

EL DISCURSO ARGUMENTATIVO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LOS FOROS DE DISCUSIÓN DE UN CAMPUS VIRTUAL: ANÁLISIS DEL USO DE MARCADORES DISCURSIVOS

Luis Ahumada

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile
lahumada@ucv.cl

Resumen. En el marco de un programa de virtualización de asignaturas de pregrado como apoyo a la docencia presencial impulsado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile, se analizó el uso que se realiza de los foros de discusión como uno de los Recursos de Comunicación disponibles en el Campus Virtual de dicha Universidad. El objetivo de los foros de discusión es fomentar la discusión y colaboración de los participantes, siendo ésta una instancia de reflexión y aprendizaje en donde prima el género argumentativo, ya sea para rebatir o apoyar una línea argumental. En esta investigación se evaluó el discurso argumentativo en los foros de discusión mediante el análisis de diversos marcadores discursivos. Mediante el análisis de un corpus previamente seleccionado de 195 foros realizados en 7 asignaturas pertenecientes a distintas Facultades de la Universidad, se categorizaron los marcadores discursivos presentes en los foros de discusión para posteriormente realizar un análisis de la aparición de éstos en las distintas asignaturas investigadas. Los resultados dan cuenta de diferencias en la frecuencia de uso de los marcadores discursivos de tipo argumentativos entre las asignaturas estudiadas. Específicamente, se observa una mayor frecuencia de conectores en las asignaturas de Macroeconomía y Finanzas; y de reformuladores en las asignaturas de Finanzas, Contabilidad, Psicología Social y Teoría de Sistemas. Estos resultados pueden resultar orientadores respecto a si los foros de discusión favorecen la generación de nuevos conocimientos, constituyéndose en un espacio de interacción y diálogo entre los participantes.

Palabras Clave: foros de discusión, tecnologías de la información y las comunicaciones, marcadores discursivos, lingüística computacional.

THE ARGUMENTATIVE SPEECH OF THE UNIVERSITY STUDENTS IN THE DISCUSSION BOARDS OF A VIRTUAL CAMPUS: ANALYSIS OF THE USE OF DISCOURSE MARKERS.

Abstract. In the frame of a program of virtualization of undergraduate subjects as an aid to classroom teaching impelled by the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile, it was analyzed the use that students give to the discussion boards as one of the available communication resources of the Virtual Campus of this University. The goal of the discussion boards is to promote the discussion and collaboration of the participants, being this a reflection and learning instance in which the argumentative gender prevails, either to refute or to support an argumentative line. In this investigation it was evaluated the argumentative discourse in the discussion boards by the analysis of diverse discourse markers. By the analysis of a previously selected corpus of 195 forums realized in 7 courses of different Faculties of the University, it was categorized the discourse markers present in the discussion boards, to analyze later the appearance of these in the different courses researched. The results show differences in the frequency of use of the discourse markers of argumentative type in the studied courses. Specifically, it was observed a greater frequency of connectors in the courses of Macro-Economy and Finance; and of reformulators in the courses of Finance, Accounting, Social Psychology and System Theory. These results can be orienting regarding that if the discussion boards allow the generation of new knowledge, constituting itself in a space interaction and dialogue between participants.

Keywords. Discussion boards, information and communication technologies discourse markers, computational linguistics.

Contexto actual de las Universidades

En la formación universitaria actual se menciona la necesidad de contar con un modelo de enseñanza-aprendizaje cuyo énfasis no esté puesto tanto en los contenidos aprendidos cuanto en el proceso de creación de dichos contenidos y en los recursos que hacen posible y necesario el desarrollo de nuevos conocimientos. Se señala la necesidad de potenciar redes de aprendizaje (Harasim et al., 2000; Teare, Davies y Sandelands, 2002), que permitan a los estudiantes aprender de forma conjunta, en el lugar, el momento y al ritmo que les resulte más apropiado (Perry-Smith y Shalley, 2003; Duart y Sangrà, 2000).

Para Montecinos (2003), una docencia de calidad debe estimular entre otras cosas la relación entre el profesor y el alumno, favorecer el aprendizaje activo y colectivo, integrar la teoría con la práctica situada y respetar las diferentes capacidades y estilos de aprendizaje utilizando múltiples estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En la actualmente denominada sociedad del conocimiento, lo relevante es lo que hacemos con la información, cómo logramos integrarla en unidades significativas y aplicarla en nuestro contexto cotidiano.

Es decir, se requiere un modelo de enseñanza-aprendizaje cuyo énfasis no esté puesto tanto en los contenidos aprendidos cuanto en el proceso de creación de dichos contenidos y en los recursos que hacen posible y necesario el desarrollo de los conocimientos (Gutiérrez, Alvarez y Jarne, 2002; López-Mena, 2001; Moreno, 1998; Wallace, 1999).

A juicio de diversos autores (Zurita, 1998; Zúñiga, 1998; Pérez, 2000; Vergara y Isaac, 1998), un modelo de aprendizaje de esta naturaleza requiere un cambio de paradigma para los educadores. Nuevos y variados recursos de aprendizaje son una parte central del proceso de aprendizaje, no sólo un apoyo a la enseñanza tradicional. En este modelo, los estudiantes debieran ser capaces de planificar la búsqueda de información, localizar, recuperar, procesar, registrar, presentar y evaluar la información para poder así aplicarla y contrastar su validez empírica.

