

Evolución del uso de marcadores discursivos en textos argumentativos de estudiantes de grado y posgrado

Evolution of the use of discourse markers in argumentative texts of graduate and postgraduate students

Cecilia Elena Muse • Universidad Nacional de Córdoba, Argentina •
cecimuse@hotmail.com

Juan Antonio Núñez Cortés • Universidad Autónoma de Madrid, España •
juanantonio.nunnez@uam.es

María Martín Muñoz • Universidad Autónoma de Madrid, España •
maria.martinm@predoc.uam.es

Resumen

En el marco del proyecto Alfabetización académica y argumentación: un estudio sobre proyectos de investigación de estudiantes de grado y posgrado de la Facultad de Lenguas, subsidiado por la SECyT-UNC en el bienio 2016-2017, se ha realizado la presente investigación cuyo foco central es el estudio de los marcadores del discurso en el apartado 'planteamiento del problema de investigación' dentro del subgénero 'proyecto de investigación'. Este encuadre se inscribe dentro de la línea teórica de la alfabetización y la escritura académica (Carlino, 2012) y muestra correspondencia con los estudios previos sobre la competencia argumentativa en estudiantes universitarios (Errázuriz, 2010; García Romero, 2005; Padilla, 2012 Serrano de Moreno, 2011). Se ha utilizado una muestra genuina de 10 textos de estudiantes de 2.º año de grado, 10 textos de 5.º año de grado y 10 textos de estudiantes de posgrado (abarcativos de las diferentes carreras de posgrado de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). La pregunta que ha guiado este trabajo es: ¿se observa una evolución en el uso de los marcadores del discurso argumentativo y contra/argumentativo en estudiantes universitarios de diferentes niveles de formación? La metodología de corte mixto se ha apoyado en el uso del programa *Atlas.Ti* para el procesamiento de los datos analizados según la propuesta de clasificación de marcadores discursivos de Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Caballero y Larrauri (1996). Los textos pertenecen a situaciones concretas de

Abstract

Within the framework of the project Academic literacy and argumentation: study on research projects submitted by graduate and postgraduate students of the Faculty of Languages, subsidized by SECyT-UNC during the biennium 2016-2017, have been carried out this research focused on the study of discourse markers, section 'approach to the problem of research', within the subsection 'research project'. This approach falls within the general theoretical line of literacy and academic writing (Carlino, 2012) and shows correspondence with previous studies on argumentative competence for university students (Errázuriz, 2010; García Romero, 2005; Padilla, 2012 Serrano de Moreno, 2011). It has been used a genuine sample of 10 students' texts of 2nd year university, 10 texts of 5th year university of Faculty of Languages and 10 texts of postgraduate students (encompassing the different Faculty of Languages' postgraduate degrees, National University of Cordoba). The questions that guided this paper is: Is there a development in the use of argumentative and anti-argumentative discourse markers within university students with different level of training? The mixed methodology has relied on the use of *Atlas.Ti* program for the processing of the analyzed data according to Portolés & Martín Zorraquino's proposal for discourse markers classification (1999) and Caballero & Larrauri (1996). The texts belong to specific situations of creation of research projects in methodology classes and in the final projects of specialization papers and master dissertations and PhD. The obtained results, of descriptive and provisional

generación de proyectos de investigación en asignaturas metodológicas y en los proyectos de trabajos finales de especialización y tesis de maestría y doctorado. Los resultados obtenidos, de carácter descriptivo y provisorio, muestran características propias de cada uno de los niveles de formación implicados.

Palabras clave

Marcadores discursivos • Texto argumentativo • Alfabetización académica • Estudiantes de grado y posgrado

nature, show particular characteristics of each of the involved levels of training.

Keywords

Discursive markers • Argumentative text • Academic literacy • Undergraduate and graduate students

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto Alfabetización académica y argumentación: un estudio sobre proyectos de investigación de estudiantes de grado y posgrado de la Facultad de Lenguas, avalado y subsidiado por la SECyT-Universidad Nacional de Córdoba, durante el bienio 2016-2017. Su ámbito es el de la escritura y la alfabetización académica, entendida esta como el proceso que tiene como objetivo que los estudiantes universitarios accedan a las ‘culturas escritas de las disciplinas’ que conforman sus diferentes carreras. Existe un conjunto de investigaciones que han atendido, de manera especial, al análisis del uso de marcadores discursivos en los textos escritos y, en concreto, se han observado las diferencias de su empleo entre estudiantes de nivel medio y universitario, como así también al impacto de iniciativas docentes para el desarrollo de su uso en el marco universitario. Al respecto, son varios los motivos por los cuales se considera pertinente la alfabetización académica englobada esta, a su vez, en la alfabetización a lo largo de toda la vida.

1.1. Investigaciones sobre la enseñanza de la argumentación en Educación Superior

En los últimos años, las investigaciones sobre la importancia de la didáctica de la argumentación han crecido de manera considerable. En líneas generales, se puede afirmar que estas investigaciones han girado en torno al análisis de las diferentes teorías de la argumentación, a las dificultades de escritura de textos argumentativos por parte de los estudiantes, al impacto de estrategias —en concreto de secuencias didácticas, en la mejora de la producción escrita de los estudiantes—, a la didáctica específica de géneros discursivos académicos argumentativos, a la vinculación entre la lectura y la producción de textos argumentativos y su relación con la función epistémica de la escritura, y a la evaluación de la competencia argumentativa.

