprensión de aquello que se quiere decir. Entendiendo que el objetivo de la didáctica de la Lengua y la Literatura en los salones es el de orientar a los estudiantes a que puedan plasmar sus ideas, emociones y sensaciones del plano de lo abstracto a lo concreto de la escritura, puntualmente, el relativo complejo “artículo + cual”, en todas sus variables gramaticales, suele ser un elemento recursivo que, en muchas oportunidades, se introduce en detrimento de otro que, en ciertos contextos de aparición, es más simple y sencillo: *que*.

Una de las incógnitas a dirimir sería saber si este camino se opta por lo propio de la formalidad de la escritura o responde a otras cuestiones, como la imitación de textos fuentes de lectura, que afectan el modo de escribir en el marco de lo estrictamente escolar. A su vez, al determinar qué variables teóricas son las que entran en juego al momento de explicar la utilización de este relativo se podría lograr una mejora y comprensión del texto redactado. Es decir, pertinencias que ayuden a los docentes en el momento de diálogo y transposición didáctica con los alumnos, para poder colaborar en el perfeccionamiento de su escritura.

El problema de la gramática en el aula

Para comenzar este apartado, se replicará una frase de Otañi y Gaspar (2009) que parece aclaratoria y pertinente: “Hoy, en la escuela, la gramática incomoda. [...] Actualmente la escuela no sabe muy bien qué hacer con ella: si mantener relación (y bajo qué términos) o expulsarla definitivamente” (75). La incomodidad de la enseñanza gramatical, más allá de las directivas curriculares ministeriales o de las escuelas en específico, reside en cómo y por qué presentársela a los alumnos. Hablar de sintaxis, morfología, ortografía, puntuación o cualquiera de las ramas que incluye la gramática implica la posibilidad de escuchar un murmullo desperdigado entre los alumnos como también una expresión abierta y deliberada de rechazo a dichas prácticas. Los motivos son harto conocidos: *de qué me sirve marcar sujeto y predicado y todas las otras siglas (OD, MD, MI, CL, CT, CM, etc.) si no sé qué significan*. Este análisis, por más doloroso que resulte escucharlo, no deja de poseer cierta verdad, ya que responde a un modo de introducir a la gramática en las

escuelas que sostenía que el análisis estructural de oraciones garantizaría la mejora y eficacia en la construcción textual de los alumnos. Sin embargo, la escuela tuvo que manejar la tensión entre adoptar un modelo centrado en el sistema de la lengua y alcanzar el objetivo de desarrollar en sus alumnos las habilidades del uso de la lengua. Para estas autoras mencionadas al principio, en la búsqueda de una estrategia que permitiera distender la relación sistema-uso (en la enseñanza de la lengua) se caerá en tres errores:

- La creencia de que por medio del aprendizaje de la gramática naturalmente se llegará al desarrollo de habilidades de producción y recepción de mensajes.
- El supuesto de que la transmisión de cualquier contenido científico a la escuela debe realizarse con la mayor fidelidad posible al saber experto. De esta manera se desestimó no solo el objetivo que se perseguía para defender el ingreso de ese contenido a la escuela, sino también el destinatario y el ámbito institucional en el que ese contenido se transmite; esto significó homologar el funcionamiento, los actores, la estructura, los objetivos y las actividades del espacio académico a los de la escuela.
- La reducción de la enseñanza de la lengua a la práctica del análisis sintáctico. (81-82)

Esta perspectiva implicó que existiese un principal inconveniente de comprensión al incluir tales temas dentro de los salones de la escuela secundaria sin la debida transposición didáctica, olvidando el contexto de la población que la recibe y, además, trabajándola como un hecho aislado y con sentido propio, sin vincularla a otros aspectos fundamentales del campo gramatical como lo son la semántica y la relación con la realidad misma. En otras palabras, alejándola del carácter vehicular que posee el lenguaje entre expresión y realidad. De esta manera, el análisis sintáctico se volvió automatizado, sistemático y reiterativo. Una práctica aplicada sobre las palabras en su orden y estructura, pero sin vínculo con las fuerzas que generan dicho orden y su razón de ser.

Siguiendo a Ciapusio (2009), sobre finales de la década del 80 y principios del 90, el enfoque en la enseñanza de la escritura virará hacia la expresión tanto oral como escrita en pos de una instancia comunicativa. Entendiendo esta adquisición como una serie de conocimientos necesarios para comprender y producir mensajes hacia un destinatario, y no tanto así como un proceso de construcción gramatical. De esta manera, se consideraba a la comunicación como un todo que conllevaba estos tipos de saberes específicos de manera intrínseca. Incluso, retomando conceptos de Flowers y Hayes (1996), la gramática podría llegar a ser un obstáculo o una dificultad adicional en detrimento de que los alumnos puedan enfocarse en traducir sus pensamientos o ideas al plano de la textualidad hablada o escrita:

Para los niños y escritores inexpertos, esta carga adicional puede superar la capacidad limitada de la memoria a corto plazo. Si el escritor debe dedicar atención consciente a exigencias tales como la ortografía y la gramática, la tarea de traducir puede interferir en el proceso más global de planear lo que uno quiere decir. (87)

Actualmente, el objetivo pedagógico lucha por encontrar un punto de relación y complementación entre ambas perspectivas, debido a que los desafíos de la enseñanza y la transposición didáctica no solo continúan, sino que también se renuevan. Los avances y novedades en materia de tecnología, por ejemplo, han puesto en tela de juicio incluso la necesidad de la escritura clásica del papel y la lapicera ante el avance de la digitalización y la escritura por medio del teclado. Los medios de comunicación interpersonales, como lo son las redes sociales, habituales en la práctica diaria, lejos de poder ser empleadas como un espacio de construcción y reflexión escrituraria, alivianan las exigencias gramaticales que el usuario debe considerar al momento de redactar. Esto se genera por medio de autocorrectores o del autocompletado de las palabras, es decir que quien escribe no necesita, muchas veces, ni siquiera completar su escrito. De esta manera, se torna difícil que los alumnos, asiduos usuarios de esta forma de textualización, se detengan a reflexionar cómo y bajo qué parámetros gramaticales construyen sus producciones. Ciapuscio sostiene que el problema de la gramática se encuentra con dos grandes inconvenientes: el primero es que esté supeditada a la instancia de revisión textual y nunca en la instancia de ideación y de producción misma; y el segundo es su desplazamiento hacia una finalidad comunicativa de la escritura, donde la gramática se ocupa de obstaculizar dicho objetivo al detenerse en reflexiones de carácter formal en lugar del contenido en sí. En base a esto, llega a una serie de conclusiones:

Los conocimientos gramaticales —entendidos como recursos léxicos asociados con informaciones gramaticales particulares (fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas) — son recursos claves a los cuales apelamos (de manera más o menos consciente) en la producción de textos para constituir y formular conocimiento en expresiones lingüísticas. La gramática, por lo tanto, es una herramienta que permite no meramente “vestir” pensamiento con palabras, sino principalmente constituirlo. Por lo tanto: La ampliación y enriquecimiento del conocimiento gramatical sobre la lengua materna redundará en el mejoramiento sustantivo de la competencia intelectual y comunicativa. (6)

Por otra parte, Gallego (2021) remarca la necesidad inherente que existe en enseñar a mejorar la escritura de los alumnos vinculada a la capacitación gramatical, en la medida en que, si queremos ser capaces de explicar por qué no puede colocarse determinado signo de puntuación (no solo indicarlo, sino explicarlo), no podemos recurrir a argumentos vagos

(y en ocasiones impresionistas) como “así se entiende mejor” o “no queda bien” o “afecta a la coherencia del texto”. Remarca que es necesario ser más precisos, porque, de lo contrario, el estudiante que deba evitar ese problema no entenderá por qué debe hacerlo, lo cual le impedirá ver si el mismo razonamiento se aplica a otros errores que también comete.

En definitiva, el conocimiento explícito de la gramática puede ayudar a mejorar la práctica de la escritura. Sin embargo, para ello los profesores de primera lengua deben tener unos conocimientos gramaticales que a menudo no tienen. Es importante recordar que lo que sabe un profesor no es exactamente lo que lleva al aula (en nuestra opinión, un profesor debe saber mucho más de lo que enseña), y que el conocimiento gramatical influye en lo que los estudiantes aprenden. (180)

La postura de este autor remarca otro valor fundamental que es la capacitación docente, a la cual este trabajo también adhiere. Si bien el objetivo primordial se enfoca en orientar las observaciones y el análisis de casos hacia reflexiones que los alumnos realicen, esto incluye, inevitablemente, un grado de perfeccionamiento y formación constante en aquellos que deban explicarles los procesos basados en principios y normativas de la lengua castellana.

Asimismo, se intenta plantear que, frente un escenario de enseñanza adverso, no deja de existir una necesidad de intención educativa que ofrezca a los alumnos una serie de actividades y abordajes que jerarquicen la relevancia de la reflexión metalingüística y, por lo tanto, gramatical, cuando la complejidad escrituraria se presenta como requisito indispensable. Gallego, citando a Revel - Chi6n (2015), sostiene que el desarrollo y afianzamiento de metacompetencias cognitivas y lingüísticas puede ayudar a que los estudiantes tomen una postura crítica sobre las prácticas escritas y lectoras propias y ajenas y a que adquieran un metalenguaje de análisis. Esta dimensión otorga un balance teórico y reflexivo en un enfoque pedagógico eminentemente práctico sobre la escritura. Estas competencias “permiten que las ejercitaciones cobren mayor sentido, que los preconceptos sobre qué significa desarrollar las competencias escritas se discutan y reacomoden y que el manejo de la propia escritura gane en autonomía y perspectiva crítica” (42). Además, pueden servir para potenciar el involucramiento en la materia e incrementar el interés de los estudiantes.

