

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA



**Marcadores discursivos en la construcción de la voz propia del autor en ensayos escolares de estudiantes de tercer año medio de un liceo público**

Proyecto FONDECYT N°1230206

Por: Mg. Margarita Soledad Burgos-Campodónico

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción para optar al grado académico de Magíster en Lingüística Aplicada.

Directora de tesis: Dr. Mónica Tapia Ladino

Concepción, Julio 2024

Investigación financiada por ANID - Subdirección de Capital Humano/Magíster Nacional/  
2022-2024 “50220125”.

Investigación apoyada por el Fondo de Beca Apoyo a Actividades Académicas Primera  
Convocatoria para estudiantes de Postgrado, Universidad Católica de la Santísima  
Concepción.

Investigación asociada al proyecto FONDECYT N°1230206 denominado  
**Retroalimentación escrita en las disciplinas ¿Qué sienten, hacen y deciden estudiantes universitarios  
frente a los comentarios escritos recibidos en la elaboración de trabajos académicos?**

	Número de página
ÍNDICE GENERAL	
Índice de tablas	4
Índice de gráficos	4
Resumen	5
<b>CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>6</b>
1.1 Antecedentes y Justificación del problema	6
1.2. Objetivos de investigación	9
1.2.1 Objetivo General	9
1.2.2. Objetivos específicos	10
1.3. Hipótesis de investigación	10
1.4. Variables /Categorías de investigación	10
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</b>	<b>11</b>
2.1. El ensayo escolar	11
2.2. La voz del autor	13
2.3. El discurso y los marcadores discursivos	16
2.3.1. Posicionamiento	20
2.3.2. Intertextualidad	22
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA</b>	<b>24</b>
3.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación	24
3.2. Etapas del estudio	24
3.2.1. Fase 1	25
Participantes	25
Secuencia didáctica	26
Instrumentos	27
Obtención de datos	28
Análisis de datos	28
3.2.2. Fase 2	29
Corpus	29
Instrumentos	29
Obtención de datos	30
Análisis de datos	31
<b>CAPÍTULO 4: RESULTADOS</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES</b>	<b>44</b>
Conclusiones	44
Proyecciones y limitaciones	47
<b>REFERENCIAS</b>	<b>49</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>54</b>
Anexo 1: Permiso de investigación a dirección del establecimiento	54
Anexo 2: Consentimiento informado para padres y/o apoderados	56
Anexo 3: Asentimiento informado para estudiantes.	58
Anexo 4: Instrucciones de la tarea de escritura de ensayo	59
Anexo 5: Rúbrica de evaluación ensayo	60

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dimensiones y categorías según marcadores	20
Tabla 2. Sesiones de la secuencia didáctica	26
Tabla 3. Índice Kappa	28
Tabla 4. Dimensiones categorías en el estudio de la voz en los textos	29
Tabla 5. Frecuencia para categorías de análisis de marcadores discursivos	30
Tabla 6. Distribución de palabras, marcadores de posicionamiento y convenciones	32
Tabla 7. Palabras y marcadores de intertextualidad	33
Tabla 8. Marcadores de actitud	34
Tabla 9. Marcadores más utilizados según categorías	39

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de marcadores de posicionamiento	35
Gráfico 2. Distribución de marcadores de intertextualidad	36
Gráfico 3. Uso convencional de marcadores de posicionamiento	37

## **Resumen**

En esta investigación no experimental, se estudia la frecuencia de uso de los marcadores discursivos en la escritura de ensayos por parte de estudiantes de tercero medio. Los marcadores discursivos se definen como palabras que permiten interpretar el discurso e identificar la voz del autor en su texto. La investigación se centra en tres objetivos: analizar los marcadores discursivos más utilizados para marcar la voz propia del autor, identificar tanto el posicionamiento como la intertextualidad en la producción de ensayos escolares. El estudio se divide en dos fases. En la primera, la investigadora interactuó directamente con 77 estudiantes para evaluar sus escritos. En la segunda fase, se analizaron 57 ensayos sin la presencia de los estudiantes, identificando la frecuencia de marcadores discursivos de posicionamiento e intertextualidad. Los resultados corroboran la hipótesis de que los estudiantes de tercero medio utilizan preferentemente marcadores discursivos de actitud para expresar posicionamiento y marcadores de parafraseo para expresar intertextualidad en sus ensayos escolares. Se destaca el uso competente y convencional de estos marcadores por parte de los estudiantes, lo que indica habilidades avanzadas en la escritura académica. Además, se observa un amplio uso de citas, demostrando respeto por la contribución intelectual de otros autores. Sin embargo, también se identificaron algunos casos de uso no convencional, lo que señala desafíos en la comprensión y aplicación efectiva de estos elementos. Para el futuro, se espera aplicar esta secuencia de análisis de manera transversal o generar comparaciones desde el género.

Palabras clave: *Marcadores discursivos - Ensayo escolar - Voz del autor - Intertextualidad - Posicionamiento*

## **Abstract**

In this non-experimental research, the frequency of use of discourse markers in essay writing by third grade students is studied. Discourse markers are defined as words that allow interpreting the discourse and identifying the author's voice in the text. The research focuses on three objectives: to analyze the discursive markers most used to mark the author's own voice, to identify both positioning and intertextuality in the production of school essays. The study is divided into two phases. In the first, the researcher interacted directly with 77 students to evaluate their writings. In the second phase, 57 essays were analyzed without the presence of the students, identifying the frequency of discursive markers of positioning and intertextuality. The results corroborate the hypothesis that third grade students preferentially use attitudinal discourse markers to express positioning and paraphrasing markers to express intertextuality in their school essays. The proficient and conventional use of these markers by students is highlighted, indicating advanced skills in academic writing. In addition, extensive use of quotations is observed, demonstrating respect for the intellectual contribution of other authors. However, some cases of unconventional use were also identified, indicating challenges in the understanding and effective application of these elements. For the future, it is hoped to apply this sequence of analysis in a cross-sectional manner or to generate comparisons from genre.

Keywords: *Discursive markers - Author's voice - Intertextuality - Positioning - School essay - Author's voice - Intertextuality.*

## **CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Antecedentes y Justificación del problema**

En la escritura de textos académicos o especializados, en los que se sustenta una opinión o punto de vista, es un desafío poder dar a conocer una postura en la que se distinga la voz del autor. En escritos de estudiantes secundarios se aprecia la manera en que escriben de escribir, la forma de integrar lo que leen, escuchan o perciben y la manera en que quieren expresar estar de acuerdo o en contra de las ideas que plantean y, además, poder distinguirlas de las ideas de otros en lo que escriben. En el programa de estudios y bases curriculares de enseñanza media en Chile específicamente en lengua y literatura en tercero y cuarto medio, se espera que los estudiantes apliquen sus habilidades y todos sus conocimientos en la producción de diferentes textos y que conozcan diferentes géneros académicos. La escritura se lleva a cabo en un entorno de aprendizaje que considera el contexto de producción, es decir, que escribir se torna un proceso contextualizado, en que se debe tener en cuenta las convenciones discursivas y culturales.

Entre los textos producidos en el sistema escolar por estudiantes en los niveles de secundaria, se encuentra el ensayo que, de acuerdo a Sánchez- Jiménez (2002), es un género discursivo que expone ideas de manera sistemática, crítica y polémica. Esto exige el desarrollo previo de competencias, como el pensamiento argumentativo, y aprender a pensar de modo problemático. En ese mismo sentido, Zunino y Muraca (2012) señalan que la función del ensayo en el ámbito escolar es evaluativa pues permite al docente conocer el grado de comprensión de los estudiantes sobre un tema y su capacidad de establecer relaciones entre diferentes conceptos, exigiéndoles el desarrollo de la comprensión y escritura. El ensayo, por lo tanto, no es solo un texto importante en nivel escolar, sino que también es una herramienta de comunicación importante en los niveles de enseñanza superior.

A la vez que se incluye el proceso de comprensión y escritura, se integra la voz propia en los escritos, esta voz es un recurso que se estudia tanto en el área literaria como no literaria. En cuanto a lo no literario, la voz se define como el resultado de diversos “yo” presentes en los discursos, según la situación comunicativa: el “yo” discursivo que implica identificarse con otros discursos; y el “yo” autor que dialoga con otras voces para crear un discurso propio (Gee, 2005, Ivanic, 1998). Cada escrito podrá contar con voces diversas que apoyan o fundamentan lo que se quiere expresar, pero existe una voz que es la propia del autor y esta es la que debe resaltar en un escrito. La voz propia de lo que se escribe pretende dar a conocer al autor,

exponer con qué se ideas se identifica y a través de ella deja que la audiencia conozca su identidad.

Es necesario considerar también, la dimensión social que corresponde a la manifestación de la voz que expresa una audiencia, es decir, a la representación de los potenciales lectores y que influye en el manejo de la voz propia. En este sentido, los escritores imaginan la audiencia a la que serán expuestos sus escritos, por lo que es necesario considerar el aprender a ser más conscientes de la audiencia. Esto significa que la voz del autor en el discurso escrito se irá ajustando a la necesidad de un lector, y que da respuestas a los postulados de Hyland (2006), según los cuales se entiende el texto como un medio de comunicación social.

La construcción de voz propia en la producción escrita no literaria es relevante pues se relaciona con la construcción social de la identidad dentro del texto, la que debe ser desarrollada en el sistema escolar, para permitir recabar antecedentes de cómo enseñarla, en este sentido los textos argumentativos como el ensayo lo exigen como parte del género. Según Donahue (2005) se centra en la escritura como negociación, en aspectos argumentativos, considera a los marcadores como aquellos que operan a nivel discursivo que permiten argumentar en torno a lo que escriben. También destaca el trabajo de Bañales, Ahumada, Martínez, Martínez y Messina (2018) sobre la escritura en la educación básica centrado en la producción de oraciones. En el ámbito de la escritura para conocer la voz propia específicamente, a través de la identificación de marcadores discursivos, en contextos estudiantiles de enseñanza escolar, se desconocen. En Chile, Kloss (2013) analiza la escritura de profesionales de la educación a través de marcas de posicionamiento discursivo de profesionales de la educación en la escritura de ensayos, identifica problemas como que los escritores nóveles basan su escritura en otros autores reconocidos y con experiencia.

En el ámbito de Educación Superior, en el trabajo con estudiantes, destacan los estudios de Levicoy y Musci (2019) quienes investigan la escritura académica de tesinas de licenciatura de cuatro carreras, en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), a partir de la construcción de la introducción. El estudio tiene como objetivo describir los procedimientos para escribir una introducción, con foco en los movimientos retóricos, específicamente de las marcas de personalización y despersonalización y el manejo de la intertextualidad en sus escritos. Asimismo, Zavala (2019) analiza la literacidad académica, en un paradigma crítico en diversas disciplinas y muestra un estudio de caso sobre estudiantes quechua hablantes para

mostrar las estrategias que implementan en el proceso de apropiación de la literacidad académica, comprendida como aquella habilidad para comprender y crear textos precisos, siguiendo las normas del discurso académico, con elección cuidadosa de palabras, claridad en la expresión, respaldo con evidencia y uso correcto de citas y referencias bibliográficas. Por su parte, Correa (2016) estudia dos de los mecanismos relacionados con la presencia del autor y con la referencia al discurso de otros en textos académicos: la marcación de primera persona y el uso de las citas textuales a través de un cuestionario en línea respondido por más de 400 estudiantes de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En este estudio se comparan las características de representación del discurso ajeno más utilizadas, los resultados indican que las ocurrencias y la distribución porcentual de las formas verbales y pronominales de primera persona del singular y del plural en tres licenciaturas de las seis estudiadas los trabajos que hacen los nuevos autores y cómo crean su voz a través de las diferencias disciplinares en el uso de este tipo de marcas morfológicas. En Kloss (2013) se analiza las marcas de posicionamiento discursivo en ensayos académicos, incluye la persona gramatical, modalidad, citación y verbos de reporte. La autora concluye que la variación en estas marcas está relacionada con la formación y dominio disciplinario del estudiante, las complejidades del ensayo y el nivel de alfabetización. Esto indica que los escritores novatos tienden a no adoptar un posicionamiento discursivo propio, prefiriendo apoyarse en autores experimentados y haciendo comentarios escasos sobre sus propias propuestas. Lo común en estos estudios, es que se centran en la perspectiva del autor posicionado en su escrito y en cómo recurren a otras voces de autores para complementar lo que escriben. Ninguno de los estudios mencionados estudia específicamente marcadores en la educación secundaria (enseñanza media).

Para marcar la voz propia dentro de un escrito general y en el ensayo académico en particular, se necesita hacer uso de marcadores discursivos, que corresponden a unidades lingüísticas invariables. Tales recursos “no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas. Las inferencias que se realizan en la comunicación” (Portolés, 1998. p.26). También son los encargados de relacionar las intenciones y supuestos que se esconden tras los enunciados de un discurso. Son utilizados por las y los estudiantes de tercer medio para marcar la voz del autor, en la escritura de un ensayo y sus propias razones de uso acerca de esas marcas discursivas en su escritura.

La voz es un recurso complejo, que contiene dimensiones particulares, para ello, se considerará lo que señalan Castelló et al. (2011), esto es, que la voz se compone de tres dimensiones: posicionamiento, intertextualidad y organización de la información, las que están relacionadas entre sí, pero, son independientes en su análisis y que se consideran relevantes en la clarificación y definición del concepto de voz del autor. En su estudio sólo se consideran las dimensiones de posicionamiento, que se refieren al lugar que adoptan los escritores como autores en el texto; e intertextualidad que alude a los recursos y mecanismos que utiliza el escritor para relacionarse con otros autores.

El presente estudio en el área escolar espera aportar a la reflexión del proceso de construir la voz del autor en la producción escrita y sobre por qué el sistema escolar requiere atención en este ámbito, especialmente en los últimos cursos de formación secundaria pues es el nivel preparatorio, el nexo, hacia la educación superior. Asimismo, comprender que la voz del escritor es el resultado de la asimilación y contraste de diferentes voces que estudian y opinan sobre un tema, basados en las percepciones de los estudiantes. Construir la voz propia, a través de la escritura, desde la mirada pedagógica, como señala Navarro (2021) corresponde a un hecho personal y original, que presenta ciertas restricciones y que muchas veces es intimidada por autores de larga trayectoria que los estudiantes leen, o de los mismos profesores que les guían. En los escritos de los estudiantes, estos ponen en juego su identidad, sus metas y expectativas, implica una toma de postura y una discusión con otras posturas y discursos. Además, este estudio permitirá, no sólo estudiar el concepto de voz en ensayos escolares, sino también abrir las puertas a un campo de estudio en el ámbito escolar chileno y comprender la relevancia en contextos, que se supone, no le han brindado el tratamiento adecuado.