En este nuevo modelo o enfoque, el profesor se convierte en un guía del aprendizaje facilitándose al estudiante los medios y recursos para ir descubriendo y construyendo su propio conocimiento. Herrera (1998), pone énfasis en la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde uno centrado en el docente a otro que esté centrado en el aprendiz y transformar nuestro paradigma de la "comunidad académica" en otro definido como "comunidades de aprendices".

En este contexto es donde se materializa en el programa denominado "programa de virtualización de asignaturas de pregrado como apoyo a la docencia presencial" por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Este programa se propone impulsar innovaciones metodológicas que faciliten el desarrollo

de habilidades y competencias requeridas en la sociedad del conocimiento, tales como expresión oral y escrita, destrezas computacionales, capacidad de aprender por cuenta propia, creatividad, comprensión del mundo y capacidad para argumentar y construir nuevo conocimiento.

La presente investigación apunta a un mejor conocimiento del uso que se hace de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's) en el marco de las asignaturas que participan de dicho programa. En particular, interesó analizar el uso que se realiza de los foros de discusión como recursos de comunicación disponibles en el Campus Virtual de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

1. MARCO DE REFERENCIA

La experiencia del Campus Virtual

En atención al desarrollo de nuevas Tecnologías de Información y a nuevos modelos pedagógicos basados en la interacción y la retroalimentación, surge el proyecto del Campus Virtual de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Este proyecto fue desarrollado a partir del año 2000 como una iniciativa de la Universidad tendiente tanto a impartir cursos no presenciales, como a apoyar la docencia presencial de las distintas carreras y programas de estudio.

El modelo educativo del Campus Virtual está basado en un sistema educacional cooperativo en que interactúan profesores, alumnos y tutores, usando de apoyo a Internet y a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's). Su objetivo, según queda explicitado en el proyecto, es permitir la adquisición de contenidos y la elaboración de conocimientos nuevos, a partir del perfeccionamiento de habilidades por parte de los estudiantes. Con este proyecto se pretende propiciar el desarrollo del proceso de aprendizaje, mediante la integración del nuevo conocimiento y de la estrategia utilizada para aprenderlo.

Entre las herramientas que se pueden utilizar y con las que cuenta cada asignatura que participa del Campus Virtual se encuentra un espacio denominado documentos, en donde el alumno obtiene el material de estudio del curso (presentaciones, lecturas y artículos, evaluaciones, etc.). Existe también un espacio denominado glosario, en donde el alumno encuentra las definiciones de algunos términos y conceptos que serán tratados en la asignatura y que pueden estar acompañados de documentos y/o de sitios web.

Un segundo tipo de herramientas con las que cuenta el Campus Virtual son los denominados recursos de comunicación, destinados a favorecer la interacción tanto del profesor con sus alumnos como entre los propios alumnos. El objetivo de estos recursos es fomentar la construcción del conocimiento de los alumnos a través de estos espacios de interacción.

El espacio denominado votaciones, por ejemplo, permite conocer la opinión

de los alumnos del curso respecto de algún tema en particular que será expuesto por el profesor, según las necesidades del curso o de los mismos alumnos. Los archivos colaborativos es otra herramienta interesante que ha sido diseñada pensando en el trabajo grupal que puedan desarrollar los alumnos sin estar reunidos físicamente en un mismo lugar (5 ó 6 alumnos). Un alumno del grupo o el profesor crean el primer archivo y el resto podrá ir realizando los aportes que estimen conveniente actualizando la versión ya existente.

El chat es otra de las herramientas disponibles en este Campus Virtual, que permite la creación de vínculos sociales interactivos en forma de comunidad virtual. Duarte y Sangrà, 2000, señala que el chat es un espacio de comunicación abierto cuya característica principal es la posibilidad de conversar, en tiempo real o en línea, temas de interés común sin pauta de conversación previa.

Una herramienta particularmente interesante en la implementación de un modelo educativo que desarrolle competencias de interacción y desarrollo de reflexión en torno a los conocimientos adquiridos, son el recurso de comunicación denominado foros de discusión. Este recurso es clave para impulsar el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje anteriormente comentado.

El objetivo del foro de discusión, es fomentar la discusión y colaboración de los participantes, por lo que es esencial intentar responder y complementar mensajes de compañeros o profesores, en vez de sólo agregar nuevos mensajes independientes. Los foros son una instancia de reflexión y aprendizaje en donde prima el género argumentativo, ya sea para rebatir o apoyar una línea argumental.

En los foros suele existir una persona o grupo de personas que plantean una consigna en forma de pregunta de debate y, a partir de aquí, se pierde el control de la conversación ya que no existe una secuencia de turnos de habla fija (Harrison, 1996, citado en Duarte y Sangrà, 2000). Normalmente, los foros exigen un conocimiento compartido de los participantes sobre qué se está debatiendo y en qué estado se encuentra la discusión o qué interrelación de discusiones solapadas está produciendo el foro.

Con el objeto de diferenciar entre el discurso oral y el discurso escrito, Biber (1986, citado en Duarte y Sangrà, 2000) plantea que el discurso oral tiene un estilo de expresión más informal y menos explícito, mientras que el escrito presenta un estilo más descontextualizado y distante. El discurso oral parecería también como más interactivo y contextualizado espacial y temporalmente, mientras que el escrito presenta un estilo más elaborado y distante en donde los marcadores textuales serían más abundantes.