Las consignas de escritura que se solicitan en cierto período de la escuela secundaria demandan construcciones oracionales complejas y una configuración textual

donde las ideas se concatenan haciendo uso de ciertos conectores subordinantes, entre los que se destacan las formas complejas de relativo: *lo cual, la cual, las cuales, el cual y los cuales*. El género textual que solicita esta complejidad debido al involucramiento de una serie de ideas, contradicciones, potenciales contraargumentos y giros retóricos o narrativos es el texto argumentativo. Se establecerá, a lo largo de este trabajo, cómo esa tipología exige un grado de construcción textual que repercute en la claridad escrituraria de los alumnos al momento de responder a ciertas consignas específicas que demandan una reflexión sobre cierta problemática y, posteriormente, una postura determinada, para, finalmente, la exposición de una serie de argumentos que la defiendan y la consoliden. El objetivo persuasivo y del convencimiento a un otro solicita una configuración textual donde la coordinación y la subordinación en sus distintas variantes deberán aparecer inevitablemente.

Las oraciones subordinadas de relativo

En relación a las oraciones subordinadas de relativo, las especificaciones teóricas para comprender cómo y cuándo el empleo de este recurso es adecuadamente empleado se realizarán bajo las normativas reglamentadas por la Real Academia Española (2010) en su Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)¹, la propuesta de la Gramática Descriptiva de la Lengua Española, tomo 1, capítulo 7: *La estructura del sintagma nominal: las oraciones del relativo* de José María Brucart (1999) y lo ofrecido en De la oración simple a la oración compuesta: curso superior de gramática española, capítulo V: *La subordinación adjetiva* de Héctor Campos (1993). Concomitantemente, se consultarán bases teóricas y ejemplos de un trabajo Fin de Máster del Centro Internacional de Posgrado de la Universidad de Oviedo, España. Dicho trabajo culminó en 2016 y su autor es Zhen Geng, un ciudadano de origen chino que toma en consideración la problemática de los conectores *que, quienes y artículo + cual/es*, debido a que “son los más empleados y difíciles de aprender desde el punto de vista de los estudiantes chinos” (4). Su objetivo es colaborar para la enseñanza del español como lengua extranjera en China y corregir explicaciones incompletas o desacertadas de los manuales de español para los estudiantes de ese país. La metodología de su trabajo considera a la gramática funcional para el análisis de casos.

¹ De ahora en más, denominadas con la abreviatura: RAE y NGL, respectivamente.

Para comenzar, según Brucart, las llamadas cláusulas de relativo se enmarcan dentro de aquellas oraciones que poseen más de un núcleo verbal en relación jerárquica de subordinación, denominadas así: **oraciones complejas**. Dentro de estas, sumadas a las cláusulas de relativo, se pueden encontrar otras clasificaciones como las sustantivas y las adverbiales. Gallego (1999) indica que la diferencia entre los tres tipos de subordinadas se establece básicamente con criterios funcionales: “Se diferencia entre sustantivas o completivas, adjetivas o de relativo y adverbiales o circunstanciales, según las oraciones desempeñen las funciones típicas de un sintagma nominal (*El juez decidió {la pena/que iría a la cárcel}*), de un sintagma adjetivo (*El libro {interesante/que le interesó}*) o de un sintagma adverbial (*Se fueron {entonces/cuando salió el tren}*) respectivamente.” (182) Específicamente, las oraciones subordinadas de relativo son aquellas que están encabezadas por un pronombre, adjetivo o adverbio relativo y actúan como complementos modificadores de un sintagma nominal, este último elemento es llamado “antecedente”.

Tipos de relativos

La NGLE, por su parte, habla de “determinante relativo, o grupos sintácticos que estas voces forman” (835) y establece que los pronombres relativos del español se dividen en **simples**: *que* (1a), *quien* (1b) y *cuanto* (1c) (este último también utilizado como adverbio y como determinante).

(1) a. La ropa [**que** *tendiste ayer*] sigue húmeda todavía.

b. [**Quien** *gane la competencia*] recibirá la gloria.

c. Sírvanse cervezas [**cuantas** *quieran*].

Son, del mismo modo, relativos simples el determinante posesivo *cuyo* (1d) y los adverbios *donde* (1e), *adonde* (1f), *como* (1g) y *cuando* (1h). En el caso de los adverbios, estos cumplen una función relativa cuando su antecedente, semánticamente, posee características propias de cada uno: *donde* y *adonde* hacen referencia a lugares, *cuando* a tiempos, *como* a maneras o modos, *cuanto* a cantidades y *quien*, como ya se mencionó en (1b), y se verá en (3b), a personas.

d. *El edificio* [**cuyo** *ascensor no funcionaba*] *cerró sus puertas*.

e. *La plaza* [**donde** *nos conocimos*] *fue renovada*.

f. Los salones [**adonde** cursamos] están ocupados.

g. La manera [**como** me trataste] no la olvido.

h. La noche [**cuando** apareciste] cambió mi vida.

Además de los relativos simples, existen otras formas llamadas **compuestas**. Estas presentan dos variables de realización, la primera está formada por un artículo determinado en todas sus variantes gramaticales y el relativo *que* (*el que, la que, lo que, las que, los que*) tal es el caso en (2a) y la segunda, incluye el artículo determinado junto a *cual* (*el cual, la cual, lo cual, las cuales, los cuales*) como evidencia (2b).

(2) a. Compramos una consola [con **la que** nos entretuvimos todas las vacaciones].

b. Los alumnos [a **los cuales** evalué] aprobaron la materia.

Tanto en (2a) como (2b) ambas estructuras complejas son precedidas por preposiciones. En el primer caso “con” y en el segundo “a”. Esto responde a una exigencia argumental correspondiente a los verbos de las oraciones subordinadas (*entretener* y *evaluar*) que demandan dicha realización con la preposición ubicada delante del verbo y el relativo complejo funcionando como complementante.

Sin embargo, ambas combinatorias entre artículo y relativo, no son intercambiables una de otra. Según la NGLE: “Constituyen relativos complejos todas las combinaciones del tipo ‘artículo determinado + cual’ y algunas del tipo ‘artículo determinado + que’”. Y más adelante se especifica: “El relativo solo forma un relativo complejo cuando tiene un antecedente expreso distinto del artículo que lo acompaña. Así, la secuencia *Las personas en las que confío* contiene un relativo complejo, *las que*, que constituye el término de la preposición *en* y cuyo antecedente es *personas*. En cambio, en *Al tercer intento, di con la que buscaba*, el segmento subrayado es una relativa semilibre en la que artículo y relativo no forman unidad (> *di con ella*), sino que pertenecen a segmentos sintácticos distintos” (837). Por su parte, con el relativo complejo “artículo + cual” en todas sus variantes, no se forman relativas libres ni semilibres. Su antecedente siempre es externo a ese segmento.

Más adelante, se dedicará un apartado para abordar estas variables en detalle, debido a que su utilización concierne puntualmente a este trabajo. No obstante,

previamente, es necesario continuar analizando la categoría de subordinadas relativas en base a otros aspectos.

En lo que respecta a la estructura interna, las oraciones de relativo no solo presentan la característica de ir siempre encabezadas por un nexo subordinante que se vincula anafóricamente con su antecedente, sino también que este actúa como argumento o adjunto dentro de la subordinada. Asimismo, la función que cumple el relativo es independiente de la que desempeña el sintagma nominal que lo contiene dentro de la oración principal o matriz.

c. *La ropa [que te obsequiaron] me gustó.*

d. *Las jóvenes [que gritaban] eran mis hermanas.*

e. *Los sueños [en que creías] desaparecieron.*

En (2c) el relativo cumple la función introducir la subordinada relativa restrictiva y la de ser complemento directo del verbo *obsequiaron*; mientras que el sintagma nominal que lo integra es el sujeto de la oración principal. El significado de la cláusula relativa es equivalente a *te obsequiaron la ropa*. Su rol se puede verificar, al intentar agregar otro sintagma nominal que produce una mala formación de la secuencia: **La ropa que te obsequiaron una pelota me gustó*. Brucart (1999) denomina “hueco” de la relativa a la posición que debe quedar fonéticamente vacía en virtud de la función desempeñada por el pronombre relativo (398). En (2d) el relativo cumple la función de sujeto del verbo *gritaban* y en (2e) de término de preposición del predicado *creías en*, que solicita semánticamente un complemento de régimen para realizarse.

En definitiva, según la NGLE, entre el antecedente y el elemento relativo se da una relación anafórica, es decir que el contenido léxico de aquel se reproduce en el relativo y, por extensión, en toda la subordinada. El rol que cumple el relativo es de tres funciones:

es nexo de subordinación, ya que introduce la cláusula como oración dependiente; desempeña una función sintáctica en la subordinada (puede ser objeto directo, sujeto, término de preposición, etc.); por último, posee naturaleza anafórica, lo que permite relacionar semánticamente la oración subordinada con el grupo nominal del que forma parte. (836)

La naturaleza de los antecedentes

Ahora bien, con respecto a la naturaleza de los antecedentes, se puede establecer una primera diferenciación en la medida que sean explícitos, como en el caso de (3).