Esta investigación plantea las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los marcadores discursivos más utilizados por estudiantes de tercero medio de un liceo municipal Bicentenario de la ciudad de Los Ángeles para marcar el posicionamiento como dimensión de la voz del autor en la escritura de ensayos? ¿Cuáles son los marcadores discursivos utilizados por estudiantes de tercero medio para marcar la intertextualidad como dimensión de la voz del autor en la escritura de ensayos?

## **1.2. Objetivos de investigación**

### **1.2.1 Objetivo General**

Analizar los marcadores discursivos más utilizados por estudiantes de tercero medio de un liceo municipal Bicentenario de la ciudad de Los Ángeles para marcar la voz propia del autor en la producción de ensayos escolares.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar los marcadores discursivos más utilizados por estudiantes de tercero medio para marcar el posicionamiento como dimensión de la voz propia del autor en la escritura de ensayos.
- Identificar los marcadores discursivos utilizados por estudiantes de tercero medio para marcar la intertextualidad como dimensión de la voz propia del autor en la escritura de ensayos.

## **1.3. Hipótesis de investigación**

1. Los estudiantes de tercero medio utilizan preferentemente marcadores discursivos de actitud cuando expresan posicionamiento en un ensayo escolar.
2. Los estudiantes de tercero medio utilizan preferentemente marcadores discursivos de parafraseo cuando expresan intertextualidad en un ensayo escolar.

## **1.4. Variables /Categorías de investigación**

- Variables de la investigación:

### *Dimensión de posicionamiento y las categorías de voz*

La dimensión del posicionamiento de la voz del autor corresponde a la forma en que el autor se presenta y se comunica con el lector a través de su narrativa. Puede influir en la percepción del lector respecto a la autoridad, credibilidad, tono y estilo del autor. El posicionamiento de voz puede variar según el género discursivo y el propósito del texto. En este contexto, el autor utiliza diversas estrategias para forjar su identidad y establecer una conexión con sus lectores a través de su escritura (Meza, 2018). Los elementos que destacan la presencia del autor y que facilitan al lector la organización y evaluación de la información en el texto. Es decir, el escritor

emplea recursos específicos para que su voz y perspectiva sean reconocibles en el texto, y de esta manera, los lectores pueden entender su punto de vista y enfoque.

#### *Dimensiones de intertextualidad y categorías de cita textual y cita parafraseada*

Esta dimensión se refiere a la relación que existe entre un texto y otros textos anteriores o contemporáneos. En otras palabras, es la presencia de referencias, influencias o alusiones a otras obras literarias, culturales o artísticas dentro de una determinada obra. La intertextualidad enriquece el significado y la profundidad de un texto, ya que permite establecer conexiones con otras obras y ampliar el contexto en el que se desarrolla la narrativa. Además, puede ofrecer nuevas capas de interpretación y enriquecer la comprensión de la obra al revelar influencias y diálogos con la tradición literaria o cultural. En todo análisis de uso de voz, se debe considerar las formas en que los escritores usan las palabras de otros, como el considerar el uso de citas literales o parafraseadas, así como también es importante identificar las características “específicas que cumplen en los textos utilizados para la difusión del conocimiento académico y científico” (Meza 2018: 117). Cada autor escoge a aquellos autores que quiere presentes en su propio escrito, ellos les permiten reforzar o contradecir alguna idea, ayudando a mostrar su propia voz.

- Categorías de la investigación:

#### *Marcadores discursivos utilizados.*

Los marcadores discursivos se consideran expresiones o unidades lingüísticas que permiten relacionar unas ideas con otra, presentan la información de manera coherente y clara. Asimismo, facilita la comprensión de diferentes fragmentos discursivos señalando explícitamente el tipo de relación semántica existente. De igual manera, los marcadores permiten interpretar el discurso que se transmite y a la vez identificar la voz de cada autor en su texto. Sus funciones dentro del texto son variadas, como indicar secuencia, contraste, causa y efecto, entre otras.

## CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

### 2.1. El ensayo escolar

Un ensayo como tarea de escritura, en su nivel pragmático, es un género discursivo que promueve, como señala Kloss (2013, p. 125) “la identidad que cada uno posee, puesto que las huellas lingüísticas plasmadas en el discurso académico profesional derivan de factores como la edad, el sexo, (...) el medio económico, el repertorio verbal y el entorno sociocultural”. En otras palabras, que los ensayos consideran exponer una parte fundamental de la expresión humana, como lo es la identidad. La autora señala que, a través del análisis de los ensayos realizados por un grupo de profesionales de la educación, se observa el capital humano y cultural, lo que se puede apreciar a través de las temáticas abordadas y las referencias utilizadas para fundamentar sus ideas. Ello posibilita visualizar el conocimiento previo y formación de especialidad de estos profesionales.

La escritura de un ensayo en el ámbito escolar de enseñanza media, es una actividad que se realiza en la asignatura de Lectura y Escritura Especializada, que es una asignatura del plan de lectivos de Enseñanza media (secundaria) y tiene como propósito que los estudiantes escriban para analizar y reflexionar sobre distintos aspectos del ser humano. Asimismo, pretende que los estudiantes eliminen toda expresión de prejuicios y se fomente el respeto a la diversidad. Esta actividad se funda en los objetivos sobre participación colaborativa, construcción y transformación de conocimiento en la producción de textos. Los estudiantes participan, opinan y participan en instancias educativas para discutir sobre temas profundos que les permitan acceder a una escritura personal y a la vez exponer su propia voz como autores (Olaizola, 2012) lo que es de suma importancia para la formación integral de los estudiantes y asegurar el acceso a los procesos de escritura.

El ensayo es un tipo de texto no literario que se caracteriza por representar la opinión personal de un autor sobre un tema particular, con una estructura al estilo argumentativo y que puede abordar diferentes temáticas. El filósofo Montaigne (1533-1592), fue quien eligió esta palabra para mencionar sus escritos, que significa que escrito debe ser acerca de un tema que debe ser examinado, cuestionado o criticado. Asimismo, Starobinsky (1998) lo define como aquel texto que permite examinar atentamente un hecho o suceso de manera exigente que es capaz de liberar a quien escribe. Desde su origen, el ensayo ha sido una herramienta que favorece al ser humano cuestionar los temas a través de la reflexión polémica y crítica, así como para obtener

una visión más profunda del asunto tratado. Una característica importante para escribir un ensayo, es que este tipo de textos no es solo una respuesta a una cuestión determinada, sino que permite el diálogo, es decir, que al escribir se deben considerar las ideas y opiniones de otros autores entendidos en el tema, esto es la representación de un diálogo vivo (Vélez, 2001) En esa misma línea, Oviedo (1991) señala que el ensayo es un texto dialogante que relaciona al lector con el mundo presente, es decir, es una conversación que ejerce quien escribe desde una mirada realista, una discusión que tiene la intención de generar acuerdos o discrepancias que no cierran el debate, sino que mantengan el diálogo continuo. En el ámbito universitario, por otra parte, el ensayo es el género más solicitado (Gardner y Nesi 2012), y por ello se deben considerar las mejores estrategias para su producción y una descripción de la tarea adecuada y detallada que permita al estudiante realizar y alcanzar las metas propuestas.

La escritura de ensayos permite al autor de estos escribir y además, leer y debatir como una forma de desarrollo intelectual, por ello la importancia de producir y trabajar la escritura de ensayo en la enseñanza escolar media. El ensayo en este contexto escolar, es un texto que expresa la realidad de opiniones respecto a los contextos de cada estudiante, entendiendo que cada uno es parte de la sociedad de manera crítica y pensante. Esto se realiza a través de la defensa de ideas y del diálogo entre ellas, por lo que el ensayo es un texto personal y subjetivo. Es un género que conmina a expresar un punto de vista u opinión. Considera una audiencia, que entiende que lo que está leyendo es la defensa de ideas que expresa el autor sobre una cuestión a través de citas, ejemplos, su propia realidad, que corresponden a los fundamentos o razones y evidencias (Almazán, Anguiano, Huerta e Ibarra, 2014). La estructura general, presenta una introducción en la que se presenta el tema y se plantea la tesis del autor, un desarrollo en el que se argumenta y se sustenta la tesis, y una conclusión en la que se resume el argumento y se ofrece conclusiones. Para escribir un ensayo de estilo académico se considera la elección del tema, la investigación, la organización del texto y la revisión. Cuando un texto es de estilo académico se considera la exigencia de las citas. Se tiene en cuenta el tipo de ensayo, ya sea expositivo, argumentativo o de investigación.

El uso del lenguaje claro y breve y la necesidad de citar correctamente a los autores que se leen para robustecer lo que se escribe, son frecuentes para la producción de los ensayos. Una condición para la escritura del ensayo es que los estudiantes sean capaces de reflexionar en torno a una temática. El pensamiento crítico es resultado de la reflexividad propia y ajena (López, 2013) que permite el desarrollo de los procesos mencionados por Zunino y Muraca

(2012) sobre reflexionar y ordenar las ideas de forma tal que puedan defender sus ideas y puntos de vista respecto de lo que quieren expresar. Para que los estudiantes logren desarrollar una correcta de un ensayo, es esencial que los docentes sean capaces de explicar adecuadamente lo que esperan que los estudiantes creen, Olaizola (2012) afirma que el problema de los estudiantes que presentan dificultades para comprender o producir ensayos adecuados es porque los docentes no encuentran las herramientas o estrategias para enseñar efectivamente. Así muchos estudiantes no se preocupan realmente de la escritura o que van a exponer en ella, sino de acceder a una buena calificación que los aprueba en una asignatura. Esto ocasiona que se distorsione la naturaleza de un ensayo, realizando repeticiones o que los textos sean superficiales y sin valor. Un ensayo debe ser un texto especial, sin rigidez en cuanto a las temáticas escritas, sin límites.

## **2.2. La voz del autor**

La idea de concebir una voz propia en un escrito no resulta fácil, ya que se debe aunar lo que se quiere expresar sobre un tema en particular, con lo que otros ya plantearon sobre este. La lectura y la escritura para el desarrollo de la voz propia de autor, son fundamentales de desarrollar y nos permiten llegar a equilibrar las palabras ante la construcción de un discurso propio, apoyado por otros, es importante comenzar a desarrollar esta destreza en escritura, ya que facilitará la inserción académica en educación superior.

Algunos autores consideran la voz como aquella que marca la presencia de quien escribe en el texto que se conectan con su identidad a la hora de escribir (Lillis, 2013). La identidad, por una parte, corresponde a una construcción social que responde a las preguntas de quién se es o a qué lugar social en el mundo se pertenece. Por otra parte, en cuanto a la escritura corresponde a una construcción discursiva, que se deja ver a través de marcas escritas. La voz también es aquello que corresponde a otros para ser utilizado en la construcción propia de significados (Prior, 2001). De esta manera, entendemos que la voz propia a través del discurso, tiende al persuadir, pues implica una relación interactiva entre quien escribe y quien lee (Hyland, 2005). Es por ello, que es relevante que los contextos educativos se interesen en generar instancias donde los estudiantes puedan lucir su propia voz como autores.

Se entiende que aquel que se considere autor de un texto, deberá incorporar otras voces en su discurso escrito. La importancia de la voz propia radica en saber dar cabida, como autor, a las demás voces, sin opacar la propia o perderla entre citas que se integran al escrito. En el trabajo

de Correa (2016) se enfatiza en los mecanismos relacionados con la presencia del autor y referencias del autor hacia otros textos de dos maneras. La primera de ellas corresponde a la marcación de primera persona, y la segunda, al uso de las citas textuales. Se consideran las propuestas de Authier-Revuz (2003 y 2011) para trabajar el estudio de la representación del discurso ajeno y de García Negroni (2008) para la clasificación de citas textuales. En ella se describe el análisis de monografías de tres disciplinas de humanidades. Realiza un análisis morfológico y sintáctico, seguido de una revisión manual de casos dudosos. Luego, realiza una anotación independiente de las modalidades de representación del discurso ajeno y tipos de citas. El subcorpus de trabajo abarca tres disciplinas: Filosofía, Lingüística y Educación, con datos como la cantidad de trabajos y palabras en cada disciplina. Los resultados muestran el uso de formas verbales y pronominales de primera persona en los trabajos. En Filosofía, se observa un equilibrio entre las formas de primera persona del singular y plural, mientras que, en Lingüística y Educación, las formas del plural son más frecuentes. Se sugiere que en Educación, la ausencia de formas de primera persona del singular puede deberse a la tradición de distanciamiento en disciplinas más "duras." Además, se analiza la frecuencia de citas textuales en las disciplinas, mostrando preferencias por citas integradas en Filosofía y Educación, y un equilibrio entre integradas y parafraseadas en Lingüística. Las modalidades de representación del discurso ajeno también se estudian, destacando la predominancia de la predicación por paráfrasis en Filosofía y la mostración en Educación. A partir de sus datos, la autora plantea que las diferencias disciplinares pueden deberse a las prácticas académicas y los objetos de estudio específicos de cada disciplina.

En un texto la voz propia se refleja en la forma en que este se presenta a sí mismo en el texto. La voz del autor podrá ser objetiva o subjetiva, dependiendo de la intención de su autor y del tema que se esté tratando. En un texto específico como el ensayo objetivo quien escribe se presenta como un observador imparcial y utiliza un lenguaje formal y académico. Se enfoca en presentar los hechos y las evidencias de manera clara y concisa, sin dar su opinión personal. En un ensayo subjetivo, el autor se presenta como un participante activo en el tema que se está discutiendo. El autor utiliza un lenguaje más personal y emotivo, y expresa su opinión y punto de vista sobre el tema. En general, la voz del autor en un ensayo debe ser coherente y consistente en todo el texto.

La voz propia del autor puede manifestarse a través de los pronombres personales de primera o tercera en escritos académicos o escolares, como el ensayo. Según Bolívar, Martínez y Franco

(2018) las introducciones y conclusiones son las partes de un escrito donde mayormente se puede visualizar el trabajo propio de los autores de una manera más abierta. Los mismos autores señalan que en tesis doctorales en Colombia, México y Venezuela los resultados muestran poca presencia de pronombres personales en primera persona, que es cambiado por el uso del pronombre “se” (ejemplo, “se analizaron.”), ello expresaría que los estudiantes asocian el uso de primera persona con la no formalidad en un escrito académico o escolar que será calificado.