En esta línea de diferenciación entre el discurso oral y el discurso escrito, el texto electrónico producido en los foros de discusión ha sido llamado conversación textual (Baldwin, 1996, citado en Constantino, 2003) y discurso escrito interactivo (Ferrara, Brünner y Whittemore, 1991 citado en Constantino, 2003). Lo importante de este tipo de discurso es que a pesar de ser escrito se lee como si fuera una transcripción de un texto oral (Duarte y Sangrà, 2000).

Por otro lado, Constantino (2003) señala que los foros de discusión son discursos electrónicos asincrónicos, ya que corresponde a un tipo de comunicación de interactividad retardada similar al del correo electrónico, los grupos de noticias y las conferencias asincrónicas. Se diferencian de la dinámica de la conversación natural en la imposibilidad de interrupciones y solapamientos, sin embargo, mantienen buena parte de las propiedades de la oralidad mencionadas anteriormente.

Marcadores discursivos

Hemos resaltado la importancia de los foros de discusión como instancias de comunicación en donde prima el género argumentativo. La actual Reforma Educacional que se lleva adelante en Chile, plantea el desafío de educar para el diálogo a través de la inclusión del discurso argumentativo y el pensamiento crítico entre los contenidos a desarrollar en todos los niveles de la enseñanza (MINEDUC, 1999). Por lo que en el estudio de los foros de discusión son de especial utilidad aquellos modelos lingüísticos que consideran el género argumentativo y que entregan herramientas para su análisis (Toulmin, 1958; van Dijk, 1987; Plantin, 1998; van Eemeren, Grootendorst y Henkemans, 2002).

De los múltiples aspectos a ser analizados en los foros de discusión hemos considerado de especial utilidad el análisis de los denominados marcadores discursivos. Portolés (2001) señala que los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables cuyo objetivo es el de guiar, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Louwerse y Mitchell (2003), por su parte, señalan que los marcadores discursivos generalmente marcan un punto de transición dentro de una frase, un párrafo o un turno de discusión, actuando en el discurso tanto a nivel global como local. Algunos autores se han referido a ellos como conectores (Pérez y Vega, 2001), mientras que otros han preferido denominarlos partículas discursivas (Martín Zorraquino y Portolés, 1999).

Son varios los autores que han elaborado distintas clasificaciones de los marcadores discursivos (Louwerse y Mitchell, 2003; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Parada, 2001; Portolés, 2001), denominándolos también conectores (Pérez y Vega, 2001; Calsamiglia y Tusón, 2002). La clasificación elaborada por Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Portolés (2001) será el soporte teórico y metodológico para la discusión y el estudio de los marcadores del discurso en nuestra investigación dado su pertinencia para el idioma español y su afán de buscar un significado unitario para cada marcador. Dicha propuesta nos permitirá indagar en el significado de los marcadores y en la función discursiva que cada uno de ellos ocupa dentro del foro de discusión.

Martín Zorraquino y Portolés (1999) distinguen 5 grandes grupos de marcadores discursivos: estructuradores de la información, conectores, reformuladores y operadores argumentativos.

Los marcadores discursivos denominados **estructuradores de la información** carecen de significado argumentativo y su cometido es la organización informativa de los discursos. Se pueden agrupar en tres conjuntos: ordenadores, comentadores y digresores. El propósito de los ordenadores es asociar varios segmentos del discurso como partes de un único comentario. Se pueden agrupar en marcadores basados en numeración (*En primer lugar, En segundo lugar, etc.*), de espacio (*Por una parte, Por otra parte, etc.*) y de tiempo (*Finalmente, Por último, etc.*) Estos ordenadores suelen cumplir funciones de apertura, de continuidad y de cierre.

Los comentadores, por su parte, introducen un nuevo comentario que puede o no compartir el tema principal. En el discurso oral, el adverbio *pues* es el marcador comentador más usual. En el caso del discurso escrito, generalmente viene precedido de una coma que se comporta como una pausa en el comentario que se está formulando. Finalmente, los digresores, introducen un comentario que viene a ser tema lateral en relación con el tema principal del discurso y que, o bien, puede ser considerado pertinente o, por el contrario, puede relacionarse poco y nada con lo expuesto anteriormente. Los más usuales son: *por cierto* y *a propósito*.

Los marcadores discursivos denominados **conectores** vinculan semántica y pragmáticamente un segmento del discurso con otro anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos segmentos discursivos conectados. Se clasifican en aditivos, consecutivos y contraargumentativos.

Los aditivos unen un segmento anterior a otro con igual orientación temática y argumentativa, permitiendo lograr así conclusiones que de otra forma serían muy difíciles de obtener si tales segmentos permanecieran aislados. Dentro de este grupo están aquellos que mantienen la orientación temática y argumentativa (*además, encima, aparte y por añadidura*) y aquellos que su cometido es ordenar los segmentos del discurso en una escala tal que el segundo segmento es "más fuerte" argumentativamente que el primero (*incluso, inclusive, es más*).