(3) a. Los hombres [**que** se fugaron] merecerán un castigo.

Pero, también, dicho antecedente puede ser **tácito**, como en los siguientes casos:

b. [**Quienes** se fugaron] merecen un castigo.

c. [**Los que** se fugaron] merecen un castigo.

En estas dos últimas cláusulas, el antecedente está implícito. En (3b), como en (1b), al decir *quienes*, la referencia es a un grupo de personas o de seres animados, que podría ser reemplazado por un grupo nominal como, por ejemplo, *Los hombres que* de (3a); a estos relativos, sin antecedente explícito, se los denomina **libres**. Mientras que en (3c), el determinante en masculino plural seguido del relativo permite restringir el antecedente tácito a un grupo de personas o seres animados dentro de esos parámetros, este tipo de subordinadas se las llama **semi libres**.

Existe una clasificación semántica de los antecedentes, pero antes de presentarla es pertinente ofrecer otra diferenciación. Por un lado, las oraciones relativas se pueden clasificar en **especificativas o restrictivas** y **no restrictivas o explicativas**, esto depende de la forma en que la oración ejerza su función subordinadora. Las oraciones relativas libres y semilibres, por su parte, constituyen una subclase de las especificativas o restrictivas. La diferencia esencial entre ambas radica en que las primeras precisan la denotación del grupo nominal del que forman parte, como en (3a). Mientras que las segundas agregan, en cambio, cierta información, pero no restringen la denotación del grupo nominal.

d. Llegaron algunos hombres, [**que** se habían fugado], y serán castigados.

Ambas se caracterizan, además, por rasgos entonativos diferentes. Esta particularidad prosódica, en el caso de las explicativas, se refleja en la escritura por medio de signos de puntuación que son, principalmente, comas que separan la subordinada de su antecedente, tal como muestra (3d).

A su vez, siguiendo el criterio de Campos (1993), en las explicativas “hacemos del antecedente el universo del discurso”, en tanto que en las restrictivas “limitamos dicho universo al del antecedente” (98). De allí se desprende que, si el antecedente tiene referencia única, este solo puede aparecer modificado por una cláusula no restrictiva.

e. # *Encontré a mi padre [que es doctor] en la sala de espera.*

f. *Encontré a mi padre, [que es doctor], en la sala de espera.*

Aquí, únicamente (3f) sería realizable, ya que en (3e) se produce una anomalía semántica. Solo sería posible lo que expresa la oración si la persona que enuncia posee más de un padre y deba especificar cuál es el que encontró.

Otra particularidad es que, entre los dos tipos de cláusulas, las restrictivas pueden aparecer más de una vez modificando a un antecedente. Mientras que las no restrictivas pueden hacerlo solo en una oportunidad.

g. *Solo los alumnos [que sacaron buenas notas] [que aprobaron el trimestre] pueden salir al patio.*

h. * *Martín, [que sacó buenas notas], [que aprobó el trimestre], puede salir al patio.*

Campos distingue tres tipos de oraciones subordinadas relativas restrictivas en cuanto a la relación semántica entre el antecedente y la cláusula en sí:

I. **El antecedente es el complemento de una preposición de la cláusula restrictiva**

En primer lugar, se considerará que el antecedente posee los rasgos [+HUMANO]. En este caso hay tres alternativas para los distintos pronombres relativos que pueden aparecer: preposición + *quien/es* (4a); preposición + artículo concordante con el antecedente + *que* (4b); preposición + artículo concordante con el antecedente + *cual/es* (4c):

(4) a. *La chica [con quien viajé] es hermosa.*

b. *La chica [con la que viajé] es hermosa.*

c. *La chica [con la cual viajé] es hermosa.*

En segundo lugar, si el antecedente es [-HUMANO], solo existen dos alternativas:

d. *El auto [con el **que** soñé] está en oferta.*

e. *El auto [con el **cual** soñé] está en oferta.*

En este apartado, Campos cita a Solé y Solé (1977; 118) y observa que se requiere la construcción con *cual* después de preposiciones con más de dos sílabas (4f) o después de preposiciones compuestas (4g), tal es el caso de:

f. *La aerolínea [mediante la **cual** viajamos] se fundió.*

g. *La aerolínea [en frente de la **cual** nos besamos] se fundió.*

Aclara que, no obstante, esta regla no es absoluta y en muchos dialectos, tanto en (4f) como en (4g), es posible cambiar *que* en lugar de *cual*. Concluye, finalmente, que “la forma con *cual* es, quizás, un poco más formal y sería de preferencia en la lengua escrita.” (101). Esta información resulta pertinente para estudiar los casos que se propondrán más adelante y pensar los motivos por los cuales los alumnos realizan ciertas selecciones al momento de redactar.

Si el antecedente es un sustantivo indefinido neutro como *algo* o *nada* o un demostrativo neutro como *esto/eso/aquello* se usa el artículo neutro *lo* seguido de los relativos *cual* o *que*:

h. *Existen cosas [de las **cuales** / de las **que** no hablan].*

i. *Son esas [a las **cuales** / a las **que** nunca menciona].*

j. *No hay algo [en lo **cual** / en lo **que** crea fervientemente].*

II. El antecedente es el sujeto de la cláusula restrictiva

En este caso, el antecedente se interpreta como el sujeto de la subordinada adjetiva restrictiva:

(5) a. *La mujer [**que** habla por micrófono] es la indicada.*

b. *El auto [**que** viene ahí] tiene desperfectos.*

c. * *La mujer [quien / la que / la cual habla por micrófono] es la indicada.*

d. * *El auto [el que / el cual viene ahí] tiene desperfectos.*

En los dos primeros ejemplos, queda evidenciado que no importa si el antecedente es [±HUMANO], si el nexo entre el antecedente y la subordinada es el pronombre relativo *que*, no habrá problema de gramaticalidad. En cambio, si se intenta modificar por relativos complejos o *quien* (en el caso de (5c), cuyo antecedente es animado), se producirá una inadecuación gramatical. Por su parte, Brucart, establece que el *que* es el relativo ideal para las relativas restrictivas debido a que su transparencia referencial le convierte en el candidato idóneo cuando estas cuentan con un antecedente explícito, ya que en tales contextos “es el relativo menos redundante, al no reiterar los rasgos gramaticales presentes en aquel” (491). En el caso de *que* entre el antecedente y el relativo no se interponga preposición, *que* es el único pronombre relativo posible, dado que *quien*, *el que* y *el cual* - (5c) y (5d)- quedan descartados por ser innecesariamente redundantes.

III. **El antecedente es el complemento directo o indirecto de la cláusula restrictiva**

En esta acepción, se establece una diferencia frente a la naturaleza del antecedente:

(6) a. *La pizza [que / *la cual / *la que compramos] está fría.*

b. *El amigo [que / a quien / al que / al cual invitamos] se enojó.*

Como se puede apreciar, en (6a), si el antecedente es [- HUMANO] solo el relativo *que* puede servir de nexo entre el antecedente y la subordinada. Mientras que si el antecedente es [+ HUMANO] permite todas las variables de (6b) precedidas de la *a*, que indica valor animado.

Por último, si el antecedente ocupa la posición de complemento indirecto dentro de la subordinada, se pueden dar los siguientes casos:

c. *La pizza [*que / a la que / a la cual le pusieron muchas aceitunas] está fría.*

d. *El amigo [*que / a quien / al que / al cual le regalaron una mochila] se enojó.*

Opuestamente a los casos anteriores, únicamente el relativo *que* no es adecuado para este tipo de formaciones, sin importar la naturaleza del antecedente. En tanto que sí se pueden

utilizar las demás variables, siempre precedidas de la *a*, pero ahora propia de los complementos indirectos.

En relación a las oraciones **no especificativas** o **explicativas**, como ya se mencionó, se caracterizan por dar información extra sobre el antecedente. Existe una pausa prosódica y escrita (la coma) entre el antecedente y la subordinada, el universo del discurso es el antecedente completo; solo puede haber una, es decir que no se pueden acumular, y el antecedente siempre debe aparecer expreso. Asimismo, dependiendo la naturaleza del antecedente, Campos, realiza una subclasificación:

I. **Oración relativa no restrictiva con el antecedente como complemento de una preposición**

En este apartado, se distinguen dos modalidades. La primera, con el antecedente [+HUMANO] en donde existen tres opciones:

- (7) a. *Mi novia, [con quien almorcé recién], busca departamento.*
b. *Mi novia, [con la que almorcé recién], busca departamento.*
c. *Mi novia, [con la cual almorcé recién], busca departamento.*

En los casos (7b) y (7c), el artículo debe concordar en género y número con el antecedente.

La segunda, con el antecedente [-HUMANO], solo se pueden utilizar las últimas variantes, ya que el relativo *quien* no admite antecedentes no animados.

- d. *Esos apuntes, [*con quien estudié], fueron muy útiles.*
e. *Esos apuntes, [con los que estudié], fueron muy útiles.*
f. *Esos apuntes, [con los cuales estudié], fueron muy útiles.*

II. **Oración relativa no restrictiva con el antecedente como sujeto**

A diferencia de las cláusulas restrictivas, que solo admitían el relativo *que* cuando el antecedente se interpretaba como sujeto de la subordinada, en las no restrictivas existen más variables.