El autor debe elegir cuidadosamente su voz y tono para asegurarse de que el mensaje que desea transmitir sea claro y efectivo. Meza, Millares, Gladic y Gutiérrez (2023) señalan usos estrategias de posicionamiento del autor (EPA) dentro de un corpus de contestación de la demanda (CDD) lo que quiere decir que en el ámbito del derecho, abogados y estudiantes se esfuerzan retóricamente para persuadir a quien lee y se acepten sus propuestas. Los autores indican que

El uso estratégico de recursos de posicionamiento en las CDD evidencia que, en estos textos jurídicos, no solo se presenta contenido proposicional y antecedentes jurídicos para responder a una Demanda, sino que también se posiciona al productor de la CDD como una pieza valiosa, como un factor relevante en el proceso jurídico, en particular, y en la comunidad profesional, en general (p. 7)

En este sentido, tales análisis indican, no solo la frecuencia de uso de EPA, sino que, además, señalan que la manera en que los autores construyen el discurso, pretende “persuadir acerca de la veracidad de los hechos presentados y de la validez jurídica de los argumentos esgrimidos” (Meza, et al., 2023, p. 7) lo que contribuye al reconocimiento de la voz propia en este tipo de textos.

Se entiende la complejidad de desarrollar una voz propia en la escritura académica al integrar las ideas propias con las ya existentes sobre un tema específico, ya que para los estudiantes la poca familiaridad con formas académicas para construir sus escritos, como citar a otros autores genera miedos y tensiones en las que se sienten invalidados (Macedo, Navarro, Vian & Ferreira, 2021) y optan por no usarlas o parafrasear. De ahí la importancia de la lectura y la escritura para alcanzar este equilibrio discursivo, que permite construir un discurso personal respaldado por fuentes externas y no sentir la invalidez.

La voz del autor se entiende como la presencia del autor en el texto, conectada con su identidad y expresada a través de marcas escritas, permitiendo la persuasión y una relación interactiva entre autor y lector. Además, la voz propia se manifiesta en los textos, considerando el posicionamiento del autor y la intertextualidad como elementos centrales que revelan la identidad del escritor y cómo la voz del autor puede variar dependiendo del contexto y la intención del escrito, desde un enfoque objetivo hacia uno más subjetivo, que expresa opiniones personales sobre el tema. Para ellos se consideran estrategias de posicionamiento del autor en diferentes contextos, como en textos académicos y legales, evidenciando cómo los autores se esfuerzan retóricamente para persuadir y validar sus argumentos.

### **2.3. El discurso y los marcadores discursivos**

La escritura, según las conceptualizaciones de Navarro (2021) se presenta como una tecnología epistémica y semiótica que, aunque ahora se perciba como una habilidad natural y omnipresente, es en realidad una práctica situada con dimensiones mecánicas, normativas, léxicas, gramaticales, discursivas, semánticas, multimodales, tecnológicas, situacionales, retóricas, sociales, históricas, y psicológicas. Su origen se vincula a desarrollos tecnológicos históricos, y su aprendizaje se ha vuelto esencial en la sociedad actual, donde se espera que las personas sean capaces de escribir adecuadamente. La escritura también se considera una forma de pensamiento que impacta la concepción de la realidad y un proceso multidimensional que materializa complejas reflexiones y expresiones en diversos contextos.

Una de las dimensiones de la escritura, necesarias de profundizar en esta investigación, es la dimensión discursiva y semántica que abarca aspectos como intertextualidad, desarrollo temático, cohesión, estructura retórica, metadiscurso y voz autoral (Navarro 2021) que hace referencia a diversos elementos que influyen en la calidad y profundidad del texto, y que se definen de la siguiente manera:

- *Intertextualidad*: Se refiere a cómo un texto se conecta, refiere o se inspira en otros escritos, estableciendo una relación con otros trabajos.
- *Desarrollo temático*: Describe cómo se presentan y expanden las ideas a lo largo del texto, asegurando coherencia y relevancia con el tema central.
- *Cohesión*: La cohesión implica la conexión lógica y fluida entre las partes de un texto, garantizando que las ideas estén relacionadas y la lectura sea comprensible.
- *Estructura retórica*: Se relaciona con el uso estratégico de técnicas retóricas, como la persuasión y la argumentación, para lograr un efecto específico en el lector.

- *Metadiscurso*: Comprende las expresiones que orientan al lector a lo largo del texto, incluyendo marcadores discursivos, indicadores de relación entre ideas y comentarios sobre el proceso de escritura.
- *Voz aural*: Se refiere al estilo distintivo del autor, reflejado en la elección del lenguaje, el tono y el enfoque del texto.

En conjunto, estos elementos contribuyen a la construcción de un texto complejo y enriquecido, que va más allá de la simple transmisión de información y busca establecer una conexión significativa con el lector.

Es en la dimensión discursiva se identifican los marcadores discursivos, los que se definen como proceso de escritura en el texto. Así se considera a los marcadores del discurso como elementos constantes dentro de un texto que tienen como objetivo orientar las inferencias realizadas en la comunicación, según sus diversas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas (Portolés, 1998). A la vez que se encargan de relacionar las intenciones y supuestos que se esconden tras los enunciados de un discurso. Los marcadores textuales son considerados conectores o adverbios de enlace, palabras o expresiones que se utilizan para establecer relaciones de coherencia y cohesión en un texto. Su función principal es guiar al lector a través del contenido, indicando la relación entre las diferentes ideas, oraciones o párrafos.

Los marcadores han sido calificados como estructuradores de la información, conectores, reformuladores, marcadores conversacionales y operadores (Zorraquino y Portolés, 1999), ya que consideran que desempeñan un papel multifuncional en la estructuración del discurso. Actúan como elementos clave para garantizar la coherencia, la claridad y la expresividad en la comunicación escrita y oral. Su análisis abarca desde la organización sintáctica hasta la relación lógica y pragmática de las unidades discursivas, destacando la riqueza de funciones que estos elementos cumplen en la comunicación. Los marcadores discursivos son elementos que, como señala Van Dijk (1983), organizan la información del texto, ya que son fundamentales para generar la cohesión o relación de unidad a un texto (Halliday & Hasan, 1976). La característica de cohesión, está dada por la deixis discursiva, que se refiere a la correspondencia entre las partes de un discurso, específicamente, de los marcadores discursivos (Portolés, 2014). Los marcadores no sólo son los relacionadores de contenido, sino que conducen al contexto extralingüístico, es decir, el lugar o momento en que se producen. Basados en que la comprensión de que estos elementos no solo establecen conexiones semánticas y sintácticas

entre partes del discurso, sino que también desempeñan un papel fundamental en la organización y la interpretación del contexto en el que se desarrolla la comunicación.

Los marcadores discursivos van más allá de su contribución a la coherencia interna del discurso, también sirven para orientar al receptor sobre la intención del hablante o escritor. Estos elementos pueden indicar actitudes, relaciones sociales, o la organización del discurso en el contexto de la interacción comunicativa. Algunos marcadores discursivos están específicamente destinados a señalar el tiempo y el espacio, como "ahora", "entonces", "aquí" o "allí", no solo conectan ideas. También sitúan esas ideas en un contexto temporal o espacial específico, guiando al receptor para entender cuándo o dónde ocurren los eventos descritos. Funcionan a la vez como indicadores de registro y estilo, por ejemplo, la elección de ciertos marcadores puede dar pistas sobre el tono del hablante, la formalidad del contexto, o incluso el nivel de familiaridad entre los interlocutores. Estos aspectos contribuyen a la comprensión del contexto más amplio en el que se produce la comunicación. Por último, revelan el contexto, a través de la comprensión efectiva se puede conocer el contexto extralingüístico.

Los marcadores discursivos son herramientas lingüísticas que van más allá de la mera conexión de ideas; también desempeñan un papel crucial en la construcción y la interpretación del contexto en el que se produce la comunicación. Su función pragmática, temporal, espacial y estilística contribuye a enriquecer la comprensión del mensaje, conectando efectivamente el contenido con su entorno más amplio.

Es necesario realizar una clasificación de los marcadores discursivos según su forma o función, para poder etiquetarlos en cuanto a la estructuración de la información de acuerdo a las divisiones o estructura de un texto. Portolés (2014) propone este tipo de clasificación señalando que los significados de los marcadores discursivos proporcionan referentes a la distribución y a la estructura informativa del discurso. Esto permite comprender que los marcadores discursivos, además de guiar inferencias y proporcionar información, permiten visualizar la estructura textual, de las convenciones discursivas de los textos. La clasificación que señala este autor, queda de la siguiente manera: 1. Estructuradores de la información (comentadores, ordenadores y digresores) 2. Conectores (aditivos, consecutivos y contraargumentativos) 3. Reformuladores (explicativos, de rectificación, de distanciamiento y recapitulativos) 4. Operadores discursivos (de refuerzo argumentativo, de concreción y de formulación) 5. Marcadores de control de contacto.

La tarea de promover la voz mediante los marcadores a través de actividades planificadas y con sentido para los estudiantes, la posición que tomen en cuanto a la manera de escribir, es un trabajo que considera tanto la construcción de esta como el reflejo de lo que leen. Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega (2011) proponen conceptualizaciones en torno a la voz propia del autor, las que dependen de las orientaciones disciplinares o teóricas de cada estudio realizado y aportan con una aproximación conceptual a la noción de voz en base al análisis y la discusión sobre las aportaciones anteriores. De esa misma manera, formulan una metodológica que contempla tres dimensiones de análisis relacionadas pero independientes, consideradas relevantes en el estudio de la noción de voz y de la cual se han adoptado dos (tabla 1) para llevar a cabo esta investigación.

**Tabla 1.** Dimensiones y categorías según marcadores

<i>Dimensión</i>	<i>Categorías</i>
1. Posicionamiento	1.1 Expresiones de elusión de compromiso. 1.2 Potenciadores- enfatizadores. 1.3 Marcadores de actitud 1.4 Autorreferencia 1.5 Implicación
2. Intertextualidad	2.1 Cita directa 2.2 Cita indirecta

**Fuente:** Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega (2011)

En la tabla 1 se identifican las dimensiones de voz de posicionamiento e intertextualidad, las que se representan de manera explícita en los textos escritos, específicamente corresponden a marcadores discursivos que representan la voz propia en un escrito. La focalización de estos marcadores se debe a su relevancia para construir significado, permiten al autor posicionarse en el texto y establecer conexiones con otras fuentes.

Para lograr el potencial de escritor y la posición de la voz del autor dentro del texto, según Ávila Navarro y Tapia (2020) se requiere de dispositivos institucionales, en este caso marcadores discursivos, que apoyen el proceso de aprendizaje, es decir, que los estudiantes posean un dominio de las prácticas de escritura en diversidad de géneros discursivos tanto a nivel escolar como universitario. Esto no ocurre solo escribiendo, sino sintiéndose competentes para llegar a comprender a la escritura como herramienta que permite aprender.

En síntesis, los marcadores discursivos son herramientas valiosas para mejorar la claridad y la organización de un texto, permitiendo que las ideas se conecten de manera fluida y facilitando la comprensión del lector. Su uso adecuado contribuye a la coherencia y cohesión textual. En esta investigación solo se consideran los marcadores de voz de posicionamiento y de intertextualidad, ya que se considera su importancia en la construcción de significado, la coherencia y la credibilidad en un texto, permitiendo al autor situarse, conectar su trabajo con otras fuentes y enriquecer la calidad global de la escritura.

### **2.3.1. Posicionamiento**

Los marcadores discursivos de posicionamiento son palabras o frases que se utilizan en un texto para indicar la posición de una idea o argumento dentro del mismo. Estos marcadores ayudan al lector a mantener la coherencia y el enfoque en el tema del discurso y a entender la estructura del texto. Pueden ser de diferentes tipos, como marcadores de inicio, de continuación o de conclusión. Para Castelló, et al. (2011) los marcadores discursivos de este tipo son utilizados por el escritor para hacerse más o menos visible en el texto. Así, los marcadores de inicio ayudan al escritor a introducir nuevas ideas, los de continuación se utilizan para conectar las ideas previas o siguientes, mientras que los marcadores de conclusión permiten cerrar ideas o preparar al lector para el siguiente párrafo o fin del texto.

Marcar la posición dentro de un texto, considera la visibilidad del autor a través de las palabras más allá de las preposiciones. En este sentido, Hyland (2002) ha señalado que la manera de posicionarse en el texto depende del contexto y la enmarcación dentro en la disciplina que se escribe y los objetivos comunicativos de cada texto de los objetivos comunicativos que cada texto persiga. El autor propone estas conclusiones a través de análisis de las características específicas de un corpus de más de doscientos textos que fueron escritos por diferentes disciplinas que le permitieron afirmar que existen estrechas relaciones entre el concepto de voz en los textos y la construcción de una identidad profesional, pues, como señalan Sánchez-Jiménez y Meza (2022), estos contribuyen a expresar diferentes ideas como la identidad, o los puntos de vista, así como la pertenencia social de quien escribe a una determinada comunidad.

Las categorías propuestas por Hyland (2005), consideran la cercanía al lenguaje sencillo y la profundidad de los temas, además se han utilizado en varias disciplinas, lo que permite utilizarlas, pues están validadas. Estos marcadores, se refieren al lugar que adoptan los escritores como autores en el texto. Incluye cinco categorías:

- Expresiones de elusión de compromiso: Estas expresiones implican que una afirmación está basada en un razonamiento plausible más que en un conocimiento e indican el grado de confianza que se le puede atribuir. Indican la intención del escritor de aplazar su compromiso con respecto a una determinada información, permitiendo que sea presentada como una opinión en lugar de como un hecho acreditado o verdadero. Por ejemplo, *posible, tal vez, o el uso del condicional*.

- Potenciadores-enfatizadores: Ayudan al autor a explicitar sus opciones y a expresar seguridad, a la vez que marcan el grado de implicación con el tema y solidaridad con la audiencia. Por ejemplo, *claramente, obviamente, o el uso de demuestra*.
- Marcadores de actitud: Indican la relación afectiva, más que epistémica, del escritor con las afirmaciones que hace en el texto. Por ejemplo, *de acuerdo con, preferentemente, desgraciadamente, afortunadamente*.
- Auto-referencia: Implica el grado de presencia explícita del autor en el texto, medida a través de la frecuencia en el uso de la primera persona y de los adjetivos posesivos.
- Marcadores de implicación: Son mecanismos que explícitamente se dirigen al lector, ya sea para focalizar su atención o para incluirlos en el discurso. Entre estos mecanismos destacan el uso del plural que incluye a los lectores, los comentarios que interrumpen el discurso para asegurar el conocimiento compartido, las referencias al conocimiento compartido, los imperativos, las modalizaciones dirigidas a la audiencia, los predicados que expresan los juicios del escritor y las preguntas.