Así, algunos investigadores, como Bolívar y Montenegro (2012), llaman la atención sobre el alto número de estudios centrados en las dificultades de los estudiantes de todos los niveles a la hora de escribir textos argumentativos y, asimismo, en la importancia que desempeña la argumentación también en todos los niveles. Al respecto, consideran que las principales razones de estas dificultades son: a) la poca relevancia que tiene la competencia comunicativa y el relajamiento de valores sociales que inciden en la falta de atención a la norma académica; b) el uso de prácticas de escritura que priman su función referencial y registradora, y que están lejos de simular contextos reales; c) el predominio del uso de la escritura como herramienta de evaluación por parte de los docentes; d) la primacía del aprendizaje de conocimientos e informaciones particulares frente al desarrollo de competencias centradas en la deducción, la inducción y la argumentación; e) la prevalencia de textos narrativos y expositivos frente a los argumentativos por considerar a estos últimos más ‘difíciles’; f) la falta de formación pedagógica recibida por los docentes, no solo los de lenguas sino

también los del resto de las disciplinas.

En cuanto a los estudios que atienden a la competencia argumentativa de los estudiantes universitarios, vienen a llamar la atención, en líneas generales, sobre las mismas dificultades. Así, las investigaciones revelan carencias vinculadas con el pensamiento analítico y crítico, que perciben al comprobar la ausencia del uso de estrategias retóricas y operaciones argumentativas, así como de práctica en los procedimientos discursivos propios de la argumentación (Serrano de Moreno, 2008; Malpique y Veiga-Simão, 2016). A su vez, Reguera (2010) señala las siguientes características de los textos argumentativos escritos, en concreto, por estudiantes universitarios: a) insuficiencia en la formación disciplinaria; b) escaso dominio de los procedimientos discursivos de los textos académicos como las glosas, las paráfrasis, los diferentes tipos de cita textual, etcétera; y c) exiguas vinculaciones entre el marco teórico, el análisis de los datos y las ‘conclusiones’ del documento.

Otra de las principales líneas de investigación ha consistido en la validación de diferentes estrategias didácticas para mejorar la competencia argumentativa de los estudiantes. Se observan propuestas centradas en la didáctica de la superestructura argumentativa dadas a estudiantes universitarios (Castillo, 2003) junto con otras cuyo foco se encuentra en la reflexión sobre el texto argumentativo durante las fases propias del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión) (Serrano de Moreno y Villalobos, 2008). Por otro lado, los métodos de investigación para validar las iniciativas también han sido heterogéneos. No obstante, aunque se pueda afirmar que abundan las investigaciones de corte cualitativo (Bañales, Vega, Araujo, Valladares y Rodríguez, 2015; Padilla, 2012; Padilla, Douglas y López, 2010a), hay otras que —pese a estar centradas en la educación secundaria— desde la metodología cuantitativa han mostrado cómo las iniciativas en torno a la didáctica de la argumentación redundan en la mejora de la competencia argumentativa de los estudiantes (Bolívar y Montenegro, 2012).

La comparación de las destrezas de expresión escrita con la comprensión lectora de textos argumentativos también se observa en varios estudios (Padilla, Douglas y López, 2010b; Serrano de Moreno, 2011). Esta última autora vincula lectura crítica y producción escrita como herramientas con función epistémica al servicio de las disciplinas. En la misma línea, se encuentran algunos estudios que parten de la consideración de que argumentar exige que el escritor relacione su conocimiento preexistente con el conocimiento atribuido a los potenciales lectores (Molina y Carlino, 2013). Otros estudios, además, se han centrado en la evaluación de la competencia argumentativa (Guzmán, Flores y Tirado, 2012) y en los diferentes géneros discursivos académicos argumentativos como la monografía y los tipos de argumentos utilizados (Ibáñez, 2012; Reguera, 2010).

1.2. Los marcadores del discurso y su investigación en Educación Superior (grado y posgrado)

Por otra parte, en el ámbito académico universitario las investigaciones también han sido abundantes. Así, el trabajo de García Romero (2005) pone de

manifiesto el uso excesivo de algunos marcadores como *y*, *también*, *pero*, *pues* y *si*, lo que según la autora demuestra el uso de marcadores propios de la lengua oral en las producciones escritas. Esta idea coincide con las hipótesis de Rodino y Ross (1985) y Sánchez Avendaño (2005). Además, García Romero, destaca que existe poca variedad en el uso de los marcadores y que se produce «un uso escaso de conectores metatextuales (incluidos los operadores discursivos) que favorecen la interrelación escritor-texto-lector» (García Romero, 2005, p. 17). En esta misma dirección apuntan los resultados de otras investigaciones que concluyen que es escaso el uso de los marcadores de causalidad y excesivo e inadecuado el uso de los marcadores de oposición (*pero*) (Errázuriz, 2010).

2. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de esta investigación es identificar los tipos de marcadores discursivos que utilizan los estudiantes de grado y posgrado de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Este objetivo general da lugar a los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer los tipos de marcadores discursivos que utilizan los estudiantes de 2.º y 5.º año de las carreras de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba cuando escriben el planteamiento del problema de investigación de sus proyectos en materias metodológicas.
2. Conocer los tipos de marcadores discursivos que utilizan los estudiantes de posgrado de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba cuando escriben el planteamiento del problema de investigación de sus proyectos de trabajos finales de especialización y de sus tesis de maestría o doctorado.
3. Señalar las convergencias y divergencias que hay en el uso de marcadores discursivos por parte de estudiantes de grado y posgrado.