- (8) a. *Mi novia, [que / quien / la cual / la que estudia aquí], busca departamento*

b. *Esos apuntes, [que / los cuales / los que me prestaste], fueron muy útiles*

III. Oración relativa no restrictiva con el antecedente como complemento directo e indirecto

En el caso de antecedentes [+HUMANO], el *que* no es admisible tanto como complemento directo (9a), como complemento indirecto (9b):

(9) a. *Mi novia, [*que / a quien / a la cual / a la que quiero mucho], busca departamento.*

b. *Mi novia, [*que / a quien / a la cual / a la que le compré flores], busca departamento.*

En cambio, cuando el antecedente es [-HUMANO], se permiten las siguientes opciones:

c. *Esos apuntes, [que / los cuales / los que busqué], fueron muy útiles.*

d. *Esos apuntes, [*que / a los cuales / a los que les falta encuadernación], fueron muy útiles.*

En el caso de (10c), en la variable con el relativo *que*, no se produce agramaticalidad, sin embargo, la utilización del relativo no es recomendable.

IV. Oración relativa no restrictiva con un antecedente oracional, adjetival o adverbial

En este último tipo de oración relativa no restrictiva, solo se admiten dos variables de relativo:

(10) a. *Mi novia busca departamento, [lo que / lo cual me entusiasma mucho].*

b. *Mi novia es muy graciosa, [lo que / lo cual me entusiasma mucho].*

c. *Mi novia vive graciosamente, [lo que / lo cual me entusiasma mucho].*

En (10a) la cláusula subordinada adjetiva tiene como antecedente una oración, en (10b) el adjetivo y en (10c) un adverbio. Con respecto a este apartado, Brucart establece que la posibilidad de contar con un antecedente oracional queda limitada a las relativas explicativas. Esto deriva de la propia naturaleza semántica del constituyente oración, que puede aparecer como argumento seleccionado por un predicado o ser reproducido como

argumento de otra predicación a través de formas pronominales (eso o esto, por ejemplo).

Por lo tanto,

en las condiciones oportunas, las oraciones están habilitadas para asumir funciones argumentales dentro de otra predicación. De ahí la posibilidad de que, al igual que sucede con el resto de los argumentos, puedan incorporar como adjuntos oraciones de relativo explicativas a las cuales sirven, a su vez, de antecedente: *Eres muy ingenioso, lo que te va a traer problemas.* (413)

Por el contrario, las relativas especificativas no pueden contar con antecedentes oracionales, puesto que no se relacionan con argumentos, sino con entidades intencionales de orden inferior.

De esta manera, se realizó un recorrido que atendió aquellos aspectos sobre las relativas que resultan relevantes a los fines del trabajo, sobre sus características y distintas acepciones para, así, comprender su funcionamiento dentro de las oraciones principales tanto en relación a sus antecedentes como dentro de las subordinadas en sí. A continuación, se ofrecerá un detalle sobre los conectores complejos que se abordan en este trabajo.

El relativo complejo “artículo + cual”

En relación a los relativos complejos, denominados así por la NGLE, como ya se mencionó, se pueden encontrar dos formas en el español: “*artículo determinado + que*” y “*artículo determinado + cual/es*” (837). El determinante posee flexión de género y número dependiendo de los rasgos gramaticales de su antecedente, ya que los relativos complejos son siempre definidos o determinados. A su vez, puede existir una variable neutra con *lo*, que se realiza como relativa explicativa y posee como antecedente todo un sintagma oracional.

No obstante, en algunos casos, el relativo *que* forma un relativo complejo que tiene un antecedente expreso distinto del artículo que lo acompaña. Así, en:

(11) a. *Las ideas [en **las que** creo] son mi estandarte.*

El relativo complejo *las que* inicia el término de preposición de “en” y su antecedente es “las ideas”, tal como sucede en (2a). En cambio, en:

b. *Bailé con [**la que** quería].*

El subordinante *la que* funciona como relativa semilibre, y el artículo, el relativo y la preposición no forman una unidad, sino que pertenecen a segmentos sintácticos distintos. Esto se produce debido a que el antecedente de *que* no está explícito en la oración, sino que es un elemento nulo o tácito (*la Ø que*). La cláusula principal podría parafrasearse: *Yo bailé con ella*. En definitiva, con la fórmula “*artículo + que / cual*” no se forman relativas libres ni semilibres, es decir, con antecedentes implícitos o nulos.

Por otra parte, como ya se mencionó, es frecuente que los relativos complejos vayan precedidos de una preposición, siendo esta parte de la oración subordinada. Veamos el siguiente caso:

*Vi gente con **la cual** es mejor no encontrarse.*

Siguiendo con lo establecido, la segmentación de dicha frase quedaría de la siguiente manera:

c. *Vi gente [con **la cual** es mejor no encontrarse].*

Y no de la siguiente forma:

d. **Vi gente con [**la cual** es mejor no encontrarse].*

En (11c), también en (11a), el relativo complejo constituye el término de preposición de “con” y “en”. La transcripción de este último caso podría elaborarse como: *es mejor no encontrarse con la cual*, siendo “la cual” el relativo complejo que reemplaza al sintagma nominal “gente”. Caso contrario, la preposición quedaría por fuera del relativo, siendo parte de la oración principal, produciéndose una inadecuación.

Otro aspecto muy importante sobre los relativos complejos es que tampoco pueden formar parte de las relativas especificativas con antecedente explícito cuando no funcionan como término de preposición, dado que, generalmente, se produce un conflicto de redundancia de rasgos. Además, en concomitancia con Brucart (1999), al poseer mayor peso fónico, ya que es el único relativo tónico, lo convierte en un elemento especialmente apto para encabezar relativas situadas al final de la oración principal. “Esa misma densidad fónica lo convierte en poco adecuado para la mera descripción de un objeto o individuo: ?? *Tu hermano, el cual no habla inglés, tendrá dificultades para asistir a ese curso.*” (500) Es por esto que en las relativas especificativas, *el cual* (y sus variables morfológicas) solo se

construye como término de preposición, por lo que rechaza la función de sujeto y la de objeto directo sin preposición.

(12) a. **El partido [el cual jugué] terminó hace cinco minutos.*

b. *El partido [que jugué] terminó hace cinco minutos.*

c. *El partido [en el cual jugué] terminó hace cinco minutos.*

En (12a) lo que se produce es la duplicación de los rasgos gramaticales entre el antecedente y el relativo, es por eso que la única forma viable para que un conector complejo aparezca en una subordinada relativa restrictiva es que surja una preposición, como en (12c). La fórmula más adecuada es la que se observa en (12b), con un relativo restrictivo simple como lo es *que*, que permite no reiterar los rasgos gramaticales presentes en su antecedente. En relación a los antecedentes y su naturaleza, ya se mencionaron especificaciones en el apartado anterior que condicionan la utilización de este relativo complejo. Este tipo de situaciones y problemáticas son las que más adelante se verán utilizadas frecuentemente por los alumnos en sus construcciones oracionales.

Por otra parte, en las relativas explicativas, el conector complejo puede desempeñar tanto la función de sujeto (12d) como la de complemento directo (12e).

d. *Nos dirigimos a su casa, la cual estaba muy sucia, y dormimos allí.*

e. *Nos dirigimos a su casa, la cual compró hace un mes, y dormimos allí.*

En relación a la alternancia entre “artículo determinado + *que*” y “artículo determinado + *cual/es*”, siempre es posible intercambiarlos cuando van precedidos de preposición como en (12c):

El partido en el que jugué terminó hace cinco minutos.

Tal alternancia entre *cual*, cuya forma es tónica, no podría producirse cuando la variante *que*, que es una forma átona, funciona como complemento de un nombre, pronombre, adjetivo o adverbio dentro de la oración subordinada. Así, no permitirían alternancia:

f. *Es una idea inútil [según la cual muchos se guían].*

g. **Es una idea inútil [según la que muchos se guían].*

De esta manera, se puede ver cómo este grupo complejo de conectores posee ciertas restricciones que se trasladan al momento de producir textualidad. Los alumnos de la secundaria comienzan a producir una escritura compleja en cierta etapa de su recorrido. Al no presentárseles estos condicionantes e intentar un abordaje desde el punto de vista gramatical, sus modos de redactar suelen caer en el inconveniente de hilvanar construcciones complejas de escritura mediante mecanismos que resultan inadecuados y producen confusión al leerlos.

Este hecho se ve evidenciado, principalmente, cuando deben configurar escritos de carácter argumentativo. En el apartado siguiente, se trabajará por qué tal complejidad gramatical surge en esta tipología textual y cómo afecta a la claridad, en relación a la transmisión de ideas, en la escritura de los estudiantes.

La complejidad gramatical en el texto argumentativo

La argumentación, siguiendo la definición ofrecida por Sanjuán Varela (2009), es un proceso racional donde un sujeto intenta intervenir en el razonamiento de otro, para “cambiar su posición y lograr una adhesión, o reforzar una posición acerca de algún hecho o situación” (48). En otras palabras, es la búsqueda del convencimiento sobre un punto de vista netamente personal que es sometido a la consideración de un auditorio y se puede asimilar a un diálogo con el pensamiento de otro individuo, para transformar sus opiniones. Por otra parte, la necesidad de recopilar y considerar argumentos que defiendan las posturas propias, reclama y solicita tener en cuenta aquellas ópticas que se oponen a esta y considerar los contraargumentos posibles. Así, en este proceso, se podrían transformar tales elementos que la puedan refutar en herramientas que la sustenten. Se considera que la argumentación es una capacidad que se posee desde la niñez misma, al poder entablar un diálogo respondiendo a preguntas que necesiten de cierta justificación o discutiendo sobre un tema en específico.