Algunos autores distribuyen el uso de marcadores de posicionamiento conforme a las estrategias de uso, Meza (2018) presenta al marcador discursivo de posicionamiento como aspecto esencial para marcar la presencia del autor. La autora señala que existen diferencias de uso de las estrategias de posicionamiento, comparando la escritura de estudiantes novatos y expertos. Indica que quienes usan mayoritariamente estos marcadores son los autores novatos de Ciencias Sociales, luego le siguen los autores en formación de Humanidades, en tercer lugar, los novatos de Ingeniería y Tecnología. Se destaca de este análisis, que los autores novatos o de ciencias sociales y humanidades son quienes más utilizan este tipo de marcadores pues “son quienes tienen que demostrar en su comunidad que son capaces de aportar al conocimiento (...) que son sujetos valiosos con las características idóneas para pertenecer a cierta comunidad (...) y que escriben textos bien preparados” (p.10), que en educación secundaria pasa cuando el estudiante escribe y quiere que su trabajo sea reconocido para alcanzar una buena calificación.

### 2.3.2. Intertextualidad

Los marcadores discursivos de intertextualidad son elementos presentes en un texto que hacen referencia o conexiones sólidas con otros textos o autores. Son utilizados para establecer una relación directa o indirecta entre su obra y otras obras anteriores, esto permite enriquecer el significado y la interpretación del texto. Castelló, et al. (2011) señalan que el uso de la intertextualidad se refiere, también, al diálogo que el autor logra establecer con otros textos, que denotan referentes explícitos dentro de un escritor.

Los marcadores de intertextualidad están presentes en los escritos a través de las maneras en que se cita, “para reconocer expresamente que determinadas ideas son de autoría ajena, y su organización y presentación depende de los formatos de citación utilizados por diferentes disciplinas, ya sea en normas (p.e. APA, Chicago, MLA) o en convenciones particulares de revistas o editoriales que adscriben a las lógicas de estas diversas normas.” (Calle-Arango, Ávila Reyes & Meneses, 2021), los que se notan a través de los referentes explícitos, ya que son estos los que nos permiten un análisis textual de estos.

Los marcadores discursivos de intertextualidad permiten a los autores establecer diálogos y relaciones con obras pasadas, construir significados adicionales, jugar con las expectativas del lector y enriquecer la experiencia de lectura. Algunos ejemplos comunes de marcadores discursivos de intertextualidad, según Castelló, et al. (2011), son:

- Citas literales: Incorporar fragmentos exactos o frases completas de otros textos en el propio, señalando claramente la fuente original con comillas o cursivas.
- Referencias: Hacer mención directa a otros textos, ya sea nombrando el título, el autor, o algún elemento específico de la obra referida.

La forma en que los estudiantes citan es de interés tanto para la educación secundaria, pregrado, posgrado o doctorado. En ese sentido Calle-Arango, Ávila Reyes & Meneses (2021) señalan que en los estudiantes de doctorado “el uso de citas indirectas es predominante. Desde una visión intra-participante, el uso del estilo no sufre ninguno o bien mínimos cambios entre las versiones de cada escritor.” (p.24), ya que los estudiantes vinculan el uso de citas directa, literal o explícita con palabras que no son propias o, como señala Zavala (2011) los autores creen que los marcadores de intertextualidad visualizan en sus escritos la falta de originalidad. El uso de la intertextualidad, ya sea de manera directa o indirecta, permite al autor dar reconocimiento de las ideas que no son propias.

En síntesis, el ensayo escolar se presenta como una herramienta pedagógica valiosa, permitiendo a los estudiantes expresar su identidad, desarrollar pensamiento crítico y participar en diálogos constructivos sobre diversos temas. La enseñanza de la escritura de ensayos se destaca como crucial para fomentar un enfoque reflexivo y significativo, que, para efectos de esta investigación, va ligada a la construcción de una voz propia en la escritura, la que implica el equilibrio entre ideas personales y existentes sobre un tema, subrayando la complejidad de integrar la voz del autor de manera contextual y reflexiva. A través de la voz propia del autor, se exploran los marcadores discursivos como elementos clave que guían inferencias para enriquecer la comprensión del mensaje y su contexto. Para esta investigación, se abordarán los marcadores de posicionamiento, subrayando su importancia para expresar la voz del autor en contextos escolares. En cuanto a la intertextualidad, se destaca su papel en enriquecer la comunicación escrita al establecer conexiones con otros textos o autores, haciendo hincapié en la importancia de citar éticamente para reconocer y respetar las ideas ajenas. Estos elementos resaltan la complejidad y la riqueza de la escritura del ensayo, subrayando su impacto en la construcción del conocimiento y la expresión de la identidad del escritor. El conjunto permitirá analizar los marcadores discursivos más utilizados por estudiantes de tercero medio para marcar la voz propia del autor en la producción de ensayos escolares.

## **CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA**

### **3.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación**

La presente investigación corresponde a una investigación acción, dado que es un método de indagación especialmente adecuado para los profesores en ejercicio. La investigación acción se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a los profesores combinar investigación y práctica. Se basa en las experiencias y observaciones de los profesores en su práctica docente, y su principal objetivo es mejorar la práctica en el aula. (Mertler, 2017) y en este contexto la investigadora interviene las prácticas de aprendizaje de sus estudiantes, con el fin de mejorar estos procesos de enseñanza que tiene relación con la escritura.

El conocimiento en el positivismo es aquello que se puede observar, lo objetivo, corresponde a aquellos fenómenos que se pueden medir o contar, aquellas ciencias que más utilizan este paradigma son las matemáticas, física, química, etc. (Triviño & Sanhueza, 2005). En este sentido, esta investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo en que las preguntas apuntan

a probar la hipótesis y variables, las que se miden en un determinado contexto, en que se entiende al estudiante como un sujeto que comparte significados (Pérez, 2001); las mediciones se analizan utilizando métodos estadísticos. (Hernández Sampieri, et al., 2014) La investigación es de tipo no experimental, pues el objeto de estudio se operacionaliza en variables cuya medición se expresa numéricamente, pero no fueron manipuladas. Es transversal, puesto que se toman datos en un solo momento de la investigación. Este se organiza en una etapa que está dividida en dos fases. El instrumento permite la observación, de tipo descriptivo, puesto que identifica la frecuencia de uso de cada marcador de voz. La muestra es por conveniencia.

La aproximación a los datos cuantitativos corresponderá al análisis de la frecuencia de los marcadores discursivos en los escritos de ensayos de estudiantes de tercero medio, que permitirán identificar los más utilizados para marcar el posicionamiento y la intertextualidad como dimensiones de la voz propia del autor en la escritura de ensayos.

### **3.2. Etapas del estudio**

Esta investigación consta de dos fases, la primera de ellas se centra en la escritura de un ensayo por parte de los estudiantes. En esta fase los criterios de inclusión corresponden a ser estudiante sin distinción de sexo de la disciplina y haber firmado, ellos el asentimiento informado y, sus padres, el consentimiento informado que les permita participar. A su vez, en esta fase, no existe ningún criterio de exclusión, no se excluyen estudiantes, ya que participan de esta tarea de escritura de ensayo en el contexto natural. De igual forma, quienes no quieran participar de la investigación pueden retirarse en el momento que deseen.

En la segunda fase, esta investigación toma los ensayos como corpus. Como criterio de exclusión se considerará a aquellos estudiantes que tienen diagnóstico PIE como, por ejemplo, Funcionamiento Intelectual Límite (FIL), ya que se les dificulta comprender información implícita, extensa y producir textos estructurados con coherencia y cohesión. Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA- TDAH), ya que se les dificulta planificar, iniciar, estructurar actividades diarias o académicas y/o personales, autorregular la frustración. Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA), ya que se les dificulta producir textos estructurados con coherencia y cohesión. y utilizar reglas ortográficas visuales, puntuales y acentuales. Trastorno Espectro Autista, Asperger (TEA), ya que se les dificulta mantener la atención y concentración, ser atinente al contexto de la clase, planificar, iniciar, estructurar

actividades, autorregularse y expresar de forma verbal y escrita las ideas. Regularmente estos estudiantes son acompañados de una profesora diferencial que puede acompañarlos en el aula o trabajan apartados del grupo en una sala especial, por lo que se dificulta el trabajo con ellos de todas formas.

En cuanto a los criterios de rigor, para llevar a cabo todas las fases de la investigación se solicitó autorización al equipo directivo (Ver anexo 1). En cuanto a la participación de los estudiantes estuvo sujeta a la autorización mediante un consentimiento informado (Ver anexo 2) escrito que los padres firmaron, en la que se da a conocer el objetivo del estudio y el procedimiento de evaluación. También se solicitó a los estudiantes un asentimiento de participación escrito (Ver anexo 3). Se otorga la oportunidad de retirarse del estudio cuando estimen conveniente.

### **3.2.1. Fase 1**

#### **Participantes**

En esta fase participaron 77 estudiantes de entre 16 y 17 años de tercer año de enseñanza secundaria de un liceo público científico humanista de la región del Biobío, que cursan la disciplina de profundización *lectura y escritura especializada*. Esta asignatura no es obligatoria, sino de libre elección dentro del plan de profundización. Los estudiantes optan a esta asignatura de manera voluntaria y según sus propias habilidades y destrezas, y cuenta con actividades que se caracterizan fundamentalmente por movilizar conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada que permitan el desarrollo de una comprensión significativa y profunda de los objetivos de aprendizaje. La asignatura es parte del plan de estudio perteneciente al currículum nacional, el programa está dirigido tanto a tercero como cuarto año de enseñanza secundaria en Chile.

#### **Secuencia didáctica**

En esta primera parte, la intervención la realiza la investigadora, como profesora de la asignatura Lectura y Escritura Especializada. La tarea de escritura de ensayo se lleva a cabo en 12 sesiones de clases, de 90 minutos cada una. En estas se trabaja desde la presentación del tipo de ensayo hasta la entrega de calificación final de los escritos. Las sesiones se describen en la siguiente tabla.

**Tabla 2.** Sesiones de la secuencia didáctica

N° Sesión	Fecha	Actividad	Participantes	Evaluación
N° 1	31 de julio	Conocer el tipo de ensayo a trabajar, estructura y partes fundamentales.	Estudiantes y profesora	Sin evaluación
N° 2	01 de agosto	Conocer ejemplos del ensayo, tipo de ensayo y ejemplos de lo que van a escribir, además de la forma de evaluación.	Estudiantes y profesora	Sin evaluación
N° 3	07 de agosto	Iniciar la escritura con una lluvia de ideas de temática y título, y comienzo del borrador.	Estudiantes y profesora	Formativa observación del avance.
N° 4	08 de agosto	Continuar con la escritura del borrador	Estudiantes y profesora	Formativa observación del avance.
N° 5	10 de agosto	Continuar con la escritura del borrador	Estudiantes y profesora	Formativa observación del avance.
N° 6	17 de agosto	Revisar entre pares el avance del borrador, se comentan los escritos y pueden conversar entre ustedes. Se espera que el borrador tenga un total de 500 palabras.	Estudiantes	Sumativa de coevaluación correspondiente al 20% de la calificación final.
N° 7	21 de agosto	Continuar con la escritura del texto	Estudiantes y profesora	Formativa observación del avance.
N° 8	22 de agosto	Continuar con la escritura del texto	Estudiantes y profesora	Formativa observación del avance.
N° 9	24 de agosto	Revisar (por parte de la profesora) el texto terminado, en que se le da retroalimentación para mejorar su ensayo.	Profesora	Sumativa de coevaluación correspondiente al 20% de la calificación final.
N° 10	28 de agosto	Continuar con la escritura del texto	Estudiantes y profesora	Formativa observación del avance.
N° 11	29 de agosto	Continuar con la escritura del texto	Estudiantes y profesora	Formativa observación del avance.
N° 12	31 de agosto	Entregar de manera definitiva los trabajos en su forma final, para ser calificados.	Profesora	Sumativa 60% calificación final.

**Nota:** Número de sesión, fecha, actividad, participantes y evaluación de la secuencia didáctica.

La tabla 2 muestra que se aplicó una visión de proceso de la escritura en la que los estudiantes pudieron elaborar su escrito por etapas, recibir feedback (Tapia, Correa, Ortiz & Neira, 2012) de la profesora y de los pares y rehacer el escrito para presentar a una evaluación final.

### **Instrumentos**

Esta fase cuenta con dos instrumentos, el primero de ellos son las instrucciones de la tarea de ensayo, una vez hecho se evalúa con una rúbrica.

## **Instrucciones**

Las instrucciones de la tarea para escritura del ensayo (Ver anexo 4) se dividen en partes de la tarea y características de las partes de la tarea. Ellas detallan las características del título, qué debe escribirse para hacer una introducción. Cuáles características debe contener el desarrollo y qué debe contener la conclusión. al finalizar, expone las formas de citación. Además, las instrucciones detallan que el ensayo se escribe en forma individual, demostrando los contenidos y habilidades adquiridas. Se escribe en primera (yo) o tercera persona (él) consistentemente. Y debe contener entre 800 y 1000 palabras. Incluir citas específicas literales o parafraseadas de al menos dos autores, mediante la formulación de fuente por medio del estilo indirecto o la reproducción de la fuente por medio de la cita en estilo directo (como “afirmar”, “sostener” “plantear”) o construcciones preposicionales (como “según Marx”, “para Rousseau”).

Para validar las instrucciones, se procedió a pilotaje con cuatro estudiantes del mismo nivel, pero que no se encuentran en el mismo grupo a evaluar.

## **Rúbrica**

La rúbrica, como instrumento de evaluación, es adaptada de Kloss (2013), esta se centra en los contenidos, habilidades y actitudes. En cuanto a los contenidos de esta, se evalúan dos dimensiones: ajuste al género discursivo, organización retórica del ensayo. En las habilidades se evaluarán dos dimensiones: relaciones de coherencia y cohesión y ajuste a las normas de la lengua. Y, en las actitudes se evaluarán dos dimensiones: cumplimiento de las normas y responsabilidad (Ver anexo 5). Se ha escogido una rúbrica analítica de desempeño para evaluar, ya que según Sotomayor, Ávila y Jeldres (2015) es un “instrumento que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los objetivos de aprendizaje que define un profesor y permiten dar consistencia a la evaluación” (p. 11). En este sentido, las y los autores consideran que el uso de este instrumento a la hora de extraer información sobre el desempeño de quien escribe, especialmente a la hora de evaluar la escritura, que es una actividad compleja, profunda y multidimensional. Este tipo de instrumento de evaluación, como señalan Condemarín y Medina (2000), son un gran apoyo al evaluador, ya que definen dimensiones, criterios y niveles.