Se pretende trabajar con una doble hipótesis. En primer lugar, los estudiantes de los tres niveles de formación utilizan un número limitado de conectores discursivos. En segundo lugar, se hipotetiza que a mayor nivel de formación habrá un mayor uso de marcadores discursivos.

3. Método e instrumento

El tipo de método utilizado para llevar a cabo el estudio es mixto. Se ha utilizado el programa de análisis de datos cualitativos *Atlas.ti*, versión 8, lo que implica una novedad en el estudio de los marcadores discursivos pues en las referencias documentales consultadas, aunque predomina el uso del método cualitativo de investigación, no se ha encontrado ningún trabajo que utilice este programa de análisis de datos. Se ha realizado una codificación de los marcadores discursivos de acuerdo a dos clasificaciones existentes, la de Martín Zorraquino y Portolés (1999) y la de Caballero y Larrauri (1996) (véase Tabla 1). Se

introdujeron los documentos primarios (DP) divididos por familias y se codificaron todos los marcadores discursivos para, posteriormente, realizar tablas de estos con las familias de DP creadas.

Se han realizado gráficos de corte cuantitativo de análisis estadístico, cruzando los datos de los marcadores discursivos según las agrupaciones de Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Caballero y Larrauri (1996) con los resultados diferenciados de qué cantidad de veces se encontraron en los textos escritos por los estudiantes de grado y posgrado. No se han considerado gráficos de todos y cada uno de los marcadores de modo individual por la extensión que supondrían en comparación con el espacio de análisis disponible, si bien se harán comentarios en el apartado de Resultados sobre los más significativos. Los marcadores del discurso que se han contemplado han sido los siguientes:

Clasificación de Marcadores del discurso (Martín Zorraquino y Portolés: 1999)	
1. Estructuradores de la información	
Comentadores	Pues, pues bien, bien, así las cosas, dicho esto.
Digresores	Por cierto, a propósito, a todo esto, dicho sea, entre paréntesis, otra cosa.
Ordenadores de la materia discursiva	<ul style="list-style-type: none"> - De apertura: en primer lugar, primeramente, por una parte, por un lado, de una parte, de un lado, para empezar, ante todo, mire usted, bueno vamos a ver. - De continuidad: en segundo/tercer/.../ lugar; por otra (parte), por otro (lado), por su parte, de otra (parte), de otro (lado), asimismo, igualmente, de igual forma/modo/manera, luego, después. - De cierre: por último, en último lugar, en último término, en fin, por fin, finalmente. Coloquiales: total, en fin, bueno.
2. Conectores	
Aditivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aquellos que vinculan dos miembros discursivos que se ordenan en una misma escala argumentativa: incluso, inclusive y es más. - Aquellos que no cumplen esta condición: además, encima, aparte y por añadidura.
Consecutivos	Pues, así pues, por tanto, por lo tanto, por consiguiente, consiguientemente, consecuentemente, por ende, de ahí, en consecuencia, a resultas, así, entonces, porque, en ese caso, en tal caso.
Contra-argumentativos	<ul style="list-style-type: none"> - Los que presentan un contraste o contradicción entre los miembros vinculados: en cambio y por el contrario. - El que comenta el mismo tópico que el miembro anterior: antes bien. - Los que introducen conclusiones contrarias a las esperadas de un primer miembro: sin embargo, no obstante, con todo, empero, ahora bien y ahora. - El que muestra un miembro discursivo que atenúa la fuerza argumentativa del miembro anterior: eso sí.
Relaciones temporales	Entonces, luego, inmediatamente, al instante, acto seguido, más tarde, entre tanto, mientras, a la vez.
3. Reformuladores	

Explicación, paráfrasis, reformulación	Es decir, esto es, mejor dicho, en otras palabras.
Ejemplificación o prueba	Por ejemplo.
Resumen o síntesis	En suma, en resumen, en fin, total que, brevemente. A veces sirven para marcar la conclusión textual.
Rectificación	O, mejor dicho, mejor aún, más bien.
Reformuladores de distanciamiento	En cualquier caso, de todos modos, en todo caso.
4. Operadores argumentativos	
De refuerzo argumentativo	Hasta, en realidad, aún diría más.
De concreción	En particular.
5. Marcadores conversacionales	
Marcadores de modalidad epistémica	Desde luego, por lo visto, ciertamente, en efecto, por supuesto, claro, naturalmente.
Marcadores de modalidad deóntica	Bueno, bien, vale, venga.
Enfocadores de la alteridad	Oye, mira, vamos, hombre, tío, ¿no?, ¿sí?, ¿verdad?, ¿vale?
Marcadores metadiscursivos	Bueno, bien, mmm, eeeh, sí, ya, já, uhmm, este.
Clasificación de conectores argumentativos (Caballero y Larrauri: 1996)	
Causa	Porque, pues, puesto que, dado que, ya que, por el hecho de que, en virtud de.
Certeza	Es evidente / indudable / incuestionable que, nadie puede ignorar que, de hecho, en realidad, está claro que.
Condición	Si, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que.
Consecuencia	Luego, entonces, por eso, de manera que, de donde se sigue, así pues, así que, por lo tanto, de suerte que, por consiguiente, de ello resulta que, en efecto.
Oposición	Pero, aunque, contrariamente, en cambio, no obstante, ahora bien, por el contrario, sin embargo, mientras que.