No obstante, en el plano de la escritura, la configuración de un texto argumentativo solicita considerar esas posibles posturas alternativas a la que uno quiere defender y poder utilizarlas, incluso plasmarlas, pero sin la posibilidad de obtenerlas de un plano dialogal, propio de la oralidad, sino desde las consideraciones e inferencias que uno mismo puede tener. Para esto, es necesario cierta madurez léxica, lingüística y gramatical con el fin de poder hilvanar argumentos en ese plano. De acuerdo a la teoría de Piaget (1972), que divide el desarrollo cognoscitivo en etapas, los niños entran al “nivel más alto de desarrollo

cognoscitivo” a los 11 años, aproximadamente. Este estadio se caracteriza por ser la etapa de las operaciones formales. Aquí se produce una creciente habilidad de manejo del pensamiento abstracto, lo que implica una nueva forma de manipular la información. Trejo, siguiendo los parámetros Owens (2003), sostiene que es en la adolescencia donde se perfecciona el uso del lenguaje: “entre los 16 y los 18 años los jóvenes conocen en promedio 80.000 palabras, pueden caracterizar conceptos abstractos tales como *justicia* o *libertad* y usan términos como *sin embargo*, *de lo contrario*, *de todos modos*, etc., para expresar relaciones más específicas entre sus ideas.” (17) También, pueden adoptar un punto de vista social, para comprender las perspectivas de otros y actuar de acuerdo a eso.

No obstante, es posible que el desarrollo del lenguaje no sea un estadio adonde se llega y se culmina inevitablemente allí, sino que continúa. Trejo, esta vez citando a Barriga (2002), menciona que la maduración en el lenguaje “no se trata de un mero crecimiento de la longitud de las oraciones, sino de una continua reorganización de relaciones que redundan en la amplitud de aplicaciones y en la expansión de significados.” (19)

A su vez, es fundamental la consideración sobre en qué momento se incorpora el texto argumentativo al interior de las aulas. Es cierto que la argumentación se introduce desde etapas tempranas de la educación, desde el nivel inicial, en donde los alumnos utilizan estructuras argumentativas, pero, principalmente, dentro de un marco dialógico y oral. Frente a esto, la capacidad de argumentación se despierta en la niñez y es una herramienta que acompaña el desarrollo de cada individuo de manera constante. Sin embargo, al referirnos específicamente a la producción escrita de este tipo de textos, es recién llegada la etapa de la adolescencia cuando los alumnos logran realizar producciones complejas de argumentación con requerimientos lingüísticos y sintácticos específicos.

Desde un punto de vista lingüístico, tal como plantea Angulo (1997) el estudio de la argumentación se centra principalmente en la construcción hipotáctica como configuración argumentativa por excelencia, es decir, en una relación gramatical por la cual se unen dos elementos sintácticos de distinto nivel o función y en la que uno depende del otro. Entonces, podemos asegurar que la comprensión en el uso de la subordinación es un aspecto vital para este tipo de escritura. Por otra parte, se caracteriza por la implementación de ciertos conectores lógico-pragmáticos, cuya función consiste en poner las informaciones y argumentaciones textuales al servicio de la intención argumentativa; estos, podrían ordenarse en:

- Introdutores o indicadores de datos o premisas: “*si...(entonces)*”, “*dado...*”, *verbos en gerundio del tipo de “considerando”, “teniendo en cuenta”, etc.*
- Introdutores o de índice de presencia de argumento: “*porque*”, “*pero*”; “*no obstante*”, “*con todo*”, “*sin embargo*”, *etc.*
- Introdutores o marcas de conclusión: “*en consecuencia*”, “*por consiguiente*”, “*por (lo) tanto*”, “*por eso/esto*”, “*(si)...entonces*”, *etc.* (27)

Camps (1995) establece que los “enlaces concesivos y adversativos son instrumentos lingüísticos para indicar las restricciones que el escritor pone a un enunciado de orientación contraria y para restablecer la orientación con sus argumentos” (54). De esta manera, incluir argumentos contrarios a la tesis defendida, para refutarlos, o la concesión como forma de admitir algunas de las justificaciones que podrían presentar los oponentes, constituye una especie de diálogo que tiene que incluirse, sin embargo, en un texto configurado por una sola voz que se pronuncia.

De hecho, el argumento contrario previsto ya es un argumento sin fuerza, porque, aunque se haya tenido en cuenta no ha impedido adoptar el punto de vista que se defiende. La previsión de los argumentos del adversario impide que, una vez enunciados, puedan ser utilizados contra la propia argumentación. La contraargumentación tiene, pues, dos funciones:

- 1) Construir la imagen del destinatario al cual se apela con la argumentación.
- 2) Contrarrestar las posibles objeciones que este destinatario. (53,54)

Para este fin, es necesario incorporar enlaces concesivos (aunque; es cierto que), condicionales (si; entonces) y adversativos (pero, sin embargo) para marcar ciertos límites y restricciones que el enunciador pone en relación a los argumentos oponentes. El empleo de construcciones textuales y sintácticas adecuadas es vital para que exista la identificación de las ideas a defender y la claridad de los argumentos junto a sus contraargumentos. Castelló y Monereo (1995) señalan que dicha capacidad para considerar posturas opuestas a la de uno para configurar enunciados argumentativos suele surgir en una etapa de transición entre la niñez y la adolescencia.

Varios autores (Schneuwly y otros, 1988; Bassano y Champaud, 1989; Zammuner, 1991; Coirier y Golder, 1993; Cuenca, 1995; Camps, 1995) han analizado las competencias cognitivas y lingüísticas que son necesarias para escribir argumentaciones, y, en general, coinciden en subrayar las exigencias que imponen las situaciones discursivas en las que se escribe de forma argumentativa y en afirmar que el desarrollo de la capacidad para considerar y refutar una posición opuesta a la propia sin la posibilidad –que proporciona la situación oral– de recibir *feed-back* inmediato del receptor, no se produce hasta los 10-11 años e incluso

después de esta edad supone importantes retos cognitivos si no existe una intervención educativa adecuada que la facilite (Dolz, 1994). (41)

Con respecto a esto, como ya se mencionó, la incorporación de oraciones subordinadas como una habilidad adquirida es un tema relevante a tratar. Delicia (2011), siguiendo la línea de Veliz (1988), establece que la noción de madurez sintáctica podría caracterizarse como una habilidad creciente para combinar oraciones mediante procesos de transformación, que incluyen fundamentalmente operaciones de incrustación y elisión.

El crecimiento de esa habilidad puede atribuirse a que cada vez con mayor frecuencia se van incrustando o añadiendo estructuras clausales (cláusulas adjetivas y adverbiales) y no clausales. De lo anterior se desglosan dos cuestiones conceptuales relevantes. Primero, se asocia directamente el concepto de madurez al desarrollo de la competencia lingüística, "habilidad creciente de combinar oraciones". Segundo, se destacan dos reglas de transformación, "la incrustación" y "la elisión", las que, entre otras como la sustitución y el traslado, constituyen parámetros por medio de los cuales es posible establecer esa habilidad. (181 – 182)

En definitiva, se podría establecer que, a cierta edad de la vida del adolescente, el texto argumentativo es una modalidad propia de elaboración de ideas, posturas y pensamientos que demandan una complejidad tanto conceptual como gramatical. Requiriendo la implementación de estructuras complejas de coordinación y subordinación. A continuación, se ofrecerá un análisis basado en un trabajo de campo realizado sobre más de 100 borradores producidos bajo una consigna de despliegue argumentativo para alumnos de la escuela secundaria.

Trabajo de campo

Para poder analizar y visualizar esta problemática planteada, se han observado aproximadamente 120 ensayos argumentativos de alumnos de la Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Incorporada N.º 3033 "Colegio Rosario" de la ciudad de Rosario, Santa Fe. Esta institución posee una población mixta y, puntualmente, los casos analizados son de alumnos que, en el momento de realizar la actividad, cursaban 3º año, es decir, su promedio de edad era de 14 o 15 años; y correspondían a dos comisiones distintas (A y B). La consigna solicitada fue la misma, pero existe un factor relevante que cabe mencionar y es que de todos los ciclos lectivos que abarcan el corpus considerado el primero es del año 2020, en plena escolaridad virtual producto de la pandemia. El 2021 transcurrió en un estadio de semi presencialidad y, el último, el 2022, cuando la dinámica escolar fue nuevamente la presencialidad plena. Este dato es pertinente en la medida en

que los modos de trabajar con los alumnos, ofrecer los temas con sus explicaciones o charlar las dudas y consultas, se vieron afectadas completamente y, en definitiva, influyeron sobre las producciones textuales ofrecidas. No obstante, el hecho de solicitar borradores, que tenían su devolución por medio de un correo o mensajería de una plataforma digital, permitió la individualización de cada trabajo logrando un enfoque personalizado.