### Obtención de datos

En esta fase, el análisis está constituido por 77 ensayos, de aproximadamente 1200 palabras con temáticas de interés estudiantil, estas corresponden a temas variados que consideran expresiones artísticas, literarias, ciencias, deportes. Se evaluó los ensayos a través de una rúbrica. La incidencia de esta en el estudio, corresponde a guiar la estructura del ensayo, el que, finalmente, entregó los datos sobre los marcadores discursivos, por lo tanto los datos de la rúbrica no forman parte del análisis de datos. Como criterio de rigor y para eliminar los sesgos dentro de la evaluación, se trabajó en conjunto con un profesor de lengua y literatura de enseñanza media, de un liceo Bicentenario de la ciudad de Los Ángeles, quien evaluó con la misma rúbrica otros ensayos que cumplieran con similares características, el grado de concordancia de las evaluaciones entre la investigadora y el profesor, se obtuvo un índice de 0,754

**Tabla 3. Índice Kappa**

<b>Parte</b>	<b>Índice</b>
Contenidos	0,668
Habilidades	0,682
Actitudes	0,913
<b>Índice general</b>	<b>0,754</b>

**Nota:** Resumen total por partes de la rúbrica de índice kappa

### Análisis de datos

Los datos obtenidos, puntajes por cada ítem de las partes de la rúbrica, se fragmentaron de acuerdo a lo requerido para esta investigación. Se extrajo información sobre voces del discurso, argumentación, incorporación de respaldos, condiciones de refutación y referencias bibliográficas. Estos datos se traspasaron a una tabla Excel que permitió asignar un puntaje total para verificar los usos de los marcadores utilizados y saber que estaban utilizados de manera convencional. Se llevó a cabo el análisis estadístico de frecuencia.

### 3.2.2. Fase 2

#### Corpus

Quedó constituido por 57 ensayos de aquellos estudiantes que los realizaron según la secuencia descrita en la fase 2 y fueron evaluados conforme a las dimensiones de la rúbrica. Los textos escritos, ensayos, sirvieron de corpus para el análisis pertinente de esta investigación.

#### Instrumentos

En esta fase el instrumento corresponde a un sistema adaptado de categorías (solo posicionamiento e intertextualidad) y tipo de análisis en el estudio de la voz de Castelló, et al. (2011) Este sistema de categorías se utilizó para identificar las dimensiones y categorías de la voz a través de los marcadores discursivos utilizados por los estudiantes para posicionarse en el texto y el uso de intertextualidad. En la tabla número 4 se presentan las dimensiones categorías y tipo de análisis en el estudio de la voz que se analizarán luego de la escritura y evaluación del ensayo.

**Tabla 4.** Dimensiones y categorías en el estudio de la voz en los textos.

Dimensión	Categorías	Ejemplos
1. Posicionamiento	1.1 Expresiones de elusión de compromiso.	Posible, tal vez, quizás, condicional (podría) deja dudas
	1.2 Potenciadores-enfatizadores.	Claramente, obviamente, demuestra.
	1.3 Marcadores de actitud	De acuerdo con, preferentemente, desgraciadamente, afortunadamente.
	1.4 Autorreferencia	Uso de la primera persona (acepto, estoy, como) y de los adjetivos posesivos (mi, me)
	1.5 Implicación	Uso del plural, los comentarios para asegurar el conocimiento compartido (estamos) las referencias al conocimiento compartido, los imperativos, las modalizaciones dirigidas a la audiencia, los predicados que expresan los juicios del escritor y las preguntas. (apelación)
2. Intertextualidad	2.1 Cita textual	La alfabetización académica corresponde a “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, p.410)
	2.2 Cita parafraseada	La alfabetización académica corresponde, según Carlino (2003) a todas aquellas acciones culturales de producción y análisis de textos que ayudan al estudiante a aprender en la universidad.

**Fuente:** Adaptación de Castelló, et al. (2011)

Este instrumento - sistema, se divide en dimensiones de posicionamiento e intertextualidad. A la primera dimensión corresponden las categorías de expresiones de elusión de compromiso, potenciadores-enfatizadores, marcadores de actitud, auto-referencia y de implicación. A la segunda dimensión corresponden las citas textuales y parafraseadas.

### **Obtención de datos**

Cada ensayo fue revisado de manera manual para identificar en primer lugar, los marcadores de posicionamiento. En segundo lugar, identificar los marcadores de intertextualidad en que solo identificó la cita textual o parafraseada. Todo ellos, a través del sistema adaptado de categorías y tipo de análisis en el estudio de la voz de Castelló, et al. (2011) la que determina la cantidad de marcadores correspondiente a esa categoría y su correcto uso. En la tabla 5, se muestran las categorías de frecuencia para categorías de análisis de marcadores discursivos.

**Tabla 5.** Frecuencia para categorías de análisis de marcadores discursivos

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>
<b>Posicionamiento</b>	Expresiones de elusión de compromiso.
	Potenciadores-enfatizadores.
	Marcadores de actitud
	Autorreferencia
	Implicación
<b>Intertextualidad</b>	Cita textual
	Cita parafraseada

**Fuente:** Elaboración propia.

Como se visualiza en la tabla 5, cada marcador encontrado es designado a su categoría correspondiente. Luego indica la frecuencia de uso según la dimensión, se abordan los objetivos específicos para identificar los marcadores discursivos más utilizados por estudiantes de tercero medio para marcar el posicionamiento como dimensión de la voz propia del autor en la escritura de ensayos y para identificar los marcadores discursivos utilizados por estudiantes de tercero medio para marcar la intertextualidad como dimensión de la voz propia del autor en la escritura de ensayos.

### **Análisis de datos**

Los datos obtenidos del instrumento, una vez identificados los marcadores discursivos, se traspasaron a una tabla Excel, donde se organizaron según total de uso de marcadores en el total de ensayos, correspondiente a posicionamiento e intertextualidad, para luego identificar la frecuencia de uso a través del programa JASP versión 0.18.0.0.

Los criterios de rigor incluyen la revisión de los datos de parte de un profesional a fin contratado con fondos obtenidos del proyecto Beca Apoyo a Actividades Académicas, con ello se cumple con los criterios de validación y fiabilidad, que permiten validar la precisión y confiabilidad de los datos recopilados. Esta revisión por un tercero independiente ayuda a garantizar que los resultados sean precisos y no estén sesgados, ofrece una perspectiva objetiva y crítica sobre el análisis de datos y la interpretación de los resultados. En resumen, la revisión de datos por parte de otro investigador es una práctica estándar que mejora la calidad y la integridad de la investigación, promueve la confianza en los resultados y asegura que la investigación se realice de manera ética y rigurosa.

## **CAPÍTULO 4: RESULTADOS**

En conformidad con los objetivos del estudio, los resultados que se presentan a continuación son el producto del análisis de los datos. El orden de presentación es, en primer lugar, identificar, de manera general, el total de los marcadores de posicionamiento e intertextualidad utilizados en los ensayos escolares. En segundo lugar, se dan a conocer los usos convencionales de los marcadores de posicionamiento e intertextualidad utilizados, de acuerdo a las diferentes categorías. Se incluyen las predominancias utilizadas por los estudiantes y el uso de los marcadores de posicionamiento e intertextualidad de acuerdo con el total de palabras por ensayo. En tercer lugar, se dan a conocer los usos poco convencionales de acuerdo al total de palabras por ensayo. A la par de la identificación, se analiza los usos de los marcadores en cuanto a la voz propia del autor en la producción de los ensayos escolares.

### **4.1. Usos de marcadores de posicionamiento e intertextualidad por ensayo por total de palabras escritas**

Con respecto al posicionamiento, se analizó un total de 57 ensayos, el promedio de palabras de estos corresponde a un total de 1.231 palabras. Un uso total de 1.065 marcadores de posicionamiento y un uso convencional total de 952 de ellos. En cuanto a los usos de marcadores de posicionamiento por total de palabras escritas, indica que en un total de 15

ensayos se usaron la misma cantidad de marcadores que de usos convencionales. Mientras que en un total de 24 ensayos, de los marcadores de posicionamiento utilizados, existió una brecha de no más de dos usos no convencionales. En un total de 18 ensayos los estudiantes tuvieron más de dos usos de marcadores de posicionamiento no convencionales.

En la tabla 6 se muestra el total de palabras utilizadas en los 57 ensayos, el total de marcadores de posicionamiento utilizados y el total de marcadores usados convencionalmente por el total de palabras. En esta tabla se muestran los diversos grupos mencionados.

En esta tabla se exponen los ensayos divididos en grupos de uso de marcadores adecuados, no más de dos usos no convencionales y más de dos usos no convencionales de marcadores. El promedio de marcadores utilizados por ensayos corresponde a 18 marcadores de posicionamiento, en el caso de 30 ensayos este promedio se sobrepasa, incluso llegando a contar con 34 marcadores de posicionamiento. Mientras de en un total de 27 ensayos los marcadores utilizados fueron menos que el promedio, el mínimo utilizado fueron 5 marcadores.

Del total de marcadores empleados se puede extraer que son variados y que mayormente están utilizados convencionalmente. El uso de marcadores es regular y en 952 casos se ajustaron convencionalmente.

**Tabla 6. Distribución de palabras, marcadores de posicionamiento y convenciones**

<b>Usos de marcadores</b>	<b>Total de ensayos</b>	<b>Promedio de palabras de palabras</b>	<b>Marcadores de posicionamiento</b>	<b>Usos convencionales</b>
Misma cantidad de marcadores	15	1251	202	202
Con no más de dos usos no convencionales	24	1231	484	454
Con más de dos usos no convencionales	18	1219	379	296
<b>Totales</b>	<b>57</b>	<b>1231</b>	<b>1065</b>	<b>952</b>

En cuanto a la intertextualidad presente en los ensayos, la investigación expone un total de 264 citas encontradas en los ensayos, tanto parafraseadas como textuales. El total de citas parafraseadas utilizadas corresponden a un total de 159. El total de citas textuales utilizadas fueron 105, por lo que el uso de citas parafraseadas está por sobre las textuales. El máximo de

citas utilizadas (entre textuales y parafraseadas) se halla entre 8 y 10 citas por ensayo en total. Las instrucciones señalaban mínimo dos citas de cualquier naturaleza, hubo un mínimo de tres citas en algunos ensayos. Los estudiantes reconocen la contribución intelectual de otros, evitan el plagio considerado una falta grave académica y ética. Además de estas características existe una relación entre las instrucciones y los resultados.

La tabla 7 muestra el total de palabras de los ensayos, el total de citas textuales y parafraseadas, además del total de citas empleadas. En ella se exponen aquellos ensayos que presentan la misma cantidad tanto de citas parafraseadas como citas textuales, ensayos que emplearon mayormente citas parafraseadas y aquellos que utilizaron mayoría de citas textuales. En promedio se utilizaron 4 citas por un total de 1231 palabras. En un total de los máximos usos de citas se encuentran 3 ensayos con un total de 8, 9 y 10 citas parafraseadas y textuales. En un total de 5 ensayos se emplearon solo 3 citas entre parafraseadas y textuales.

Los datos muestran que los estudiantes se expresan a través de más de dos citas, que fue lo requerido para la tarea. En este sentido las citas fueron utilizadas convencionalmente, ya que tenían ejemplos de cómo citar libros, revistas, páginas de internet.

**Tabla 7. Palabras y marcadores de intertextualidad**

<b>Usos de citas</b>	<b>Total de ensayos</b>	<b>Citas parafraseadas</b>	<b>Citas textuales</b>	<b>Total empleadas</b>
Misma cantidad de citas empleadas	23	59	58	117
Mayor uso de parafraseo	33	97	41	138
Mayor uso de citas textuales	1	3	6	9
<b>Totales</b>	<b>57</b>	<b>159</b>	<b>105</b>	<b>264</b>

En cuanto al posicionamiento, la categoría discursiva más utilizada es la de actitud. La investigación revela que, en un total de 40 ensayos, de los marcadores usados la misma cantidad fue empleada convencionalmente dentro del texto. En este mismo sentido, la investigación muestra que, en un total de 8 ensayos, los estudiantes, usaron marcadores en los cuales sólo en

uno no utilizaron un marcador convencional. En un total de 4 ensayos se utilizaron marcadores en los cuales más de uno no tuvo un uso no convencional. Solo se visualizan 3 ensayos que no contuvieron este tipo de marcadores.

La tabla 8 muestra el total de palabras de los ensayos, el total de marcadores de posicionamiento usados en la categoría más utilizada de actitud, y el total de marcadores usados convencionalmente en esta categoría.