Los consecutivos, presentan al segmento del discurso donde se encuentra como una consecuencia del segmento anterior (*por tanto, por lo tanto, por ende, por consiguiente, en consecuencia, de ahí, pues, de este modo*).

Finalmente, los contraargumentativos vinculan dos segmentos del discurso tal que el segundo elimina o simplemente da menor "fuerza" a cierta conclusión que se pudiera haber obtenido del primero. Pueden, o bien, comentar ambos segmentos el mismo tópico, o bien, tópicos distintos. Se pueden establecer dentro de este conjunto de marcadores, los que presentan un contraste o una contradicción entre los segmentos relacionados (como por ejemplo: *por el contrario, por contra, en cambio*), los que introducen conclusiones contrarias a las expresadas o eliminan ciertas conclusiones (como por ejemplo: *sin embargo, empero, no obstante, con todo, ahora bien*), los que comentan el mismo tópico (como por ejemplo: *antes bien*) y los que suavizan la fuerza

argumentativa del segmento anterior (como por ejemplo: *eso sí*).

Los Reformuladores presentan, con una expresión más adecuada, el segmento del discurso en el cual se encuentran. Se clasifican en explicativos, de rectificación, de distanciamiento y recapitulativos. Los explicativos presentan al nuevo segmento de una manera distinta por si el primer segmento fuera mal comprendido; o se vuelve a expresar lo que se quiso decir, como una conclusión sin mantener el tema (son ejemplos de estos marcadores: *o sea, es decir, esto es, a saber*). En los de rectificación, el segundo segmento corrige o mejora lo expresado en el primer segmento (son ejemplo de estos marcadores: *mejor dicho, más bien*). Los de distanciamiento aseguran que el primer segmento no es pertinente o relevante; es decir, no se presenta un segundo segmento como una nueva forma de expresar lo anterior, sino que el hablante reformula lo que acaba de decir (son ejemplos de estos marcadores: *en cualquier caso, en todo caso, de todos modos*, y variantes sobre estos). Finalmente, los recapitulativos presentan al segundo segmento como una conclusión, resumen, síntesis o recapitulación de uno o más segmentos anteriores manteniendo la misma orientación argumentativa (son ejemplos de estos marcadores cumpliendo esta función: *en suma, en conclusión, en síntesis, en resumidas cuentas, en definitiva, en fin*).

Los Operadores argumentativos condicionan, por su significado, las posibilidades argumentativas del segmento en el que se incluyen sin relacionarlo con otro anterior. Se clasifican en: de refuerzo argumentativo y de concreción. Los de refuerzo argumentativo refuerzan como argumento el segmento del discurso en que se encuentran frente a otros posibles argumentos (tal es el caso de: *en realidad, en el fondo, de hecho*). Los de concreción son aquellos que presentan a un segmento del discurso como una ejemplificación de algo más general (son marcadores: *por ejemplo, en particular, en concreto*).

Finalmente, los marcadores discursivos denominados **conversacionales** son aquellos marcadores cuyo uso más frecuente es en la conversación. Dentro de los que son propios de la conversación podemos citar: *ya, si, bueno, eh, este, mira, oye, hombre*, etc. Estos suelen denominarse en realidad marcadores "metadiscursivos" ya que su cometido es "estructurar" una conversación.

Por centrar este trabajo sobre los textos escritos producidos en los respectivos foros de discusión y por adoptar un enfoque basado en el género argumentativo, hemos decidido dejar de lado aquellos marcadores discursivos denominados conversacionales y aquellos que cumplen un rol meramente de estructuradores de la información, por lo que dichos marcadores discursivos no serán tratados en este trabajo.

2. CORPUS Y METODOLOGÍA DE TRABAJO

Objetivos de la investigación

El objetivo de nuestra investigación fue seleccionar y clasificar un conjunto de marcadores discursivos a partir de un corpus proveniente de los foros de

discusión de las distintas asignaturas que participaron del proyecto Campus Virtual. Una vez seleccionado este conjunto de marcadores discursivos y clasificados en las categorías propuestas por Portolés (2001), denominadas reformuladores, conectores y operadores argumentativos, se procedió a contrastar si las asignaturas analizadas presentaban frecuencias de aparición significativamente distintas.

Por centrar este trabajo sobre los textos escritos producidos en los respectivos foros de discusión y por adoptar un enfoque basado en el género argumentativo, se decidió dejar de lado aquellos marcadores discursivos denominados conversacionales y aquellos que cumplen un rol meramente de estructuradores de la información.

Selección de la muestra y características del corpus

La muestra estuvo compuesta por las asignaturas que formaron parte del "programa de virtualización de asignaturas de pregrado como apoyo a la docencia presencial" de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso durante los años 2003 y 2004. Las asignaturas escogidas fueron aquellas que tenían incorporado la utilización de los foros como parte del programa y se impartían durante un año académico completo. Se optó por estas asignaturas de carácter anual con el objeto de controlar la experticia de los alumnos en el uso del Campus Virtual. La muestra quedó constituida por siete asignaturas de seis Escuelas pertenecientes a cuatro Facultades. Dentro de cada asignatura se analizaron los cuatro cursos correspondientes al primer y segundo semestre de los años 2003 y 2004, manteniéndose en cada una de ellas el profesor correspondiente (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra y el corpus.