La consigna solicitaba como condición indispensable la presentación mínimamente de un borrador, para luego entregar la versión definitiva. Esta premisa responde a la necesidad de revisar lo redactado, no solo en el plano de la producción en sí, sino también en el control y chequeo de las ideas mismas que se intentaron plasmar. Con respecto a la temática, se solicitaba un texto argumentativo en relación a los límites. Cómo estos aparecen impuestos en la vida y a veces uno nunca se pregunta por qué o para qué están allí. Todo esto con la finalidad de que cada alumno pudiese expresar su postura frente a los mismos (en un contexto pandémico donde el aislamiento era una obligación muchas veces, planteándose como límite frente al libre albedrío y a la circulación). En concomitancia, para dialogar con su propia producción, debían establecer intertextualidad con fragmentos del Martín Fierro. Esta obra literaria es parte del programa anual y es una de las lecturas sugeridas por el Ministerio de Educación de Santa Fe para los alumnos que cursan esta instancia de la escuela secundaria. Debían utilizar pasajes o sextinas de la obra que reflejasen las instancias límite en las que el protagonista tuvo que afrontar y cómo reaccionó frente a estas. Así, lograr un contraste, salvando las distancias temporales y físicas, sobre el modo en que las personas enfrentan ciertas situaciones extremas que, a su vez, configuran la personalidad y el destino de cada uno.

Previamente a otorgarles la consigna del texto argumentativo, se trabajó una unidad destinada a la subordinación. Se comenzó especificando los distintos niveles de representación lingüística, la posibilidad de reemplazar sintagmas por oraciones dentro de una oración principal; los principios, características y tipos de subordinación y se ejercitó realizando reemplazos de sintagmas por cláusulas subordinadas y la construcción de textos empleando una serie de subordinadas ofrecidas. Este abordaje implicó aproximadamente cuatro módulos de 120 minutos. Una vez culminada esa temática, se realizó un abordaje teórico del texto argumentativo, sus características, modos de construcción y diferencias, por ejemplo, con el texto expositivo. Se ofrecieron ejemplos que

se leyeron en voz alta en clase, estrategias para comenzar a escribirlos y la consideración de distintas clases de argumentos (lógicos, emotivos, de autoridad, por analogía, entre otros) como también la importancia de los contraargumentos. Este proceso ocupó dos módulos de 120 minutos.

Finalmente, se otorgó la consigna anteriormente detallada en el marco de un Proyecto Trimestral, con el fin unificar y sintetizar todos los tópicos incluidos en ese período, apelando a que los alumnos se enfoquen en un proceso de escritura y no, por ejemplo, en la resolución inmediata de una evaluación.

Análisis de casos

El objetivo de esta investigación surge a partir de observar la utilización frecuente de conectores complejos “artículo definido + cual”, en todas sus variables. Era llamativo el hecho de que se emplee en numerosas oportunidades al introducir cláusulas subordinadas relativas para construir estructuras argumentales. Los numerosos casos detectados ofrecen el material necesario para ver las pertinencias de dicho uso. A su vez, esto implicó, posteriormente, por medio de una devolución, lograr una adecuación de los casos en que fuera necesario y un mejoramiento de las ideas que los alumnos intentaron transmitir por medio de sus escritos.

Para detallar estos aspectos, se presentarán casos² extraídos de distintos borradores y se ofrecerán las explicaciones concernientes a cada uno, también porcentajes estadísticos sobre ciertas utilidades para lograr detectar qué formulas escriturarias son las que los alumnos optan al momento de abordar la escritura compleja propia de la argumentación. En cada caso propuesto, se marcará entre corchetes la oración subordinada, se resaltarán en negrita el conector complejo y se subrayará el antecedente; todo esto con el objetivo de poder remarcar aspectos que resultan relevantes para el posterior análisis.

Se ofrecerán, a continuación, distintos casos extraídos de los borradores. En la mayoría de ellos, se presenta el inconveniente de la utilización del relativo complejo como iniciador de una oración subordinada relativa restrictiva cuando se establece que dicha

² La transcripción de cada caso es fiel a lo que cada alumno ha escrito en su borrador, sosteniendo incluso falencias ortográficas o de otros aspectos escriturarios.

utilización se intenta evitar. Uno de los motivos principales es debido a la posibilidad de recaer en la redundancia de rasgos con el determinante del antecedente, como en los tres primeros casos de (13).

(13) a. *ambos estamos repletos de los límites [los cuales queremos derivar] pero para ello no tomamos las mejores decisiones o dejamos pasar oportunidades para derivarlos,*

b. *“Aquí me pongo a cantar al compás de la vigüela, que el hombre que lo desvela una pena extraordinaria, como la ave solitaria con el cantar se consuela” es la frase [la cual deberíamos grabarnos en el momento de estar solos]*

c. *Hasta el día de hoy con casi 16 años me vuelve a enfrentar la misma situación [la cual me pesa, pero muchísimo], en donde otra vez quedo a un lado,*

Aquí cabría la posibilidad de modificar el relativo complejo por el relativo simple *que*, logrando la adecuación necesaria para lo que se quiere expresar.

Por otra parte, como establece Brucart, la densidad fónica del relativo complejo “*artículo + cual*” lo convierte en poco adecuado para la mera descripción de un objeto o individuo, tal es el caso de (13d) y (13e); donde también podría haber una modificación hacia el relativo simple. También, habría que resaltar que el valor semántico de los verbos solicita una preposición que encabece la oración subordinada, por ejemplo, en (13e), ya que el verbo es “*me llevaba*” (similar a “*me relacionaba*”), que solicita una preposición como “*con*” para completarse argumentalmente.

d. *Frases como “cantando me han de encontrar aunque la tierra se abra” hacen referencia a que pase lo que pase, el gaucho va a estar cantando, al igual que yo, debido a que soy una persona [la cual ama cantar y ama la música].*

e. *Ahora que mencione la soledad (lo peor que le puede pasar a una persona), me acuerdo del viaje a Carlos Paz que fue en 2019 en donde mis compañeros [los cuales me llevaba super bárbaro y me querían y yo a ellos también] no me daban ni la hora.*

Luego, hay casos como (13f), (13g) y (13h), en donde la recomendación sería la inclusión de una coma que establezca que el tipo de relación entre el antecedente y la subordinada

es explicativa o no restrictiva, debido a que el sentido de lo escrito parece agregar información adicional sobre la entidad designada. A su vez, permitiría al relativo complejo cumplir la función de complemento directo o sujeto en caso de ser necesario, que las relativas restrictivas no admiten. Por otro lado, si bien el uso de este relativo es gramatical en subordinadas explicativas, cuando no va precedido de preposición “degrada ligeramente la aceptabilidad del enunciado, ya que el español prefiere en estos casos el recurso al pronombre *que*” (Brucart, 1999:427).

f. *Antes de comenzar a dar mi opiniones-argumentos, quería agradecerle que brinde su tiempo para leer este trabajo [el cual, con la excusa de integrar temas dados en estos 2 meses, es más bien la manera de expresar nuestras opiniones y experiencias para llegar a nuestra conclusión].*

g. *pero hoy, voy a hablar de los autolimites, específicamente uno de expresión [el cual esta muy presente en mi vida y puede ser que en la de muchos más también].*

h. *Por último, hubo una respuesta [la cual tuve con cierta concordancia de establecer un estilo de merienda por parte de la escuela]*

También, en los casos (13i) y (13j) se produce inconvenientes con la concordancia entre los rasgos gramaticales del antecedente y el relativo complejo. En ambos ejemplos, si bien el relativo complejo tiene un uso acorde, ya que introduce una subordinada explicativa, lo que no concuerda es el género (*segundo párrafo* y *tristeza*) que deberían coincidir en masculino y femenino respectivamente.

i. *Así como Fierro nos cuenta su vida yo doy contexto de la mía en el segundo párrafo, [la cual es el origen de las “desgracias” que se presentan en el tercero].*

j. *cosa que con 13 años fue una tristeza enorme como una casa, [el cual nunca me había pasado por dos razones]*

En (13k), el relativo cumple con la premisa de ubicarse luego de una preposición, como es una de las variables posibles para su aparición. Sin embargo, se puede observar un inconveniente en la inclusión de un relativo complejo que no posee un antecedente explícito en ningún lugar de la oración principal, por ende, al incluirlo, se pierde el sentido, ya que no puede recuperarse ni reemplazarse con un sintagma nominal puntual que coincida con

sus rasgos gramaticales. Se subrayó el artículo “las” de la oración principal para poder establecer una posible relación de concordancia con un antecedente elidido, aunque no se puede garantizar que la referencia sea la misma, ya que, posiblemente, el antecedente se haya expresado en oraciones anteriores a la citada, quedando la distancia demasiado lejana para su alusión. Pero, a su vez, se subrayó *desgracias* como un posible antecedente que concuerde con los rasgos gramaticales del relativo, aunque tampoco posee sentido si la referencia anafórica es tal, a menos que la preposición sea “por”, siendo las desgracias las razones por las que terminaran *llorando*.

k. *En ese entonces las consideraban “demasiado frágiles para este mundo”, afirmando que eran pasivas y que casi esperaban sus desgracias con absoluta seguridad [en **las cuales**, cuando ocurren, terminaban llorando].*