Tabla 1. Clasificaciones de marcadores discursivos consideradas en la investigación

4. Muestra

El tamaño de la muestra, que conforma la totalidad del corpus, es de treinta textos expositivo-argumentativos escritos por estudiantes de grado de 2.^{do} año (10 textos), de 5.^{to} año (10) y de posgrado (10 textos)¹. Los textos de grado se obtuvieron de trabajos realizados en dos asignaturas metodológicas (Teoría y

¹ Se utilizará la nomenclatura de 'Segundo', 'Quinto' y 'Posgrado' para nombrar los tres niveles de formación a lo largo del estudio.

Práctica de la Investigación y Metodología de la Investigación Lingüística) donde los estudiantes deben presentar un proyecto de investigación, mientras que los textos correspondientes al nivel de posgrado se obtuvieron a partir de su solicitud a través de las diferentes coordinaciones de las carreras de la Facultad, y su envío fue de manera voluntaria por parte de sus autores. En este caso se trató de los proyectos de trabajos finales de especialización y tesis de maestría y doctorado. Los estudiantes de grado pertenecen a todas las carreras que se dictan en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y los estudiantes de posgrado pertenecen a las diferentes carreras (especializaciones, maestrías y doctorado) que se dictan en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Los textos trabajados pertenecen al subgénero ‘proyecto de investigación’ y específicamente al apartado ‘planteamiento del problema de investigación’.

5. Resultados

Se trabajó sobre un total de 22 438 palabras. En el siguiente gráfico puede diferenciarse la cantidad de palabras por nivel:

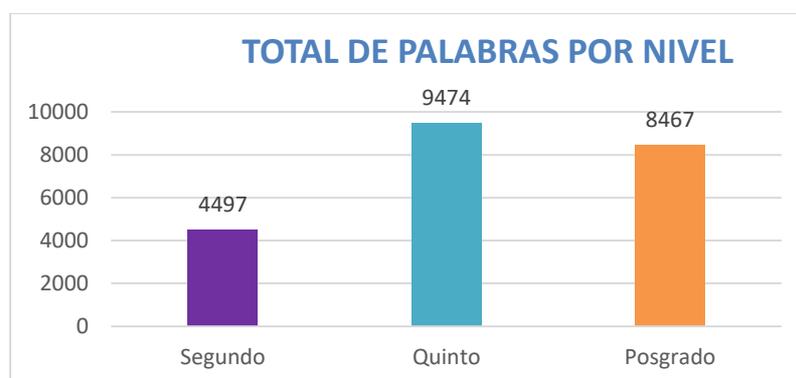


Gráfico 1: Total de palabras por nivel de formación

A continuación, se presentarán los resultados del estudio realizado. La información que se expondrá parte de las clasificaciones propuestas con anterioridad: primero se verán los resultados relacionados con estructuradores de la información y luego se atenderá a conectores, reformuladores, operadores argumentativos y, finalmente, marcadores conversacionales.

En cuanto al uso de los **estructuradores de la información**, que son aquellos que ordenan y distribuyen la materia discursiva, hay que señalar que los más utilizados en los tres niveles son los que marcan **continuidad** en el discurso, alcanzado su mayor frecuencia de uso en Quinto. En segundo orden de frecuencia de uso se encuentran los ordenadores que señalan **apertura** y solo en Quinto encontramos ejemplos de ordenadores de **cierre**.

El ordenador de apertura más utilizado en Segundo es *en primer lugar*, en Quinto *por un lado* y en Posgrado *por una parte*. En cuanto a ordenadores de continuidad, en Segundo se utiliza *luego*, en Quinto *por otro lado/por su parte* y en Posgrado *asimismo/por otra parte*. En cuanto a ordenadores de cierre solo se han hallado en Quinto y en un mismo número utilizaron *Finalmente* y su equivalente *por último*.

Se observa un uso mínimo de **comentadores** en Segundo y en Posgrado, solo aparece el comentador *pues* tres veces, una en Segundo y dos veces en Posgrado. Por otra parte, en ninguno de los textos analizados de los tres niveles se ha encontrado el uso de **digresores**, lo que podría evidenciar cierta tendencia a no incluir comentarios laterales a los precedentes en los textos escritos en relación al planteamiento del problema de investigación.