FACULTAD	ESCUELA	NOMBRE ASIGNATURA	CURSOS	Nº FOROS	Nº PALABRAS
Agronomía	Escuela de Agronomía	Fundamentos de Horticultura	4	30	9.718
Ciencias Económicas y Administrativas	Escuela de Comercio	Contabilidad	4	27	65.173
Ciencias Económicas y Administrativas	Escuela de Comercio	Finanzas	4	26	64.962
Ciencias Económicas y Administrativas	Escuela de Ingeniería Comercial	Macroeconomía	4	16	39.386
Filosofía y Educación	Instituto de Educación	Aprendizaje y Desarrollo Humano	4	9	15.599
Filosofía y Educación	Escuela de Psicología	Psicología Social	4	43	226.801
Ingeniería	Escuela de Ingeniería Industrial	Teoría de Sistemas	4	44	149.706
		Totales	28	195	571.345

En total se analizaron 195 foros provenientes de los 28 cursos de las 7 asignaturas seleccionadas. El número mínimo de foros por curso fue de 2 y el máximo de 15, siendo la media de 6,9. La media de palabras por foro fue de 20.405 estando el corpus analizado compuesto por un total de 571.345 palabras.

Selección de los marcadores discursivos

Para la selección de los marcadores discursivos que serían incorporados al análisis se escogió de forma aleatoria un foro por cada uno de los cursos de las asignaturas ya mencionadas. Una vez seleccionados los foros, se extrajeron todos los marcadores discursivos que en ellos aparecían. Para la categorización de los marcadores discursivos encontrados se adoptó la propuesta de Portolés (2001), eliminándose aquellos marcadores discursivos que cumplían una función polivalente y que presentaban una baja frecuencia. La lista definitiva de los marcadores discursivos utilizados para el análisis aparece recogida en la Tabla 2.

Tabla 2. Marcadores discursivos utilizados en el análisis

CATEGORÍAS	TIPO DE MARCADOR DISCURSIVO	MARCADOR DISCURSIVO SELECCIONADO
Conectores	Aditivos	Además, incluso
	Consecutivos	por lo tanto, por lo cual
	contraargumentativos	sin embargo, si bien
Reformuladores	explicativos	es decir, o sea
	de rectificación	mejor dicho
	de distanciamiento	en todo caso, de todos modos
	recapitulativos	en resumen, en conclusión
Operadores argumentativos	de refuerzo argumentativo	de hecho, en el fondo
	de concreción	por ejemplo, ej

Análisis de la información

Una vez seleccionados los marcadores discursivos en el corpus anteriormente descrito, se procedió al análisis de las frecuencias de aparición de estos en cada uno de los foros que componían la muestra total. Para ello se utilizó el programa Edith Plus y el programa Ancord 3. Construida la tabla de frecuencias de cada uno de los marcadores discursivos se procedió a sumarlos y agruparlos en una sola variable de acuerdo a los tipos de marcadores discursivos definidos previamente (ver Tabla 2). Con el fin de hacer las comparaciones correspondientes entre las distintas asignaturas, se dividió cada una de estas variables (aditivos, consecutivos, recapitulativos, etc.) por el número de palabras correspondientes al total de los foros de cada curso y se multiplicó por 10.000 con el fin de normalizar los resultados. Realizada esta normalización con el programa SPSS 11.5 se realizaron los análisis estadísticos correspondientes.

Resultados globales del análisis de los marcadores discursivos por asignatura

El primer análisis realizado consistió en observar la frecuencia de aparición del total de marcadores discursivos por asignatura. En la Tabla 3 se observa la puntuación media obtenida por cada una de las asignaturas analizadas. Destaca la baja puntuación obtenida por la asignatura de Horticultura (4,00) y la alta puntuación obtenida por las asignaturas de Macroeconomía (20,25) y Finanzas (25,50). De acuerdo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, es posible señalar que existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de los marcadores discursivos utilizados por las distintas asignaturas (p -valor = 0.010).

Al realizar los análisis para los distintos tipos de marcadores discursivos se puede observar que la asignatura con la puntuación más baja en la frecuencia de uso de conectores es Horticultura (5,75) mientras que aquella con la puntuación más alta es Macroeconomía (24,75) seguida por Finanzas (24,00); estas diferencias resultaron ser significativas (p -valor = 0.005). El análisis de los marcadores discursivos denominados reformuladores también arrojó diferencias significativas (p -valor = 0.026) entre las distintas asignaturas teniendo Horticultura la puntuación más baja (9,50) y Finanzas la más alta (21,00). En cuanto a los operadores argumentativos, las diferencias observadas no resultaron ser significativas (p -valor = 0.710) teniendo nuevamente Horticultura la puntuación más baja (9,25) y Teoría de Sistemas la más alta (20,00).