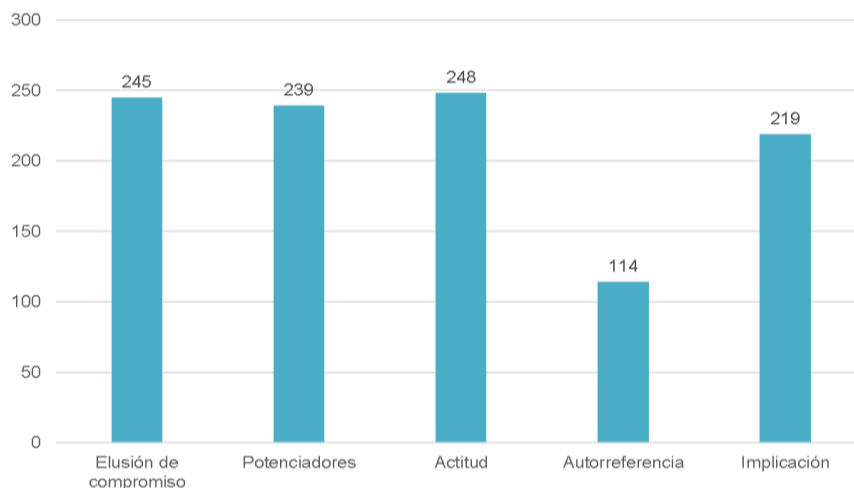
**Tabla 8. Marcadores de actitud**

<b>Usos de marcadores</b>	<b>Total de ensayos</b>	<b>Promedio de palabras de palabras</b>	<b>Marcadores de actitud</b>	<b>Usos convencionales</b>
Misma cantidad	40	1217	174	174
Con no más de dos usos no convencionales	10	1211	51	40
Con más de dos usos no convencionales	4	1176	23	12
No uso de marcadores	3	1262	0	0
<b>Totales</b>	<b>57</b>	<b>1231</b>	<b>248</b>	<b>226</b>

#### **4. 2. Marcadores discursivos de posicionamiento utilizados en la construcción del ensayo**

El siguiente gráfico 1 de marcadores discursivos distribuidos según posicionamiento, según las categorías de Castelló et al. (2011) se identifica los siguiente:

**Gráfico 1. Distribución de marcadores de posicionamiento**



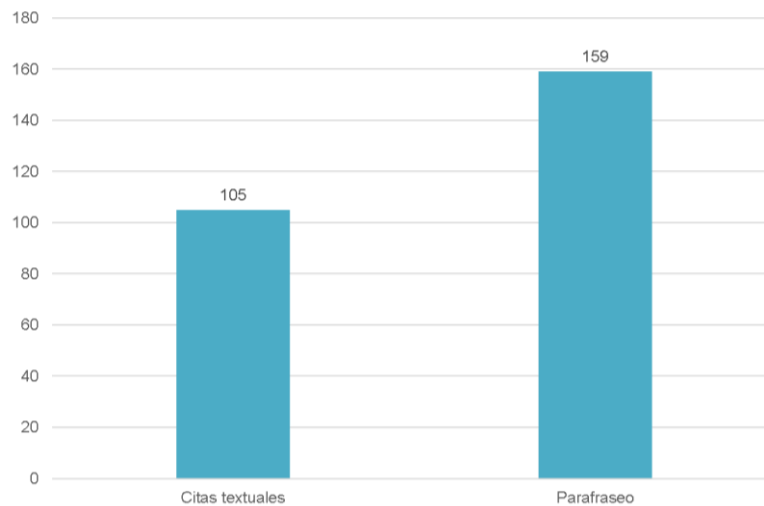
El total de cada tipo de marcador de posicionamiento utilizado en la construcción de los ensayos escolares. Estos marcadores corresponden a un total de 1.065, en los que, específicamente, se visualizan las expresiones de alusión de compromiso (Posible, tal vez, quizás, condicional: podría dejar dudas) con un total de 245 usos, potenciadores-enfatizadores (Claramente, obviamente, demuestra) con un total de 239 usos, marcadores de actitud (De acuerdo con, preferentemente, desgraciadamente, afortunadamente) con un total de 248 usos, la autorreferencia (Uso de la primera persona: acepto, estoy, como, y de los adjetivos posesivos: mi, me) con un total de 114 usos, y la implicación (Uso del plural, los comentarios para asegurar el conocimiento compartido: estamos, las referencias al conocimiento compartido, los imperativos, las modalizaciones dirigidas a la audiencia, los predicados que expresan los juicios del escritor y las preguntas: apelación) con un total de 219 usos. Lo que implica que son variados, que se usan con regularidad entre unos y otros, exceptuando a la autorreferencia.

En los ensayos analizados, el marcador más utilizado fue el de actitud, donde se muestra el apego que los estudiantes presentan con el texto a través de marcas como francamente, por ejemplo, de acuerdo con, lo admirable. Estos hallazgos se condicen con lo establecido por Hyland (2005) que señala que el uso de estas marcas corresponden a un acercamiento afectivo del autor con su texto y usa marcas como por ejemplo, de acuerdo con, preferentemente, desgraciadamente, afortunadamente. En cuanto a aquellos marcadores menos utilizados se encuentran altamente, beneficiosamente, admirables. Esto puede suponer que los estudiantes están altamente acostumbrados a utilizar los marcadores que muestran la actitud frente a sus escritos y que, en general, utilizan aquellos que son cotidianos a su lenguaje.

### 4.3. Marcadores discursivos de intertextualidad utilizados en la construcción del ensayo

El siguiente gráfico 1 de marcadores discursivos distribuidos según intertextualidad, según las categorías de Castelló et al. (2011) se identifica los siguiente:

**Gráfico 2. Distribución de marcadores de intertextualidad**



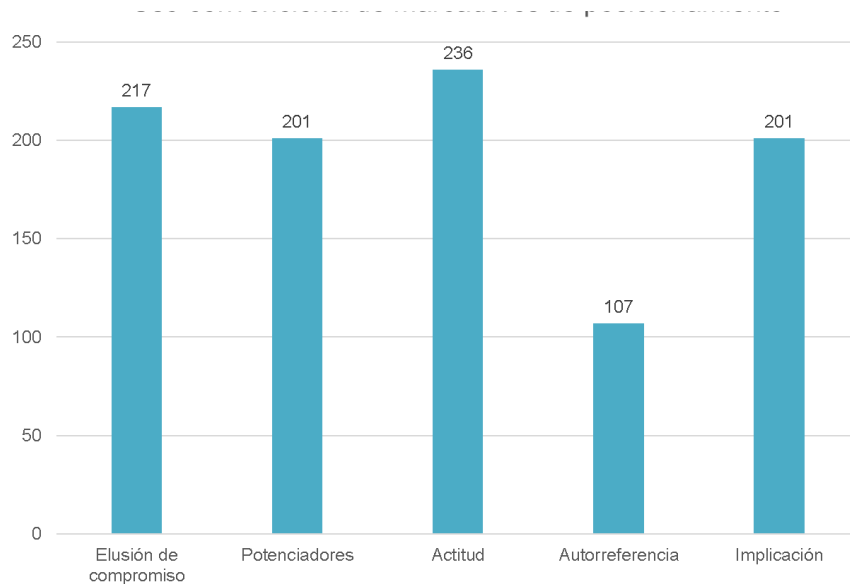
En cuanto a los marcadores de intertextualidad se encuentra un total de 264 citas totales entre textuales y parafraseadas, 105 de estas corresponden a citas textuales y 159 a citas parafraseadas. El total de citas utilizadas sorprende debido a que estas sobrepasan las que debían utilizar según la tarea.

En los ensayos analizados, el formato establecido para citar, textual o parafraseada, fue norma APA, el recurso más utilizado para marcar la intertextualidad fue el de parafraseo. Castelló (2011) destaca el uso de la intertextualidad para crear significado e interpretación dentro de los textos, lo que permite establecer conexiones entre lo que se lee y se escribe, tal como lo llevaron a cabo los estudiantes en sus ensayos escolares.

### 4.4. Uso convencional de marcadores discursivos de posicionamiento en la construcción del ensayo

En el siguiente gráfico se presenta el uso convencional de marcadores discursivos de posicionamiento en la escritura del ensayo.

**Gráfico 3. Uso convencional de marcadores de posicionamiento**



El gráfico 3 evidencia los usos convencionales de los marcadores de posicionamiento utilizados en los ensayos escolares. En estos se expresa un uso convencional de 952 marcadores de posicionamiento, específicamente, un uso convencional de 217 expresiones de alusión de compromiso, un total de 201 usos convencionales de potenciadores-enfatizadores, un total de 226 usos convencionales de marcadores de actitud, un total de 114 usos convencionales de autorreferencia, y, finalmente, un total de 219 usos convencionales de implicación.

Los marcadores de actitud siguen siendo los más utilizados, por sí solos y convencionalmente, lo que según Lillis (2013) se relaciona directamente con la identidad, se corrobora que existe una relación entre la afectividad de quien escribe y la manera de usar estos marcadores en el texto, dándole un sentido afectivo a estos. A través de estos marcadores los ensayos transmiten la construcción propia de significados (Prior, 2001) exponiendo la voz propia de quien escribe.

#### **4.5. Construcciones predominantes de uso convencional de los marcadores discursivos, según posicionamiento**

En el siguiente apartado se muestran extractos de los ensayos analizados y se revisan los marcadores en sus contextos discursivos de usos, los marcadores de expresiones de elusión de compromiso (destacado en color rojo), marcadores de actitud (destacado en color azul) e implicación (celeste) que predominan mayoritariamente en los ensayos escolares analizados.

*Hay que tener presente que el porte de armas no siempre puede ser utilizado de la manera correcta. Teniendo esto en cuenta, podemos decir que los casos de violencia y asesinato serían mas frecuentes en la vida cotidiana de las personas. En estas se visualiza que el estudiante no está totalmente convencido del uso de de acuerdo ni en desacuerdo con el uso de armas. La segunda desventaja, es que la legalización de las armas haría que el circulamiento de las armas aumentará, las armas estarían más presentes y el tráfico de ellas aumentaría excesivamente, lo que quiere decir que, las armas podrían caer en manos equivocadas y ser ocupadas para la delincuencia y el mundo del hampa (barrio bajo) estaría completo de asesinatos y tragedias.*

En el siguiente párrafo muestran casos de marcadores de posicionamiento, potenciadores-enfatizadores (destacados con color verde) y autorreferencia (destacado con color amarillo).

*Las armas en un principio han estado presentes a lo largo de toda la historia, incluso desde tiempos prehistóricos, teniendo esto en cuenta también hay que entender que las armas no siempre han tenido el mismo propósito. Antiguamente las armas eran empleadas para la caza y recolección, luego, con el paso del tiempo, los hombres comenzaron a implementarlas para atacar o defenderse, en guerras y otras situaciones bélicas, en donde el razonar no era una opción a la cual recurrir, actualmente son usadas para mantener la ley y el orden. En este ensayo abordaré el debate sobre la legalización de las armas, responderé a la pregunta...*

Durante la revisión de los ensayos se encontraron ejemplos repetitivos en cada uno de ellos. Las construcciones más usadas fueron: se muestran la tabla 9.

**Tabla 9. Marcadores más utilizados según categorías**

<b>Categoría</b>	<b>Ejemplo encontrado</b>
Elusión de compromiso:	Puede parecer, lo más probable, podría ser.
Potenciador- enfatizador:	Fundamental, cabe recalcar, afirmó, teniendo esto en cuenta.
Actitud:	Francamente, de acuerdo con, lo admirable.
Autorreferencia:	Mi trabajo, delatarme, opino, mi consejo, responderé, abordaré.
Implicación:	Nuestra, cuestionarnos, nos convertimos, podemos, apelación.

Todas las categorías de marcadores fueron utilizadas, tal como se muestra en la tabla se aprecian los marcadores más repetidos en ellos. Estos marcadores son utilizados de acuerdo al círculo lingüístico de los estudiantes, son marcadores recurrentes en su cotidianidad escritural. Además, los marcadores utilizados propician la expresión de un punto de vista u opinión dirigido a una audiencia, desde la dimensión discursiva argumentativa del ensayo.

#### **4.6. Construcciones predominantes, según el género ensayo, de los marcadores discursivos, según intertextualidad**

Estas convenciones se reflejan en los ensayos escolares analizados, especificando referencias o conexiones con textos leídos. En los ensayos escolares la presencia de citas parafraseadas es mayor a las citas textuales.

Un ejemplo de cita textual, encontrado en los ensayos, de una de las estudiantes participantes, corresponde a:

*“Al inicio, Joe se presenta como una persona encantadora, atenta, preocupada, con gran grado de entendimiento, empatía, como si fuera el hombre que todos buscan, pero lo que sucede va más allá de lo que parece, ya que lo que este personaje presenta es un grado de sociopatía elevado y sale a relucir conforme vamos conociéndolo más” explica la psicóloga Claudia Vallejos (2023).*

Esta manera de citar, también coincide con los resultados de Calle-Arango, et al. (2021) en contexto de programa de posgrado, señala que la intención de citar a referentes explícitos favorece el análisis de textos, tal como se percibe en la cita antes mencionada.

Un ejemplo de cita parafraseada, encontrado en los ensayos, de uno de los estudiantes participantes, corresponde a:

*A pesar de que las redes sociales nos brindan una gran ayuda existen algunas problemáticas como la adicción a las redes, secuelas físicas, depresión, ciberacoso (Iberdrola, 2023).*

Esta manera de cita corresponde a lo que Castelló et al. (2011) señala que esta forma de citar es más rápida y tiene siempre presente al autor, a la vez que se expone lo más importante para quien escribe.

#### **4.7. Análisis del uso no convencional de marcadores discursivos**

Algunos ejemplos encontrados en los ensayos escolares permiten visualizar el uso no convencional de los marcadores discursivos, tanto de posicionamiento como de intertextualidad. El primer caso corresponde al posicionamiento dentro de texto “*de acuerdo con*, al igual que los clientes satisfechos comparten reseñas positivas sobre un producto, aquellos clientes que han tenido una experiencia desfavorable, sin embargo, expresarán sus críticas negativas” El segundo corresponde a intertextualidad dentro del texto “*Como decía Aristóteles: “La virtud está en el término medio”, en este sentido, ser demasiado desconfiado te librarás de ciertos golpes..”*

Aquellos marcadores que no se usaron de manera convencional corresponden a errores principalmente de redacción, en que no se entendía el uso de estos en las frases escritas. O como según menciona Silva Corvalán (2001) la utilización de estos marcadores permite establecer relaciones de coherencia o cohesión, lo que no dio lugar en estos casos. En algunos otros casos, estos marcadores no seguían una función como, por ejemplo, guiar la lectura, relacionar ideas o párrafos, sino que estaban para ser vistos. Quizá la propia instrucción obligó a los estudiantes a hacer uso de marcadores sin comprenderlos del todo. Lo que indica que los estudiantes se esfuerzan por cumplir con la tarea, pero tienen dificultades para apegarse al uso correcto o preciso.

### **CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN**

Enmarcada esta investigación en la investigación acción, con enfoque cuantitativo, es posible realizar estudios de este tipo en el aula ya que lo que se propone es mejorar las prácticas de enseñanza relacionadas con la escritura en el contexto escolar, ya que permite combinar la investigación y práctica docente para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Al ser positivista permitió observar y medir a través de mediciones numéricas y métodos estadísticos. Al ser no experimental y transversal, se pudo observar la frecuencia de uso de marcadores de voz en los ensayos de estudiantes de tercero medio. Este estudio se dividió en dos fases, una en la que la investigadora tuvo contacto directo con los escritores de los ensayos y pudo evaluar los escritos para trabajar luego en una segunda fase, con los ensayos sin presencia de los estudiantes, identificando la frecuencia de los marcadores discursivos de posicionamiento e intertextualidad. Los resultados concluyen que utilizan los marcadores de actitud en cuanto al posicionamiento y de parafraseo en cuanto a la intertextualidad.