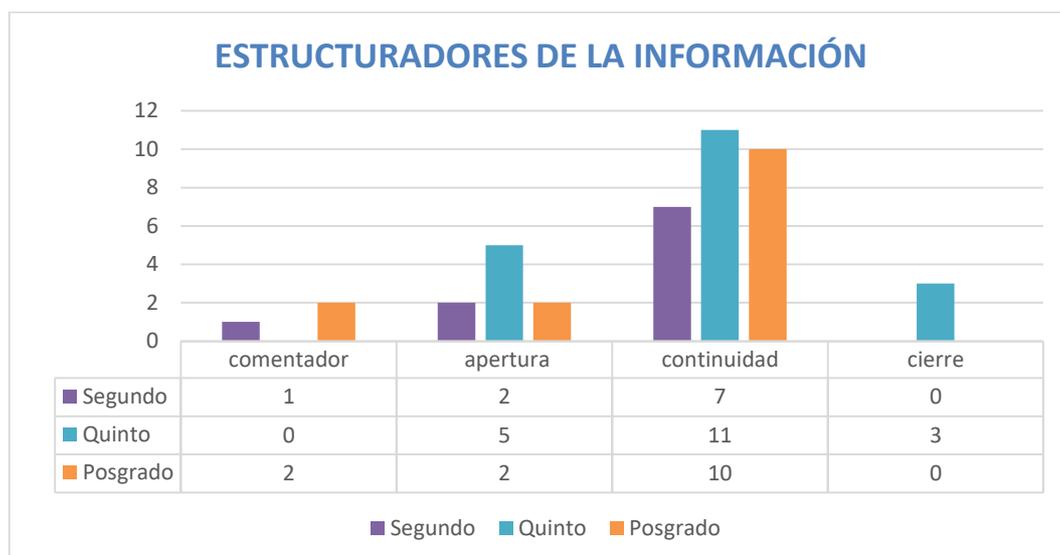


Gráfico 2. Comparación del uso de marcadores discursivos estructuradores de la información en segundo año, quinto año y posgrado

En segundo lugar, cabe señalar el uso de los **conectores**, cuya función es vincular semántica y pragmáticamente un fragmento del discurso con otro anterior. Así, como se aprecia en el gráfico 3, en el uso de estos marcadores destacan los **consecutivos**, que son los más utilizados en los tres niveles, aunque en Quinto se observa la mayor frecuencia de uso (casi duplica en cantidad a Segundo y a Posgrado). El más utilizado es *entonces* (9 veces), siguiéndole *así* (8 veces) y con una diferencia importante *así pues* y *por lo tanto* (cuatro veces cada uno). *En consecuencia* aparece solo dos veces y *consiguientemente/por consiguiente/por ende* solo una vez cada uno.

El **conector aditivo** más utilizado en los tres niveles es *además* (se encontró 6 veces en Segundo y 5 veces en Quinto y en Posgrado). Luego le siguen

incluso/inclusive, pero con un mínimo de uso en Segundo y en Quinto, no encontrándose el uso de otro conector aditivo en Posgrado.

Solo se han encontrado dos **conectores de relaciones temporales** en todo el corpus trabajado, en Segundo y en Quinto aparecen *luego* (cinco veces en cada nivel) y *a la vez* (dos veces en Quinto), mientras que solo se encuentra una vez el uso de *luego* en el Posgrado.

Por último, en cuanto a los conectores, en los **contraargumentativos** destaca el uso de *sin embargo* en Quinto (4 veces) y en Posgrado (también 4 veces), aunque está ausente en Segundo. También aparecen en menor medida *en cambio* (2 veces en Quinto) y *por el contrario* (1 vez en Quinto). El único conector contraargumentativo hallado en Segundo ha sido *no obstante*. Esta marcada ausencia señala la falta de contraargumentación, propia de los comienzos en el planteo de argumentos y contraargumentos en relación a los problemas de investigación.

Estos conectores contraargumentativos se analizarán con más detenimiento más adelante, cuando se comparen con la otra clasificación empleada en el estudio, la de Caballero y Larrauri (1996) (véase Gráfico 6).

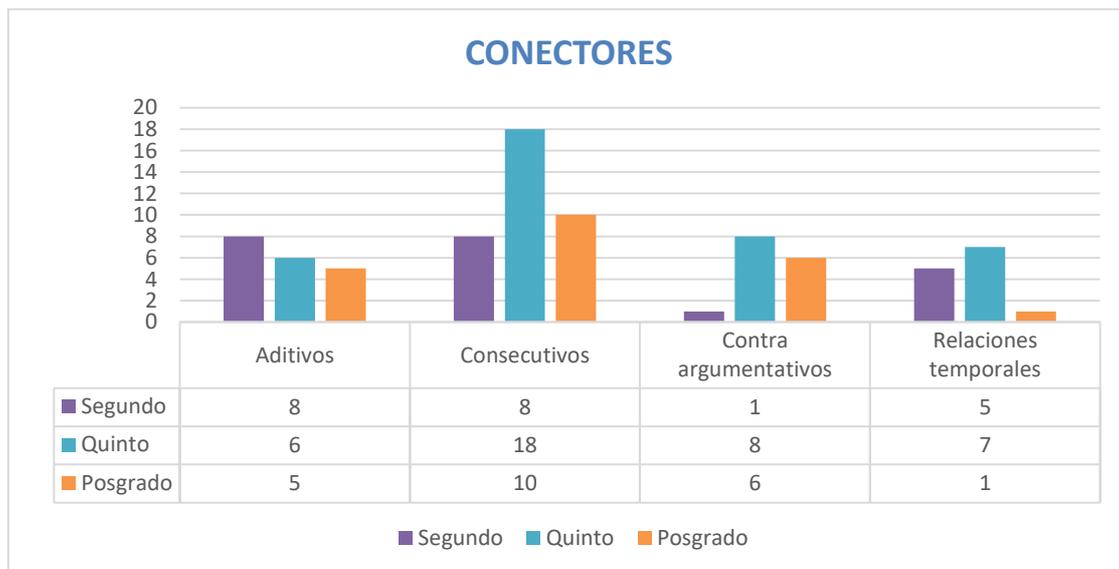


Gráfico 3. Comparación del uso de conectores en Segundo, Quinto y Posgrado

El tercer grupo de conectores analizados lo constituyen los **marcadores discursivos reformuladores** (véase Gráfico 4). Estos marcadores, como se aprecia en la Tabla 1, se dividen a su vez en: a) explicación, paráfrasis y reformulación; b), ejemplificación o prueba; c) resumen o síntesis; d) rectificación; y, e) reformuladores de distanciamiento.