Tabla 3. Frecuencias de uso de marcadores discursivos por asignatura

ASIGNATURAS	CONECTORES	REFORMULADORES	OPERADORES	MARCADORES
Horticultura	5,75	9,50	9,25	4,00
Contabilidad	10,00	17,75	14,00	12,25
Finanzas	24,00	21,00	15,00	25,50
Macroeconomía	24,75	5,50	13,25	20,25
Aprendizaje y Desarrollo	14,25	8,75	13,75	12,25
Psicología Social	10,00	19,00	16,25	11,50
Teoría de Sistemas	12,75	20,00	20,00	15,75

Resultados del análisis de los conectores por asignatura

Como ya señalamos, los conectores vinculan semántica y pragmáticamente un segmento del discurso con otro anterior, clasificándose en aditivos, consecutivos y contraargumentativos. Los conectores aditivos unen un segmento anterior a otro con igual orientación temática y argumentativa. Dentro de este grupo se analizó un marcador discursivo que mantiene la orientación temática y argumentativa (además) y otro cuyo cometido es ordenar los segmentos del discurso en una escala, tal que el segundo segmento es "más fuerte" argumentativamente que el primero (incluso). Los conectores consecutivos analizados (por lo cual, por lo tanto) presentan al segmento del

discurso donde se encuentra como una consecuencia del segmento anterior. Finalmente, los conectores contraargumentativos analizados vinculan dos segmentos del discurso tal que el segundo elimina o simplemente da menor “fuerza” a cierta conclusión que se pudiera haber obtenido del primero. Dentro de este conjunto de marcadores discursivos, se analizó aquel que introduce conclusiones contrarias a las expresadas por el primer miembro (sin embargo) y aquel que comenta el mismo tópico (si bien).

En la Tabla 4 podemos observar la media de los conectores aditivos, consecutivos y contraargumentativos por cada una de las asignaturas analizadas. La frecuencia más baja de utilización de los conectores aditivos correspondió a las asignaturas de Teoría de Sistemas (8,5) y Fundamentos de Horticultura (10,5), mientras que la mayor frecuencia en el uso de estos conectores correspondió a las asignaturas de Finanzas (18,5) y Macroeconomía (22,5). Sin embargo, a pesar de las diferencias que se observan en las respectivas medias, estas no resultaron ser significativas (p -valor = 0,176) al aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Los resultados encontrados respecto a los conectores causales o consecutivos, señalan que las asignaturas con una menor frecuencia en el uso de estos conectores son Fundamentos de Horticultura (7,2) y Psicología Social (9,2), mientras que las que presentan una mayor frecuencia de uso son Finanzas (26,5) y Teoría de Sistemas (17,0). En este caso, las diferencias que se observan en las respectivas medias, sí resultaron ser significativas (p -valor = 0,025). Respecto a los conectores contraargumentativos, los resultados señalan que la asignatura con una frecuencia más baja en el uso de estos conectores es Fundamentos de Horticultura (6,38) mientras que la con mayor frecuencia en el uso de estos conectores correspondió a la asignatura de Macroeconomía (25,5). A pesar de las diferencias que se observan en las respectivas medias, estas no resultaron ser significativas (p -valor = 0,076).

Tabla 4. Frecuencias de uso de conectores por asignatura

ASIGNATURAS	ADITIVO	CAUSAL	CONTRAARGUMENTATIVO
Horticultura	10,50	7,25	6,38
Contabilidad	12,75	12,00	13,25
Finanzas	18,50	26,50	15,25
Macroeconomía	22,50	16,00	25,50
Aprendizaje y Desarrollo	17,25	13,50	12,63
Psicología Social	11,50	9,25	14,50
Teoría de Sistemas	8,50	17,00	14,00

Resultados del análisis de los reformuladores por asignatura

Recordemos que, según Portolés (2001), los reformuladores presentan con una expresión más adecuada, el segmento del discurso en el cual se encuentran. Se clasifican en explicativos, de rectificación, de distanciamiento y recapitulativos. Los marcadores discursivos explicativos seleccionados presentan al nuevo segmento de una manera distinta por si el primer segmento fuera mal comprendido (o sea); o bien, se vuelve a expresar lo que se quiso decir, como

una conclusión sin mantener el tema (es decir). En el de rectificación, el segundo segmento corrige o mejora lo expresado en el primer segmento (mejor dicho). Los marcadores discursivos de distanciamiento analizados aseguran que el primer segmento no es pertinente o relevante; es decir, no se presenta un segundo segmento como una nueva forma de expresar lo anterior, sino que el hablante reformula lo que acaba de decir (en todo caso, de todos modos). Finalmente, los recapitulativos analizados presentan al segundo segmento como una conclusión, resumen, síntesis o recapitulación de uno o más segmentos anteriores manteniendo la misma orientación argumentativa (en conclusión, en resumen).

En la Tabla 5 podemos observar la media de los reformuladores explicativos, de rectificación, de distanciamiento y recapitulativos por cada una de las asignaturas analizadas. La frecuencia más baja de utilización de los reformuladores explicativos correspondió a las asignaturas de Macroeconomía (4,75) y Fundamentos de Horticultura (5,25), mientras que las que presentan una mayor frecuencia de uso de este tipo de marcadores discursivos son Finanzas (22,25) y Teoría de Sistemas (22,0); siendo estas diferencias significativas (p-valor = 0.003).

En cuanto al uso los reformuladores de rectificación, la frecuencia más baja de utilización correspondió a las asignaturas de Fundamentos de Horticultura (10,10) y Aprendizaje y Desarrollo Humano (10,00), mientras que las asignaturas que presentan una mayor frecuencia de uso de este tipo de marcadores discursivos son Finanzas (18,00) y Psicología Social (19,25); no teniendo estas diferencias un carácter significativo (p-valor = 0.357).