En la redacción de ensayos estudiantiles, tal como indica Kloss (2013), se evidencia el capital humano y cultural a través del interés en la escritura y lectura personal. Esto se refleja en las temáticas tratadas y las referencias utilizadas extraídas de libros y artículos para respaldar las ideas, proporcionando una visión del conocimiento previo y la formación especializada de los estudiantes. Las temáticas abordadas incluyen artes musicales, salud mental, deportes, alimentación, ciencias y literatura. Lo relevante de estas elecciones es que fueron temas de interés para los estudiantes. En relación con la elaboración de ensayos, la claridad en las instrucciones, es decir, la descripción precisa de la tarea, facilitó el seguimiento de los parámetros necesarios para su creación. Esta perspectiva es respaldada por Gardner y Nesi (2012), quienes destacan que, al tratarse del género más solicitado en la educación universitaria y que su enseñanza en el sistema escolar puede favorecer el proceso de aculturación académica en Educación superior. Además de que, una descripción detallada de la tarea y estrategias efectivas de producción siempre capacitan al estudiante para realizar la tarea de manera apropiada y alcanzar sus objetivos escritos.

El ensayo exige la expresión de un punto de vista u opinión dirigido a una audiencia que reconoce que el autor defiende ideas sobre un tema, según señala Almazán et al. (2014) tal como se trabajó en la secuencia didáctica, a través de las sesiones y las diversas evaluaciones de observación realizadas. La defensa de las ideas se mostró tal como indican los autores mediante citas, ejemplos y experiencias personales, que funcionan como fundamentos, razones y evidencias.

En cuanto a la voz del autor, y el trabajo realizado con los estudiantes y sus ensayos escolares, podemos entender que la voz propia en la escritura involucra dos perspectivas fundamentales. La primera que los estudiantes expresaron el uso de los marcadores del modo en que lo hicieron debido a que siguieron las instrucciones de la tarea, sin siquiera hablar sobre marcadores discursivos en ninguna sesión de la secuencia didáctica. Por lo que los estudiantes dejaron manifestar su propia identidad al escribir. Según Lillis (2013), la voz en el texto refleja la presencia del escritor y se entrelaza con su identidad. En términos de escritura, la identidad se manifiesta como una construcción discursiva, evidente a través de marcas escritas. La segunda perspectiva, corresponde a su esfuerzo por expresar la voz de una manera particular, tal vez con un poco de temor, pero vinculada a su expresión no solo individual. En este sentido la voz no solo está vinculada a la expresión individual, sino que, según la perspectiva de Prior (2001), también es algo que corresponde a otros y se utiliza en la construcción personal de significados.

Esta idea sugiere que la voz no es solo una manifestación individual, sino un elemento compartido que se utiliza de manera colaborativa para dar forma a significados en el discurso.

Se reconoce la importancia de equilibrar la voz propia con las voces ajenas presentes en las citas de los ensayos escolares, existe, como señala Correa (2016) destaca dos mecanismos clave relacionados con la presencia del autor y sus referencias a otros textos: la marcación de primera persona y el uso de citas textuales, reconociendo el equilibrio en ellas. En los ensayos escolares se evidencia poco los pronombres personales de primera persona, pero si el uso de tercera persona. Bolívar et al. (2018) indican que las introducciones y conclusiones son las secciones donde la voz del autor se manifiesta de manera más notoria. Específicamente en los ensayos escolares, los estudiantes acentúan su voz tanto en la introducción como en las conclusiones, en las que plasman su voz. Esto sugiere que los estudiantes asocian el uso de la primera persona con falta de formalidad en sus escritos escolares.

En cuanto a los marcadores de voz en general, en el discurso considerando a los marcadores como unidades semánticas según Portolés (1998) y como unidades que promueven la cohesión o relación de unidad a un texto (Halliday & Hasan, 1976). En la dimensión discursiva, Portolés (1998) los define como guías morfosintácticas, semánticas y pragmáticas que facilitan inferencias en la comunicación, relacionando intenciones y supuestos tras los enunciados. Además de su función guía, los marcadores discursivos actúan como elementos multifuncionales, desempeñando roles como estructuradores de información, conectores, reformuladores y operadores (Zorraquino y Portolés, 1999). Su relevancia se extiende desde la organización sintáctica hasta la relación lógica y pragmática de las unidades discursivas, subrayando su papel en la cohesión textual (Van Dijk, 1983). Estos marcadores, al conectar el contenido, no solo relacionan partes del discurso sino que también conducen al contexto extralingüístico. Considerando la importancia de los marcadores en la escritura, se destaca su función en la promoción de la voz del autor. Las conceptualizaciones en torno a la voz propia del autor, según Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega (2011), revelan dimensiones relevantes: posicionamiento e intertextualidad. Estas dimensiones, representadas por marcadores discursivos, permiten al autor situarse y conectar su trabajo con otras fuentes.

Con respecto a los marcadores de posicionamiento más utilizados, los de actitud, se entiende su uso en enseñanza secundaria (o enseñanza media) a través del trabajo de Hyland (2005) que enfatiza sobre la afectividad de estos marcadores con su texto, lo que es contrario a lo que

sucede en pregrado con autores novatos, quienes según Meza (2018) dan preponderancia al uso de marcadores potenciadores-enfatizadores y de implicación pues quieren comunicar al lector que son un aporte a la comunidad del conocimiento y que están bien preparados. A su vez estos marcadores indican seguridad de las ideas que se escriben y apelan a la audiencia para lograr una adherencia a las ideas compartidas.

Con respecto a los marcadores de intertextualidad utilizados en la construcción de la voz del autor en los ensayos, se puede apreciar que los estudiantes prefieren citar de manera parafraseada a quienes han leído, ya que esto permite una forma de escritura más libre, en la que pueden expresar las ideas de otros a través de las propias concepciones, e ideas sintéticas de los temas que leen, aplican la comprensión y son capaces de sintetizar y exponer ideas principales de lo que han leído. Calle-Arango et al. (2021) señala que los estudiantes de doctorado, utilizan las citas indirectas o parafraseadas en la mayoría de sus escritos, que esto le da valor y autonomía a cada escrito. Según Zavala (2011) los autores creen que las citas explícitas le restan originalidad a sus escritos. Pero en algo que se está de acuerdo es que las citas parafraseadas o textuales permiten dar reconocimiento a las ideas que no nos pertenecen.

## **CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES**

### **Conclusiones**

La presencia más destacada fue la de los marcadores de actitud, sugiriendo un apego afectivo de los estudiantes hacia sus textos, respaldando la idea de que estos marcadores reflejan la identidad y construcción de significados propios del autor. En ese mismo sentido, el uso de intertextualidad, especialmente a través de citas parafraseadas, demuestra la capacidad de los estudiantes para conectar y crear significados en sus ensayos, siguiendo las convenciones establecidas.

Se observó un uso convencional de 952 marcadores de posicionamiento, con las categorías de actitud, potenciadores-enfatizadores, e implicación siendo los más utilizados, en consonancia con las construcciones predominantes. Los marcadores de actitud siguieron siendo los más utilizados convencionalmente, resaltando la relación entre la afectividad del autor y el uso de estos marcadores en el texto.

Se presentaron ejemplos repetitivos en los ensayos, con construcciones destacadas de expresiones de elusión de compromiso, marcadores de actitud e implicación. Las construcciones más utilizadas incluyeron expresiones como "puede parecer", "de acuerdo con", "nuestra" y "cuestionarnos", mostrando una variedad en las estrategias discursivas de los estudiantes. A su vez, las convenciones de ajuste al género se reflejaron en los ensayos, con mayor presencia de citas parafraseadas en comparación con citas textuales. Las citas textuales se utilizaron para respaldar información específica, mientras que las parafraseadas se emplearon para transmitir la esencia de las ideas de manera más rápida, destacando la intención de citar a referentes explícitos. Los estudiantes demostraron habilidades para utilizar una variedad de marcadores discursivos, destacando su capacidad para expresar actitudes, utilizar citas parafraseadas y ajustarse a convenciones de citación. La presencia de construcciones convencionales y la aplicación de estrategias discursivas sugieren un nivel competente en la escritura de ensayos, evidenciando la comprensión de las convenciones académicas y la capacidad para establecer conexiones significativas en sus textos.

Se evaluaron exhaustivamente 57 ensayos, revelando una muestra representativa de la escritura de los estudiantes. El promedio de palabras por ensayo fue de 1231, indicando una extensión considerable en los textos analizados. Se identificó un uso total de 1065 marcadores discursivos en los ensayos. Esta diversidad de marcadores sugiere la habilidad de los estudiantes para emplear estratégicamente diferentes recursos lingüísticos. El análisis adicional reveló que de esos 1065 marcadores, 952 fueron utilizados de manera convencional, reflejando el dominio de las convenciones discursivas.

El uso de los marcadores revela la consistencia en la aplicación de estas herramientas en estos casos específicos. En cuanto a los usos no convencionales, aunque existen en menor cantidad, esto sugiere una tendencia general hacia el cumplimiento de normas y convenciones en la escritura de ensayos. La presencia significativa de marcadores discursivos, tanto en cantidad total como en su uso convencional, indica una competencia sólida en la expresión escrita de los estudiantes. La variabilidad en el uso de marcadores sugiere una capacidad para adaptarse a diferentes contextos discursivos y expresar una gama diversa de significados.

La distinción entre usos convencionales y no convencionales subraya la importancia del respeto por las normas académicas. La mayoría de los estudiantes optaron por prácticas convencionales, lo que respalda la coherencia y la comprensión de las expectativas académicas.

En conjunto, los resultados indican que los estudiantes no solo son capaces de producir ensayos con una extensión considerable, sino que también demuestran habilidades avanzadas en el uso de marcadores discursivos y en la aplicación de convenciones discursivas. Estas competencias son esenciales para la expresión efectiva y la comunicación académica.

La inclusión de un total de 264 citas, tanto parafraseadas como textuales, evidenciando la riqueza y profundidad en el respaldo de las ideas presentadas en los ensayos. La preferencia por citas parafraseadas (159) sobre las citas textuales sugiere una habilidad para expresar las ideas de manera propia, respetando al mismo tiempo las contribuciones originales de otros.

A pesar de las instrucciones que requerían un mínimo de dos citas de cualquier naturaleza, muchos estudiantes superaron este requisito, utilizando un mínimo de tres citas en algunos ensayos. Este compromiso con la normativa académica demuestra un respeto consciente hacia las prácticas éticas y una comprensión de la importancia de respaldar argumentos con fuentes externas. El uso de citas indica que los estudiantes reconocen y valoran la contribución intelectual de otros autores en sus ensayos. Este acto refleja una actitud ética al dar crédito a las ideas ajenas y fortalece la integridad académica de sus trabajos.

La inclusión de citas, ya sean parafraseadas o textuales, sugiere una conciencia sobre el plagio como una falta grave académica y ética. El hecho de incorporar adecuadamente las ideas de otros demuestra el compromiso de los estudiantes con la integridad académica y su capacidad para evitar prácticas deshonestas. Los resultados señalan que los estudiantes no solo cumplen con las instrucciones respecto al uso de citas, sino que también muestran un entendimiento profundo sobre la importancia de reconocer las contribuciones de otros en sus escritos. Este comportamiento ético fortalece la calidad y credibilidad de los ensayos, promoviendo una cultura académica basada en la honestidad y el respeto intelectual.

Los resultados indican que en la mayoría de los ensayos, los estudiantes incorporaron una cantidad significativa de marcadores discursivos. Esta tendencia sugiere una habilidad generalizada para utilizar estos elementos lingüísticos en la construcción de sus textos. En la misma línea, se destaca que se incluyeron marcadores discursivos, la gran mayoría los utilizó de manera convencional. Este uso convencional implica que los estudiantes aplican estos recursos de manera coherente con las normas establecidas, lo que contribuye a la claridad y cohesión de sus escritos.

La presencia de sólo 3 ensayos que no contienen marcadores discursivos de actitud sugiere que, en general, los estudiantes reconocen la importancia de estos elementos en la construcción de sus argumentos y la expresión de sus ideas. Este hallazgo sugiere que, aunque hay diversidad en la cantidad de marcadores utilizados, la mayoría de los estudiantes se adhiere a prácticas convencionales en su aplicación. Los resultados revelan una adopción generalizada y convencional de marcadores discursivos entre los estudiantes analizados. Este uso efectivo de recursos lingüísticos contribuye a la coherencia y expresividad de los ensayos, demostrando una competencia comunicativa sólida por parte de los estudiantes en el ámbito discursivo. La baja incidencia de ensayos sin marcadores y la minimización del uso no convencional refuerzan la idea de que estos elementos son considerados esenciales en la redacción efectiva de ensayos.

Se identificaron ejemplos específicos de uso no convencional de marcadores discursivos, tanto en términos de posicionamiento como de intertextualidad. Estos ejemplos proporcionan perspectivas sobre la diversidad de enfoques que los estudiantes pueden adoptar en la utilización de estos recursos lingüísticos.

La presencia de errores en la redacción y la falta de coherencia en el uso de marcadores no convencionales sugieren que algunos estudiantes pueden enfrentar desafíos en comprender plenamente la función y la aplicación de estos elementos. Estos errores pueden afectar la claridad y la comprensión del mensaje.

Se destaca que, en algunos casos, los marcadores no seguían una función clara, como guiar la lectura, relacionar ideas o párrafos. Esto sugiere la necesidad de una comprensión más profunda de cómo estos elementos contribuyen a la coherencia y cohesión del texto, según lo mencionado por Silva Corvalán (2001).

Se observa que, en ciertos casos, los marcadores parecen estar presentes más para ser vistos que para cumplir una función específica en la estructura del texto. Este hallazgo indica que algunos estudiantes pueden tener dificultades para integrar de manera efectiva estos elementos en el flujo natural de su escritura. También puede significar que una secuencia no sea suficiente, pues se trata de un uso complejo de la lengua. El análisis del uso no convencional de marcadores discursivos revela la existencia de desafíos en la comprensión y aplicación efectiva de estos elementos por parte de algunos estudiantes. Los errores de redacción, la falta de

coherencia y la presencia de marcadores sin una función clara señalan áreas específicas que podrían beneficiarse de una mayor atención y comprensión de las convenciones discursivas.

### **Limitaciones y proyecciones**

A lo largo de la realización de este estudio, se han detectado diversas problemáticas y limitaciones que, en algunos casos, fueron abordadas y resueltas conforme se progresaba en la investigación.

Una de las limitaciones tuvo relación con los escasos estudios realizados en el ámbito escolar sobre marcadores de voz del autor. En este sentido se proyecta el trabajo en enseñanza escolar, considerando para un futuro un estudio longitudinal.

El tamaño de la muestra resultó ser bajo en conformidad con los estudios tradicionales cuantitativos, pero al ser la primera vez de la realización de este estudio, se considerada adecuada, como proyección se espera poder replicar esto en una población más amplia.