El uso de este tipo de marcadores es de mayor uso en el Posgrado, de escaso uso en Quinto y de uso mínimo en el corpus de Segundo. El reformulador de **explicación** *es decir* fue el más encontrado (9 veces en Posgrado y 2 veces en Segundo), mientras que el marcador *esto es* se encontró 2 veces en Posgrado y una

vez en Quinto. El reformulador de **ejemplificación**, *por ejemplo* se encontró en los tres niveles (2 veces en Segundo y en Posgrado y 4 veces en Quinto), mientras que el marcador de **síntesis** hallado fue *brevemente* y solo se lo encontró en Quinto una sola vez.

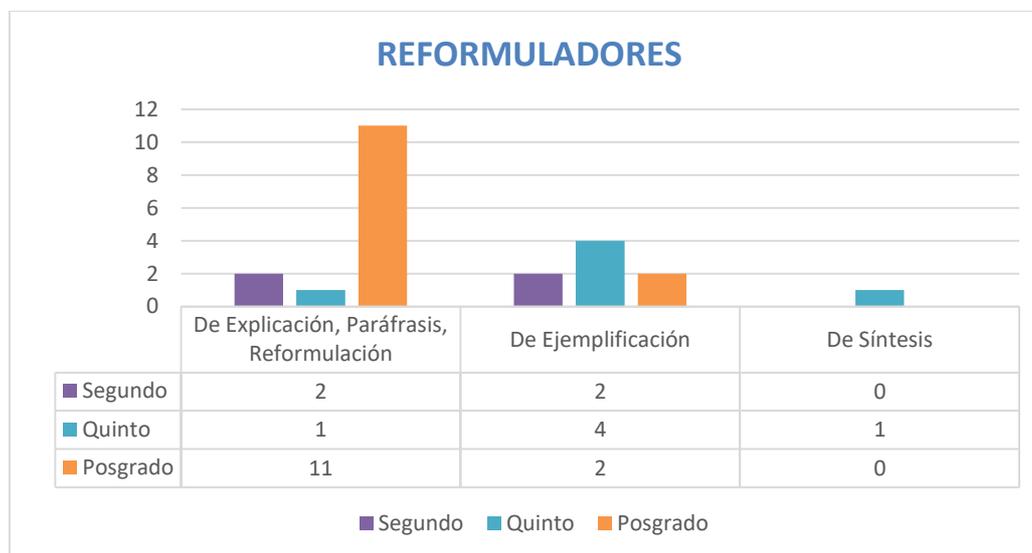


Gráfico 4. Comparación del uso de marcadores discursivos reformuladores en Segundo, Quinto y Posgrado

En cuanto a los marcadores conversacionales son esencialmente propios de los textos orales ya que en ciertas ocasiones contribuyen a mantener las relaciones de solidaridad comunicativa entre los interlocutores (Martín Zorraquino y Portolés: 1999), si bien su presencia es común en los textos escritos. En el estudio presentado, como ha sucedido, era esperable no encontrar marcadores enfocadores de la alteridad (*oye, mira, vamos, hombre, ...*) ni marcadores metadiscursivos (*bueno, bien, mmm, eeh, ...*) al connotar la inmediatez comunicativa característica de la lengua oral. Sí se percibe, en el caso de los marcadores de modalidad **epistémica** un mayor uso en Quinto y en Posgrado, mientras que en la modalidad **deóntica** solo se observa un uso mínimo en Quinto. Los marcadores de modalidad epistémica utilizados fueron *claro* (2 veces en Quinto) y *en efecto* (3 veces en Posgrado). Estos marcadores en ninguna de sus modalidades están presentes en los textos analizados de Segundo.

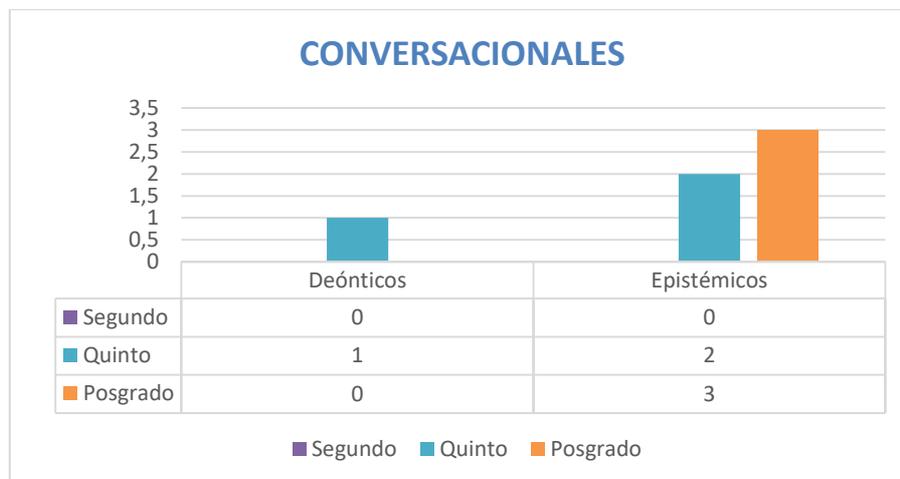


Gráfico 5. Comparación del uso de marcadores discursivos conversacionales en Segundo, Quinto y Posgrado

Por último, como se ha indicado anteriormente, se van a presentar los resultados sobre los llamados conectores argumentativos por Caballero y Larrauri (1996) y los marcadores conectores contraargumentativos según la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999).