La frecuencia más baja de utilización de los reformuladores de distanciamiento correspondió a las asignaturas de Fundamentos de Horticultura (8,00) y Aprendizaje y Desarrollo Humano (8,00), mientras que las asignaturas que presentan una mayor frecuencia de uso de este tipo de marcadores discursivos son Contabilidad (18,50) y Psicología Social (25,75); siendo estas diferencias significativas (p-valor = 0.010).

Finalmente, la frecuencia más baja de utilización de los marcadores discursivos denominados reformuladores recapitulativos correspondió a las asignaturas de Fundamentos de Horticultura (10,38) y Aprendizaje y Desarrollo Humano (9,88), mientras que las asignaturas que presentan una mayor frecuencia de uso de este tipo de marcadores discursivos son Macroeconomía (18,75) y Teoría de Sistemas (20,50). Sin embargo, a pesar de las diferencias que se observan en las respectivas medias, estas no resultaron ser significativas (p-valor = 0,393) al aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Tabla 5. Frecuencias de uso de reformuladores por asignatura

ASIGNATURAS	EXPLICATIVO	RECTIFICATIVO	DISTANCIAMIENTO	RECAPITULATIVO
Horticultura	5,25	10,00	8,00	10,38
Contabilidad	18,25	14,50	18,50	11,50
Finanzas	22,25	18,00	16,25	16,00
Macroeconomía	4,75	14,00	11,25	18,75
Aprendizaje y Desarrollo	11,50	10,00	8,00	9,88
Psicología Social	17,50	19,25	25,75	14,50
Teoría de Sistemas	22,00	15,75	13,75	20,50

Resultados del análisis de los operadores argumentativos por asignatura

Recordemos que los operadores argumentativos condicionan por su significado las posibilidades argumentativas del segmento en el que se incluyen sin relacionarlo con otro anterior. Se clasifican en: de refuerzo argumentativo y de concreción. Los de refuerzo argumentativo, refuerzan como argumento el segmento del discurso en que se encuentran frente a otros posibles argumentos (en el fondo, de hecho). Los de concreción son aquellos que presentan a un segmento del discurso como una ejemplificación de algo más general (por ejemplo).

En la Tabla 6 podemos observar la frecuencia media de los operadores argumentativos de refuerzo y rectificación por cada una de las asignaturas analizadas. La frecuencia más baja de utilización de los operadores argumentativos denominados de refuerzo correspondió a la asignatura de Fundamentos de Horticultura (6,50), mientras que las que presentan una mayor frecuencia de uso de este tipo de marcadores discursivos son Macroeconomía (21,25) y Psicología Social (19,13). A pesar de las diferencias que se observan en las respectivas medias, estas no resultaron ser significativas (p -valor = 0,111).

En cuanto al uso de los operadores argumentativos de rectificación, la frecuencia más baja de utilización de dichos marcadores discursivos correspondió a la asignatura de Fundamentos de Horticultura (10,50), mientras que las asignaturas que presentan una mayor frecuencia de uso de este tipo de marcadores discursivos son Finanzas (16,00) y Teoría de Sistemas (22,25). Estas diferencias observadas en las frecuencias tampoco resultaron ser significativas (p -valor = 0,495).

Tabla 6. Frecuencias de uso de operadores argumentativos por asignatura

ASIGNATURAS	REFUERZO	CONCRETIZACIÓN
Horticultura	6,50	10,50
Contabilidad	17,13	14,00
Finanzas	10,50	16,00
Macroeconomía	21,25	12,00
Aprendizaje y Desarrollo	11,88	14,75
Psicología Social	19,13	12,00
Teoría de Sistemas	15,13	22,25

El análisis de la frecuencia de aparición del total de marcadores discursivos por asignatura permite señalar que existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de los marcadores discursivos utilizados por los estudiantes de las distintas asignaturas investigadas. Del total de marcadores discursivos analizados por asignatura, destaca la baja puntuación obtenida por la asignatura de Horticultura (Facultad de Agronomía) y la alta puntuación obtenida por las asignaturas de Macroeconomía y Finanzas (Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas). Al realizar los análisis más específicos para los distintos tipos de marcadores discursivos se puede observar las diferencias en la frecuencia de uso de conectores y reformuladores por las distintas asignaturas que resultaron ser significativas, mientras que en los operadores argumentativos las diferencias observadas no resultaron ser significativas.

Los resultados obtenidos en este primer análisis global dan cuenta de diferencias entre las asignaturas respecto al uso de conectores y reformuladores, siendo las asignaturas de Finanzas y Macroeconomía las que presentan una mayor frecuencia en el uso de conectores y las asignaturas de Finanzas, Teoría de Sistemas y Psicología Social las que presentan un mayor uso de reformuladores. Este resultado es interesante dado que corrobora lo encontrado en otros estudios respecto a diferencias en el uso de marcadores discursivos dependiendo de la especialidad (Parodi y Gramajo, 2005; Venegas, 2005). Sin embargo, se debe tener presente que dichos estudios utilizaron un material escrito distinto (textos utilizados por alumnos de liceo técnico-profesional) del utilizado en el presente estudio (foros de discusión en estudiantes universitarios).