En (13l) y (13m), se produce un inconveniente con la argumentalidad de los verbos “evitar” y “trabajar”, que predicen la oración subordinada, ya que semánticamente no solicita ni habilita la inclusión de la preposición “de” como introductora del complementante con el sentido que se le intenta dar a lo redactado. Únicamente, podría ser introducido con la preposición “a” en caso de que ese complementante sea un ser animado, sino preferentemente se realiza con un sintagma nominal. También sucede en (13n) al introducir el relativo, debido a que su función es de sujeto dentro de la subordinada y no puede encabezarse con la preposición “a”, propia de los complementos directos. En (13o), lo que falta es una separación entre oraciones y sintagmas, ya que si el verbo de la subordinada es “*lo motiva*”, hay una superposición entre “en donde” y “en la cual” (que hace referencia a “una película”) como posibles lugares donde sucede tal acción. En (13p) lo que se produce es que, si bien la subordinada está utilizada como explicativa e introducida por el relativo complejo, falta de la preposición “a” que introduzca el complemento directo solicitado por el verbo “llamar”.

l. *Desde que tenemos uso de conciencia la muerte funciona como ese único límite [del **cual** nadie puede evitar].*

m. *Uno, consiste en condenarme con la ignorancia ante el tema [del **cual** voy a trabajar], trayendo de su mano la frustración ante mi tal ignorancia, haciéndome caer de la forma más humillante posible.*

n. *yo sabía quién le gustaba a ella, a lo que su reacción fue ponerse nerviosa y en unas de las tantas cosas que me repregunto me dice que yo no era quien le gustaba, [a **lo cual** me cacheteo mal]*

o. *una vez vi en una película (no recuerdo nombre), [en **la cual** una nena en el contexto de una depresión de su padre en donde una palabra lo motiva y al final el termina siendo el mejor de todo]*

p. *En el último verso a mi parecer se refiere a cuando uno pierde las esperanzas, personalmente llegue a ese punto, pero yo si tuve a los "santos" que me salven, [los **cuales** me gusta llamarlos como "refugio"].*

Por último, pero no por eso menos relevante, se presentan los casos que más abundan al momento de utilizar el conector complejo sin que su uso resulte adecuado. Son aquellos en los que el relativo complejo cumple la función de enlace como relativo restrictivo y la de sujeto o complemento directo del verbo de la oración subordinada. Tal como menciona Campos (1999), esta función solo puede ser ocupada en los relativos especificativos por el relativo simple *que*. En los casos (13q) a (13t), como en (13d), el relativo complejo cumple la función de sujeto dentro de la subordinada y, según dicho autor, no importa si el antecedente posee o no rasgos humanos semánticamente, el único relativo que puede ocupar tal posición y cumplir dicha función es el relativo simple mencionado.

(q) *Tuvo varios intentos de suicidio, no solo por lo antes mencionado sino también por relaciones [las **cuales** no terminaron bien] y generaron la recaída de este cantante...*

(r) *Hasta el día de hoy con casi 16 años me vuelve a enfrentar una misma situación [la **cual** me pesa, pero muchísimo,] en donde otra vez quedo a un lado,*

(s) *Por empezar, debido al problema que poseo, tuve que someterme a una cirugía [la **cual** me permitiría seguir viviendo, aunque con diversas dificultades para caminar].*

(t) *Tambien se puede usar para definir una cierta fracción de tiempo por ejemplo (oferta con tiempo limite o una fecha de vencimiento) [la **cual** determina cuando se inicia y termina].*

En este último caso, (13u), el conector complejo que se adecuaría para complementar el verbo copulativo “es” sería otra variable compleja del relativo que es “el que”, haciendo referencia y coincidiendo con los rasgos gramaticales de “uno” de los responsables.

(u) *en esa escena había muchísimos responsables de la muerte de un nene, que termina debajo de un auto por distintos motivos, uno de ellos es [el cual me sonó en la cabeza cuando el profesor nos dijo que hablemos de límites]*

Mientras que en los ejemplos restantes de (13) el relativo complejo cumple la función de complemento directo dentro de la subordinada sumado a su función de encabezar la oración subordinada restrictiva. En estos tres últimos, el antecedente no posee rasgos humanos siendo no recomendable la utilización de dicho relativo.

(v) *El sufrimiento que uno lleva dentro, es el más difícil para encontrar una solución, es un sentimiento inexplicable, momentos [los cuales uno nunca piensa que afrontar].*

(w) *ambos estamos repletos de límites [los cuales queremos derrivar] pero para ello no tomamos las mejores decisiones o dejamos pasar oportunidades para derrivarlos*

(x) *Existe una parte en el “Martín Fierro” [la cual nos muestra] como cuando el Martín Fierro va en busca de su paga no quieren dársela y le dicen que el no existe.*

Existe una variable de utilización del conector complejo como encabezador de una relativa restrictiva sin preposición que sería válido, según indica Brucart. Esto es cuando su función es de complemento predicativo o atributo del predicado existencial *haber*. Tal cual establece el autor, la gran irregularidad de estos patrones, así como el hecho de que no todos los hablantes admitan la buena formación de estas oraciones, ha llevado a algunos gramáticos, especialmente de orientación generativista, a bautizarlas con el calificativo de “construcciones pseudorrelativas” (429). A continuación, ofreceremos un ejemplo de este caso:

(y) *No es de menospreciar el trabajo de los policías, porque hay muchos [los cuales cumplen las normas y leyes], como hay muchos que no.*

Por otra parte, en este análisis de casos de escritura de textos argumentativos hay una serie de ejemplos en los que el conector complejo tiene un uso adecuado. Más allá de detectar las anomalías en la utilización de este conector complejo, también ha habido un registro de casi 30 casos de empleos adecuados. Primeramente, en todos los casos de (14), el uso del conector complejo se realiza como encabezador de una oración subordinada relativa no restrictiva o explicativa, siendo este uno de sus usos adecuados al hacer referencia a un antecedente explícito. El conector complejo, en estos casos, puede cumplir sin restricciones la función de sujeto o complemento directo en relación al verbo de la subordinada.

(14) a. *Muchos de nosotros tenemos miedos, [los cuales nos limitan a hacer muchas cosas], como alguna travesura o algo más serio.*

b. *Directamente en contraposición con el machismo, [el cual cree en la supremacía del hombre sobre la mujer], formando su imagen como el “sexo débil”.*

c. *No sé si habrán entendido esta sextina, o como la habrán entendido, pero yo rescate de aquí un alma gauchesca de campo libre, [la cual esta LIMITADA por su ignorancia], que además debe pagar con la sangre de las venas.*

d. *Por ejemplo, pensemos en Juana de Arco, si no hubiera ido en contra de los estereotipos de la sociedad ¿Qué habría logrado?, hoy no sería una figura reconocida mundialmente, ni UN PERSONAJE QUE INSPIRA FUERZA Y VALENTÍA, [la cual posiblemente haya inspirado a muchas mujeres u hombres más], y no solo por el contexto histórico, si no en general, y en la actualidad.*

e. *...y así tomar decisiones, [las cuales pueden ser buenas o malas].*

f. *Esto mismo se puede ver en una sextina del Martin Fierro, [la cual dice lo siguiente]:*

g. *Como alumnos, tenemos responsabilidades pero también límites acordes a nuestras necesidades, [los cuales deberían de ser equivalentemente importantes].*

i. *La palabra misma hace referencia a una postura ética, [la cual busca acabar con la utilización y el consumo de productos con origen animal],*

j. Comencé a tocar y a tocar hasta que terminé comprándome las eléctricas, ellas son una gran parte de mi vida debido a que paso todo el día tocando y practicando este hermoso instrumento, [**el cual** considero el más melódico y hermoso que puede existir].

k. Navegando por las redes sociales, pocos días después que mi mundo se haya caído a pedazos, encontré una frase, [**la cual** escribió un escritor francés], el mismo dice: *

l. Supongamos que una persona sufrió la muerte de una persona demasiado cercana, [**la cual** era esencial para la enseñanza de cómo formarnos como personas, como una madre].

m. Ni hablar de aquellas creencias mucho más populares, tan populares como devastadoras, [**las cuales** aún tras cobrar consciencia de ellas están tan interiorizadas que resultan difícil de sobrellevar].

n. Seguramente te serán más evidentes algunas cosas que puse en este ensayo. **El cual** engloba, prácticamente nada de todo lo que hay por aprender. *

Seguidamente, en los casos de (15) se puede ver una adecuada utilización del conector complejo al estar precedido de una preposición. Es decir que funcionan como subordinantes del término de dicha preposición. De esta manera el conector complejo cumple la función de reemplazar a su antecedente nominal (subrayado). Es interesante notar la variabilidad en la gama de preposiciones presentes, no hay abundancia de una o dos, en cambio sí se puede distinguir un amplio espectro que responde, generalmente, a la necesidad argumental de cada uno de los verbos subordinados. Hay algunos casos en los que el verbo no solicita argumentalmente una preposición, tal es el caso de (15a), (15d), (15e), (15j), (15l) y (15m), donde el conector complejo funciona como un término de preposición de un adjunto.