Según la clasificación de Caballero y Larrauri (1996) los **Conectores Argumentativos** pueden dividirse en a) de Causa; b) de Certeza; c) de Condición d) de Consecuencia y e) de Oposición.

Los conectores argumentativos de **causa** y los de **oposición** son los que tienen mayor frecuencia de uso en los tres niveles de formación. En los conectores de **causa** el más utilizado ha sido *ya que* (24 veces, 9 en Segundo, 12 en Quinto y 3 en Posgrado), luego con una frecuencia mucho menor aparecen *porque* (6 veces), *pues* (3 veces), *puesto que* y *en virtud de* (dos veces cada uno).

Mientras que en los conectores argumentativos de **oposición** encontramos: *pero* (11 veces, 7 en Quinto, 3 veces en Posgrado y 1 vez en Segundo); *sin embargo* (8 veces, 4 en Quinto y 4 en Posgrado); *aunque* (4 veces, 2 en Quinto y 2 en Posgrado); *no obstante* (2 veces, una en Segundo y una en Posgrado) y *ahora bien* (una vez en Quinto).

Los argumentativos de **certeza** tienen un uso mínimo en Quinto en Posgrado, los hallados fueron *de hecho* (3 veces) y *en realidad* (1 vez). Dentro de los argumentativos de **condición** el de mayor uso es *según* (8 veces en Quinto y 5 veces en Posgrado), le siguen *cuando* (7 veces en Quinto), *si* (7 veces, 5 en Quinto, 1 en Posgrado y 1 en Quinto) y solo una vez en Quinto el conector *en el caso de que*.

Por otra parte, los argumentativos de **consecuencia** también se encuentran entre los más utilizados y su distribución es más pareja: *entonces* (9 veces, 5 en Quinto y 2 en cada uno de los otros dos niveles), *por lo tanto* y *así pues* (4 veces cada uno), *en efecto* (3 veces), *por eso* (2 veces) *así como* y *por consiguiente* (una vez cada uno).

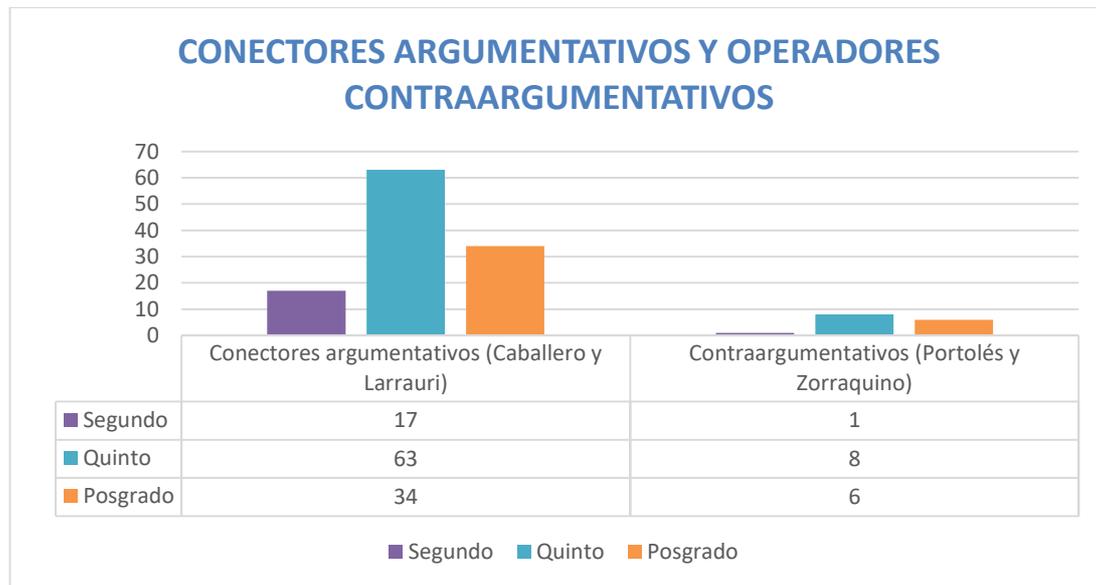


Gráfico 6. Conectores argumentativos (Según clasificación de Caballero y Larrauri: 1996) y Contraargumentativos (Martín Zorraquino y Portolés: 1999) en Segundo, Quinto y Posgrado

Si se tiene en cuenta la clasificación realizada por Martín Zorraquino y Portolés (1999) los **operadores argumentativos** son divididos en dos: a) de refuerzo y b) de concreción.

En el corpus estudiado se encontró solo un operador argumentativo de **refuerzo**, *en realidad* utilizado en Quinto y el marcador de **concreción en particular** se halló en Quinto y en Posgrado. En Quinto su uso asciende a 4 veces mientras que en Posgrado solo se presenta una vez.

En cuanto a los **conectores contraargumentativos**, que ya visualizamos en el *Gráfico 4. Conectores*, corresponde señalar que tienen un uso moderado en Quinto y Posgrado, y un uso mínimo en Segundo.