En cuanto al uso de conectores, no se encontraron diferencias en la frecuencia de utilización de los conectores aditivos (además, incluso) y contraargumentativos (sin embargo, si bien); mientras que sí se observaron diferencias significativas en el uso de conectores consecutivos (por lo tanto, por lo cual) entre las distintas asignaturas analizadas. Según Martín Zorraquino y Portolés (1999), los conectores consecutivos o causales analizados (por lo cual, por lo tanto) presentan al segmento del discurso donde se encuentra como una consecuencia del segmento anterior; llama la atención que sean las asignaturas de Finanzas, Macroeconomía y Teoría de Sistemas las que más hacen uso de este tipo de marcadores discursivos.

En cuanto al uso los reformuladores, los denominados reformuladores de rectificación y de distanciamiento no mostraron diferencias de uso significativas entre las distintas asignaturas analizadas, mientras que sí se observaron diferencias entre los reformuladores explicativos y de distanciamiento.

Como ya señalamos, los reformuladores explicativos presentan al nuevo segmento de una manera distinta por si el primer segmento fuera mal comprendido, o bien, se vuelve a expresar lo que se quiso decir, como una conclusión sin mantener el tema (o sea, es decir); las asignaturas que hacen un mayor uso de este tipo de marcadores discursivos son Contabilidad, Finanzas, Psicología Social y Teoría de Sistemas.

Por otro lado, los reformuladores de distanciamiento aseguran que el primer segmento no es pertinente o relevante; es decir, no se presenta un segundo segmento como una nueva forma de expresar lo anterior, sino que el hablante reformula lo que acaba de decir (en todo caso, de todos modos), siendo nuevamente las asignaturas de Contabilidad, Finanzas, Psicología Social y Teoría de Sistemas las que hacen un mayor uso de este tipo de marcadores discursivos.

Finalmente, cabe destacar que no se observaron diferencias significativas en cuanto al uso de los operadores de refuerzo argumentativo y de rectificación entre las diferentes asignaturas investigadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Constantino, G. (2003). *Investigación cualitativa y análisis del discurso en investigación*. San Fernando: Editorial Universitaria.
- Duart, J. y Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Serie: biblioteca de educación. Nuevas tecnologías. Barcelona, España: Gedisa.
- Gutiérrez, J., Alvarez, E. y Jarne, A. (2002). Recursos didácticos basados en Internet para un curso de Psicología patológica. *Anuario de Psicología*, 33, 3, 433-452.
- Harasim, L. et al. (2000). *Redes de aprendizaje*. Serie: biblioteca de educación. Nuevas tecnologías. Barcelona, España: Gedisa.
- Herrera, R. (1998). *Bases para el desarrollo cualitativo de la docencia universitaria*. Chile: Cinda.
- López-Mena, L. (2001). Aplicaciones de Internet en la Formación de los Estudiantes de Psicología: Estudio de Caso. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, X, 1, 919.
- Louwerse, M. y Mitchell, H. (2003). Toward a Taxonomy of a Set of Discourse.
- Markers in Dialog: A Theoretical and Computational Linguistic Account. *Discourse and Processes*, 35(3), 199-239.
- Martín Zorraquino & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (Coords.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp.4051-4203). Madrid: Espasa- Calpe.
- MINEDUC (1999). Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP). Santiago: MINEDUC.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas*, II, 105-128.
- Moreno, M. et al. (1998). *Conocimiento y cambio: los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós, Temas de Psicología.
- Parada, J. (2001). *Marcadores del discurso: Análisis y Representación*. Tesis de Grado. Facultad de Ingeniería y Computación. Uruguay.
- Parodi, G. (2005). Textos de especialidad y comunidades discursivas-técnico profe-

sionales: una aproximación multiniveles. En Parodi, G. (Ed.). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.

LUIS AHUMADA

Venegas, R. (2005). Hacia una identificación automatizada de rasgos argumentativos en corpus. En Parodi, G. (Ed.). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.

Plantin, Ch. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

Pérez, A. (2000). Bibliotecas y centros de documentación en un entorno virtual. En Duart, J. y Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad. Serie: biblioteca de educación. Nuevas tecnologías*. Barcelona, España: Gedisa.

Pérez, M. y Vega, O. (2001). *Técnicas argumentativas*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Perry-Smith, J. y Shalley, C. (2003) The social side of creativity: a static and dynamic social network perspective. *Academy of Management Review*, 28, 1, 89-106.

Portolés, J. (2001). *Marcadores del Discurso*. Barcelona: Ariel.

Teare, R. Davies, D. & Sandelands, E. (2002). *Organizaciones que aprenden y formación virtual. Serie: biblioteca de educación. Nuevas tecnologías*. Barcelona, España: Gedisa.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Londres: Cambridge.

van Dijk, T. (1987). *La ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós.

van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Henkemans, F. (2002). *Argumentation*. London, Lawrence Erlbaum Associates.

Vergara, A. y Isaac, J. (1998). *Tecnología de la comunicación e informática como apoyo a la docencia*. Santiago, Chile: Cinda.

Wallace, P. (1999) *The psychology of the Internet*. New York: Cambridge University Press.

Zúñiga, M. (1998). *Algunos criterios para la formulación de una estrategia integral de docencia en educación superior: una mirada desde la relación enseñanza-aprendizaje*. Santiago-Chile: Cinda.

Zurita, R. (1998). *Crisis de identidad y de misión de la universidad: la formación profesional*. Santiago-Chile: Cinda.