(15) a. Es esa presión de la sociedad [**en la cual** uno quiere ser aceptado por los demás todo el tiempo].

b. Luke Howland personaje principal de mi libro favorito El Boulevard [**con el cual** me identifico] un poco por su personalidad y Martín Fierro me han enseñado que después de cada tormenta sale el sol pero no significa que no caiga un rayo.

c. Transcurrido el tiempo, decidí inscribirme a un curso de guitarra [del cual fui partícipe por aproximadamente dos años].

d. Muchas veces entre la misma sociedad denigra a los soñadores, a los que luchan por lo que quieren y se los trata de burros o fantasiosos solo por tener una meta o un motivo [por **el cual** esforzarse y que sea fuera de lo que se conoce actualmente como "común"].

e. Mi piedad cumple el papel de abogado que también deforma algo de su ser para poder defenderme, buscando posibles razones [por **las cuales** actúo como actúo].

f. Algunos dicen que exageran y que necesitan atención y ya, aunque no es así, porque la persona esta atravesando un momento difícil, [en **el cual** no encuentra el apoyo necesario o una solución].

g. Pero siendo conscientes que en algún momento tendremos un problema [al **cual** enfrentarnos] y es entonces que frente a estos planteamientos que he dado de la vida respondemos que de manera inconsciente o consiente.

h. En cambio, en la actualidad somos más precavidos al hablar y utilizamos diferentes palabras según la persona [hacia **la cual** nos dirigamos].

i. Esa chica [de **la cual** me había enamorado], comparto curso hasta el día de hoy y lo seguiré haciendo los 2 años restantes.

j. Esa persona [por **la cual** lloro], la formaron personas ajenas que nunca darán algo positivo de sí para expresar adoración o afecto por su hija.

k. Créditos a Mario Luna por la frase y también por muchas de las enseñanzas de este ensayo [en **las cuales** también participo la filosofía de muchos de los citados].

l. La adolescencia es un momento [en **el cual** debemos establecer nuestra independencia] y conocer dónde están los límites y para que nos ayuden.

m. Lo fundamental es entender que es solo una etapa [en **la cual** ellos también vivieron] y que un día la adolescencia termina y somos adultos.

Un apartado merece la utilización de la variable del conector complejo “lo cual”, ya que posee ciertas características particulares ya mencionadas y también es un recurso empleado por los alumnos en cierta cantidad de casos. Este conector se utiliza para referirse a un antecedente oracional, no así a un sintagma nominal, por lo tanto, solo permite su aparición como encabezador de una oración subordinada explicativa. Debido a esto, tal relación exige la presencia al frente de la subordinada de una entidad que fije el valor neutro del antecedente (Brucart, 1999:439). En los siguientes cuatro ejemplos, veremos los tres primeros donde ocurre un uso adecuado del relativo, mientras que en (16d) falta una preposición, que podría ser “por”, para que el conector complejo no funcione como complemento directo, siendo que dicha función ya es ocupada por un sintagma nominal (*el tiempo perdido*); en los dos últimos casos la utilización resulta inadecuada principalmente por emplearse como encabezador de una relativa restrictiva.

- (16)
- a. había muy mala alimentación, [**lo cual** era súper feo],
 - b. Muchas veces, cuando está cantando y la veo feliz con lo que está escuchando, es inevitable que se me contagie esa sensación, [por **lo cual** muchas veces terminamos cantando o riendo juntos]
 - c. Luego teníamos la pintada de la compañera Catalina, en donde se me ocurrió la astuta idea de pedirle que me lleve si podía hasta la casa, [**lo cual** acepto al instante] y esa noche nos miramos todo el tiempo.
 - d. Pienso que si estuviéramos con el celular pasándonos del límite podríamos perdernos de estos sentimientos que nos causan las cosas únicas que podemos descubrir en la vida, mientras que la tecnología utilizada en exceso nos brinda entretenimiento temporal, [**lo cual** después nos damos cuenta el tiempo perdido]
 - e. Por ejemplo existe el conjunto de palabras “sin límites” [**lo cual** quiere decir que cualquier persona u cosa no tiene ninguna restricción a nada], pudiendo lograr cosas inimaginables sin corromper nada
 - f. Esto me irrita [**lo cual** me hizo reflexionar sobre como la estupidez de algunas personas no tienen límites.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se realizó un recorrido que partió de analizar distintos casos de empleo del conector complejo “artículo + cual”, en todas sus variables, surgidos de la escritura de textos argumentativos por parte de una población específica de alumnos del Colegio Rosario. La intención era indagar los motivos y las instancias particulares de uso de este relativo, ya que la observación indicaba que era un recurso frecuente en su utilización, a veces empleado adecuadamente y otras no.

Existen varias explicaciones que se pudieron obtener a partir de la observación y el análisis de su utilización. La primera es que su aplicación se realiza de múltiples y variadas maneras, tanto adecuadas como inadecuadas, en pos de la configuración argumentativa. El número de ejemplos que ofrecen falencias es, estadísticamente, similar a las que el relativo tiene una utilización correcta y efectiva. Por lo tanto, se podría establecer que no siempre la complejización de una estructura textual acarreará un mal funcionamiento de dichos conectores o de formas subordinadas en general.

En segundo lugar, cuando se produce un empleo inadecuado, los motivos también son diversos, no habiendo una constante que permita determinar cuál es la razón fundamental de este inconveniente. Sí podría conjeturarse que, en el afán de abordar una escritura compleja, en su forma y contenido, las elecciones léxicas tienden a ir a estas formas también complejas. Una de las razones podría ir de la mano con aquello que plantea Romanini (2015), quien realiza una investigación sobre escritura y repetición de textualizaciones en la escuela media en base a la lectura de textos disciplinares:

la confrontación de las estructuras del texto fuente con las de los escritos analizados de los alumnos permite observar que las textualizaciones de estos están organizadas sobre la base de la repetición de fragmentos del texto sobre el que han trabajado, fragmentos que, sin embargo, aparecen modificados, ya sea por la supresión de segmentos intermedios, por la sustitución de elementos léxicos o por las transformaciones sintácticas que se operan sobre ellos. En todos los casos, estos cambios dan lugar, a su vez, a variaciones en el sentido, que constituyen distanciamientos a veces muy significativos respecto del discurso de referencia. (144)

Es por esto que podría establecerse que en el afán de imitar un texto fuente o de carácter académico, las estructuras y elecciones sintácticas tienden a ir hacia la formalidad, propio de la variable compleja abordada en este trabajo.

Un aspecto que no fue trabajado pero que también sería interesante tener en cuenta en una futura investigación son aquellos casos en donde la elección como encabezador de la oración subordinada es el relativo simple “que” o “artículo + que”, y analizar si tal selección de relativos es acorde o no en relación al relativo complejo “artículo + cual”.

Otra conclusión que valdría es notar que la carga semántica de los verbos y la explicación pertinente es fundamental no solo para el tratamiento y abordaje de las oraciones subordinadas de relativo en sus variables especificativas y explicativas sino también para la comprensión de las fuerzas que intervienen en la construcción oracional y, por consiguiente, textual. Principalmente, porque la demanda argumental solicitará la presencia de un sintagma específico que implique, por ejemplo, la inclusión de una preposición o no como encabezador de una subordinada que incluya al relativo complejo. También, dentro de las variables de formación de esta fórmula, la utilización de “lo cual” cuyo antecedente suele ser una oración en sí o una predicación, no suele ser una elección frecuente por parte de los alumnos.

Por último, establecer que en la reformulación y reescritura de un borrador reside una de las herramientas fundamentales para el perfeccionamiento de las producciones textuales de los alumnos. Siendo la explicación pertinente de cada caso la base en donde radica la posibilidad no solo de un mejoramiento eminentemente sintáctico o lingüístico, sino el hecho de que los alumnos de la escuela secundaria posean la satisfacción de escribir aquello que realmente quisieron decir.

Referencias bibliográficas

- Angulo, T. (1997). El texto argumentativo en Primaria y Secundaria. España: Didáctica, 9 23-37. Servicio de Publicaciones UCM.
- Brucart, José M. (1999). "La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), Gramática descriptiva de la lengua española, Espasa Calpe, España, vol. I, pp. 395-522.
- Campos, H. (1993) De la oración simple a la oración compuesta. Curso superior de gramática española. Georgetown University Press, Estados Unidos.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, pp. 51-63. España.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y aprendizaje*, 74, 39-55. España.
- Ciapuscio, E. G. (2009). El lugar de la gramática en la producción de textos. Simposio Internacional 'Lectura y escritura: nuevos desafíos'. Mendoza, Argentina. Vol. 17, 103-128.
- Delicia, D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Revista OnOmázein* N° 24, pp.173-198. Córdoba, Argentina.
- Gheng, Z. (2016). *Oraciones complejas con los relativos que, quien y artículo + cual*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Oviedo, España. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/39131/TFM_Zhen%20Genq.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Argentina: Paidós.

- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2015). Programa de escritura en la escuela. Aportes para instalar la escritura en las disciplinas. *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Argentina: Editorial de la UNC.
- Otañi, L. y Gaspar, M.P. (2009). Cap 3: Sobre la gramática. *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Argentina: Manantial.
- Piaget, J. (1972). La representación del mundo en el niño. Madrid: Ediciones Morata.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. (1ª ed.). Argentina: Espasa.
- Romanini, L. (2015). Lectura, escritura y repetición. Fenómenos léxicos y sintácticos en la escritura escolar de textos disciplinares. *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Argentina: Editorial de la UNC.
- Trejo, A. (2013). Complejidad sintáctica observada en el discurso argumentativo de preadolescentes, adolescentes y adultos jóvenes de Querétaro. (Tesis para Licenciatura en Lenguas Modernas del Español). Universidad autónoma de Querétaro, México.
- Varela Sanjuán, O. (2009). La metacognición como estrategia pedagógica en la producción de textos argumentativos. *Revista Educación y Humanismo*, No. 17, pp. 40-52. Barranquilla, Colombia.