Se presenta una síntesis (véase Gráfico 7) de todos los conectores argumentativos y operadores contraargumentativos rastreados en el corpus de estudio:



Gráfico 7. Comparativa de todos los marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos en Segundo, Quinto y Posgrado

Por último, se presenta una síntesis de los marcadores discursivos (Gráfico 8) trabajados en los tres niveles de formación que conforman el corpus, donde pueden observarse los totales por nivel lo que nos muestra que en Segundo, donde el corpus fue de 4497 palabras se encontraron 87 marcadores discursivos pertenecientes a toda la clasificación con la que se ha operado en el análisis, es decir una 31,18 % del total de marcadores encontrados. En Quinto, cuyo corpus fue de 9474 palabras, el total de marcadores asciende a 135 lo que supone un 48,38 % del total de marcadores discursivos hallados y en Posgrado, donde el corpus fue de 8467 palabras el total de marcadores es de 57 lo que arroja un 20,43 % del total general.

MARCADORES DISCURSIVOS: TOTALES OBTENIDOS EN SEGUNDO, QUINTO Y POSGRADO



Gráfico 8: Valores totales de los marcadores discursivos en Segundo, Quinto y Posgrado

6. Conclusiones

A partir de los resultados mostrados y teniendo en cuenta la doble hipótesis de trabajo se puede arribar a las siguientes conclusiones. Ante la primera hipótesis, que sostuvo que los estudiantes de los tres niveles de formación (Segundo, Quinto y Posgrado) utilizan un número limitado de conectores discursivos, debe indicarse que efectivamente, se ve corroborada. Si se tienen en cuenta la disponibilidad y sus diversas posibilidades de uso, puede observarse que, de manera general se utilizan recurrentemente los mismos marcadores en cada una de las categorías analizadas, sin recurrir a demasiadas variantes. Como síntesis de uso en los corpus analizados puede expresarse que en los tres niveles de formación las categorías más utilizadas han sido: conectores argumentativos, conectores y estructuradores de la información.

En cuanto a la segunda hipótesis de trabajo que fue utilizada en este estudio y que conjeturó que un nivel mayor de formación influiría en un mayor uso de marcadores discursivos, debe indicarse que ha sido refutada, puesto que el mayor uso se ha observado en Quinto y no en Posgrado. Para llegar a esta aseveración también se ha tenido en cuenta el promedio de palabras por texto entre Quinto y Posgrado, pero no es una variable que pueda arrojar evidencias significativas, puesto que la diferencia de medias es solo de cien palabras por texto, mientras que en Segundo se observa una disminución en las medias del 50 % y, sin embargo, el uso de los marcadores es mayor.

De acuerdo a lo planteado y al programa utilizado para el análisis de los datos se pretende continuar con esta línea de investigación, pero centrando el estudio en los aspectos más marcadamente cualitativos del uso de los marcadores discursivos en este tipo específico de textos académicos.

La muestra con la que se ha trabajado no es permeable de ofrecer conclusiones definitivas, sino solo descriptivas de la situación que se observa en el campo y niveles de formación, objeto de este estudio. Se considera que una

ampliación de la muestra podría colaborar en una apreciación más concluyente e indicativa de la situación. Por otra parte, podría atenderse a un cruce de variables para determinar con mayor precisión los usos, recurrencias o ausencias de usos de los marcadores discursivos en textos argumentativos.

Referencias bibliográficas

- Bañales, G. et al. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), pp. 879-910.
- Bolívar, A. y Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en alumnos de décimos grado. *Escenarios*, 10(2), pp. 92-103.
- Caballero, F. y Larrauri, M. (1996). El análisis de textos filosóficos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8, pp. 17-26.
- Carlino, P. (2012). La alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355-381.
- Castillo, M. (2003). Redacción de artículos de opinión: propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 3, 2(22), pp. 127-143.
- Errázuriz, M. C. (2010). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 34(136), pp. 98-117.
- García Romero, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 47(71), pp. 1-22.
- Guzmán, Y., Flores, R. y Tirado, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12(60), pp. 17-40. ^[1] _{SEP}
- Ibáñez, E. (2012). Construcción de argumentos en textos académicos. *RILL Nueva época, Prácticas discursivas a través de las disciplinas*, 17(1/2), pp. 93-102.
- Malpique, A. y Veiga-Simão, A. M. (2016). Escritura argumentativa en alumnos de secundaria: conocimiento sobre el discurso y rendimiento en la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), pp. 150-186.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En Bosque, I. y Demonte, V. (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4214.
- Molina, M. E. y Carlino, P. (2013). Escribir y argumentar para aprender. Las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13, pp. 16-32.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), pp. 31-57.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010a). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista @tic, revista d' Innovació educativa*, 4, pp. 2-12.
- (2010b). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. (ed.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, pp. 963-970.
- Reguera, A. (2010). Características de la argumentación en textos académicos producidos por estudiantes universitarios. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. (ed.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, pp. 1109-1115.
- Rodino, A. M. y Ross, R. (1985). *Problemas de Expresión Escrita del Estudiante Universitario Costarricense. Un estudio de lingüística aplicada*. San José: EUNED.
- Sánchez Avendaño, C. (2005). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes

universitarios costarricenses. *Filología y Lingüística*, 31(2), pp. 169-199.

Serrano de Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), pp. 149-161.

----- (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. *Entre Lenguas*, 16, pp. 27-41.

Serrano de Moreno, S. y Villalobos, J. (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras*, 50(77), pp. 76-102.