En cuanto a la especificidad del género o tema de los ensayos analizados, la investigación se enfocó solo en el ensayo, lo que podría considerar limitante, es por eso que se proyecta para una segunda instancia poder elaborar un escrito (dentro de la normativa) de manera libre.

Hubo complejidad inherente al análisis de los marcadores discursivos, pero gracias al apoyo y revisión constante de la profesora guía y el profesional a fin se pudo garantizar la validez y fiabilidad de los resultados.

Con esto surgen nuevas preguntas que serán abordadas en futuras investigaciones: ¿Utilizan los mismos marcadores los estudiantes en sus primeros años de enseñanza secundaria (primero, segundo de enseñanza media) que en sus últimos años (tercero y cuarto de enseñanza media)? ¿Cuáles son los marcadores más utilizados por los estudiantes en sus primeros años de enseñanza secundaria? ¿Cuáles son los marcadores más utilizados por los estudiantes en sus últimos años de enseñanza secundaria? ¿Existen diferencias de género en cuanto al uso de marcadores discursivos?

## Referencias

- Almazán, K., Anguiano, M., Huerta, J., Ibarra, J. (2014). *Manual básico para la escritura de ensayos. Estudios y propuestas de lenguaje y educación*. Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa.
- Authier-Revuz, J. (2003). La representación del discurso ajeno: un campo múltiplemente heterogéneo. *Introducción, traducción y notas Alma Bolón*. Montevideo: Sociedad de Profesores de Español del Uruguay.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S0719-3262202000020036500003&lng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0719-3262202000020036500003&lng=en)
- Authier-Revuz, J. (2011). Heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva: elementos para un abordaje del otro en el discurso. Detenerse ante las palabras. Estudios sobre la enunciación. Presentación, notas de traducción y anexo: Alma Bolón, 7-51.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S0719-3262202000020036500004&lng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0719-3262202000020036500004&lng=en)
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M.(2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98).
- Bañales, G., Ahumada, S., Del Olmo Martínez, R., De La Caridad Marrero Martínez, M., & Messina, P. (2018). Investigaciones de la Escritura en Educación básica en Chile: Revisión a una década (2007-2016). *Rla-revista De Lingüística Teórica Y Aplicada*, 56(1), 59-84. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832018000100059>
- Bolívar, A., Martínez, A. G. C., & Franco, S. L. (2018) El compromiso autoral explícito, implícito y oculto en introducciones y conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística*, 30(49), 8-28.  
[http://190.169.30.98/ojs/index.php/rev\\_bl/article/view/15883](http://190.169.30.98/ojs/index.php/rev_bl/article/view/15883)

- Calle-Arango, L., Reyes, N. Á., & Meneses, A. (2021). “Es un poco cobarde mi tipo de escritura”: Formas de citación y negociaciones identitarias de doctorantes en educación. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 37(3). <https://doi.org/10.1590/1678-460x202153355>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales G. y Vega N. (2011) La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos* 44(76) 105-117.
- Condemarín, M., Medina, A. (2000). Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. *Evaluación de los aprendizajes*.
- Correa Suárez, H. (2016). La voz de los estudiantes de grado en trabajos monográficos de tres carreras de humanidades: las representaciones del discurso ajeno y el discurso propio. *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades* (pp. 137-155)
- Donahue, C. (2005). Student writing as negotiation. En T. Kostouli (Ed.), *Writing in context(s) textual practices and learning processes in sociocultural settings* (pp. 137-164). Springer.
- García Negroni, MM, (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41 (66), 9-31.
- Gardner, S., y Nesi, H. (2012). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*. 34(1), 25-52. <https://doi:10.1093/applin/ams024>
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. Routledge.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London. Longman.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Libro Metodología de la Investigación*. SAMPIERI.
- Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse*, 115-130
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse.

*Discourse Studies*, 7(2), 173-192.

- Hyland, K. y Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Kloss, S.(2013). Las marcas lingüísticas y su incidencia en el posicionamiento discursivo de ensayos académicos producidos con apoyo hipertextual. *Paideia*, (52) pp. 99-127. <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1730>
- Levicoy, Y. D. S., & Musci, M. B. (2019). Construir una voz propia: la escritura de la sección Introducción en tesinas de Licenciaturas. *Informes Científicos y Técnicos (Universidad Nacional de la Patagonia Austral)*, 11(2), 106-127. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11i2.790>
- Lillis, T. M. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60
- Macedo, C., Navarro, F., Vian, O. y Ferreira, M., (2021) *D.E.L.T.A.*, 37(3), 1-33.
- Mertler, C., y Hartley, A. (2017). Investigación acción dirigida por profesores y basada en el aula como proceso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, *Revista de liderazgo educativo en acción*, 4 (2), 3. DOI: <https://doi.org/10.62608/2164-1102.1056>
- Meza, P. (2018). Estrategias de posicionamiento del autor en artículos de investigación de ciencias sociales, humanidades e ingeniería: novatos versus expertos. *Información tecnológica*, 29(2), 3-18. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642018000200003>
- Meza, P., Miralles, J. G., Gladic, D., & Gutiérrez, I. (2023). Estrategias de posicionamiento del autor en el género jurídico Contestación de la demanda: comparación entre estudiantes de derecho y abogados. *Circulo De Linguistica Aplicada A La Comunicación*, 93, 53-68. <https://doi.org/10.5209/clac.85565>
- Navarro, F. (2021) Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1 38-55.

- Olaizola, A. (2012). El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Publicaciones DyC*, 6 (2 - 8)
- Oviedo, J. (1991). *Breve historia del ensayo hispanoamericano*. Alianza Editorial, S.A.
- Pérez, E. (2001). Investigación y formación postgraduada. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 11 (131-134)
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Ariel.
- Portolés, J. (2014). *Marcadores del discurso*. Ariel.
- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10, 55-81.
- Sánchez-Jiménez, D., Meza, P. (2022). Posicionamiento y dialogicidad en la escritura académica y profesional. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90 (1-4) <https://doi.org/10.5209/clac.75958>
- Silva Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Jéldrez, E., (2015) Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula (2015). <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136701>
- Starobinsky, J. (1998). ¿Es posible definir el ensayo?. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 575 (33 - 42)
- Tapia, M., Correa, R., Ortiz, M. y Neira, M. (2012). Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria. *Revista Española de pedagogía*. LXX (253), 337-353.
- Triviño, Zaidier; Sanhueza, Olivia. Paradigmas de investigación en Enfermería. *Ciencia y Enfermería*. 2005; XI(1): 17-24.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Vélez, J. (2001). *El ensayo: entre la aventura y el orden*. Taurus.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1 (52-66)

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

Zorraquino M. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte. Espasa Calpe.

Zunino, C. y Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

## ANEXOS

### Anexo 1: Permiso de investigación a dirección del establecimiento



#### Permiso para investigar

Los Ángeles, julio 2023

Estimados directivos del Liceo Bicenenario Los Ángeles, les saludo cordialmente, y por este medio solicito su permiso para llevar a cabo el proyecto de investigación “**Marcadores discursivos en la construcción de la voz propia del autor en ensayos escolares de estudiantes de tercero año medio de un liceo público**”, a cargo de la profesora Margarita Burgos Campodónico, docente de la asignatura de lectura y escritura especializada del establecimiento.

El objetivo central de esta investigación es **analizar los marcadores discursivos más utilizados por estudiantes de tercero medio para marcar la voz propia del autor en la producción de ensayos escolares y las razones de uso de estos, a través de una entrevista semiestructurada**. Y las responsables son la estudiante e investigadora Margarita Burgos Campodónico del Magíster en Lingüística Aplicada y la profesora guía Dra. Mónica Tapia Ladino de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Los procedimientos para llevar a cabo la investigación son los siguientes: Una vez otorgado el permiso del establecimiento para llevar a cabo la investigación, se entregaron los documentos de firma de consentimiento a apoderados y estudiantes, luego se aplicarán los siguientes instrumentos de manera anónima: Instrucciones de la tarea escritura de ensayo, evaluación a través de una rúbrica, identificación de los marcadores discursivos de posicionamiento como dimensión de la voz propia del autor, identificación de los marcadores discursivos de intertextualidad como dimensión de la voz propia del autor, entrega de notas y retroalimentación.

Desde ya, agradezco su colaboración.

Profesora a cargo: Margarita Soledad Burgos Campodónico.

Correo electrónico: [mburgosc@liceolosangeles.cl](mailto:mburgosc@liceolosangeles.cl) [mburgoc@magister.ucsc.cl](mailto:mburgoc@magister.ucsc.cl)

Profesora guía: Dra. Mónica Irma Tapia Ladino,

Docente Facultad de lenguas

Universidad Católica de la Santísima Concepción.

## Anexo 2: Consentimiento informado para padres y/o apoderados



**UCSC** UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCIÓN  
VICERRECTORIA DE INVESTIGACION Y POSTGRADO

### Consentimiento informado para padres y/o apoderados

Los Ángeles, julio 2023

Estimados apoderados del Liceo Bicentenario Los Ángeles, les saludo cordialmente, y por este medio solicito su autorización y consentimiento para la participación de su hija o hijo en el proyecto de investigación “**Marcadores discursivos en la construcción de la voz propia del autor en ensayos escolares de estudiantes de tercero año medio de un liceo público**”, a cargo de la profesora Margarita Burgos Campodónico, docente de la asignatura de lectura y escritura especializada del establecimiento.

El objetivo central de esta investigación es **analizar los marcadores discursivos más utilizados por estudiantes de tercero medio para marcar la voz propia del autor en la producción de ensayos escolares y las razones de uso de estos, a través de una entrevista semiestructurada**. Y las responsables son la estudiante e investigadora Margarita Burgos Campodónico del Magíster en Lingüística Aplicada y la profesora guía Dra. Mónica Tapia Ladino de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Los procedimientos para llevar a cabo la investigación son los siguientes: Una vez autorizados los estudiantes a través de la firma del consentimiento, se aplicarán los siguientes instrumentos de manera anónima: Instrucciones de la tarea escritura de ensayo, evaluación a través de una rúbrica, identificación de los marcadores discursivos de posicionamiento como dimensión de la voz propia del autor, identificación de los marcadores discursivos de intertextualidad como dimensión de la voz propia del autor, entrega de notas y retroalimentación.

Desde ya, agradezco su colaboración.

Profesora a cargo: Margarita Soledad Burgos Campodónico.

Correo electrónico: [mburgosc@liceolosangeles.cl](mailto:mburgosc@liceolosangeles.cl) [mburgoc@magister.ucsc.cl](mailto:mburgoc@magister.ucsc.cl)

Profesora guía: Dra. Mónica Irma Tapia Ladino,

Docente Facultad de lenguas

Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Se adjunta: Formato de consentimiento informado.

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_, rut \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, apoderada/o de \_\_\_\_\_, rut \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, consiento a través de este documento la participación de mi hija o hijo en el proyecto de investigación: **“Marcadores discursivos en la construcción de la voz propia del autor en ensayos escolares de estudiantes de tercero año medio de un liceo público”** y todo lo que conlleva.

### *Participación Voluntaria*

La participación de nuestra hija(o) en este estudio es completamente voluntaria, si se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo desea, nuestra hija(o) informaría los motivos de dicho retiro al equipo de investigación.

### *Confidencialidad*

La información suministrada por nuestra hija(o) será confidencial. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Así mismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hija(o) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hija(o) y nosotros tenemos el derecho de solicitar los resultados de las pruebas que conteste durante la misma.

### *Derechos*

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hija(o) de ser informada(o) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de Los Ángeles, el día \_\_\_\_\_, del mes \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_.

Firma \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

Profesora a cargo: Margarita Soledad Burgos Campodónico.

Correo electrónico: [mburgosc@liceolosangeles.cl](mailto:mburgosc@liceolosangeles.cl) [mburgoc@magister.ucsc.cl](mailto:mburgoc@magister.ucsc.cl)

Profesora guía: Dra. Mónica Irma Tapia Ladino,

Docente Facultad de lenguas

Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Se adjunta: Formato de consentimiento informado.

### Anexo 3: Asentimiento informado para estudiantes.



#### Asentimiento Informado

El siguiente documento está dirigido a los estudiantes participantes de la asignatura de lectura y escritura especializada.

La docente investigadora Margarita Soledad Burgos Campodónico, profesora del Liceo Bicentenario Los Ángeles y actual estudiante del Magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, está realizando un proyecto de investigación titulado “**Marcadores discursivos en la construcción de la voz propia del autor en ensayos escolares de estudiantes de tercero año medio de un liceo público**” Cuya información se detalla a continuación:

- El objetivo central de esta investigación es **analizar los marcadores discursivos más utilizados por estudiantes de tercero medio para marcar la voz propia del autor en la producción de ensayos escolares y las razones de uso de estos, a través de una entrevista semiestructurada.** Y las responsables son la estudiante e investigadora Margarita Burgos Campodónico del Magíster en Lingüística Aplicada y la profesora guía Dra. Mónica Tapia Ladino de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Los procedimientos para llevar a cabo la investigación son los siguientes: Una vez autorizados los estudiantes a través de la firma del consentimiento, se aplicarán los siguientes instrumentos de manera anónima: Instrucciones de la tarea escritura de ensayo, evaluación a través de una rúbrica, identificación de los marcadores discursivos de posicionamiento como dimensión de la voz propia del autor, identificación de los marcadores discursivos de intertextualidad como dimensión de la voz propia del autor, entrega de notas y retroalimentación.
- La participación es voluntaria, también conversaremos con tu padre/madre/apoderado/tutor, pero aunque ellos estén de acuerdo en tu participación, tú puedes decidir libre y voluntariamente si deseas participar o no.
- Todos los datos que se recojan en esta investigación y las actividades de las que participarás serán totalmente anónimos, es decir tu nombre no será mencionado en ninguna parte. Además, los datos que entregues serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para la investigación. La profesora Margarita Burgos Campodónico será la encargada de cuidar y proteger los datos, y tomará todas las medidas necesarias para esto.
- Tu participación no involucra pago o beneficios en dinero o cosas materiales. Y se asegurará la total cobertura de los costos de tu participación en la investigación, por lo que tu participación no significa gastos. Finalmente, se hará llegar los resultados del estudio a los participantes.

Si tienes más preguntas sobre este estudio puedes contactarte con la profesora investigadora Margarita Burgos Campodónico al correo electrónico [mburgosc@liceolosangeles.cl](mailto:mburgosc@liceolosangeles.cl) o [mburgosc@magister.ucsc.cl](mailto:mburgosc@magister.ucsc.cl)

Si decides participar, ve al documento adjunto.

## Asentimiento Informado

Mi nombre es \_\_\_\_\_, soy estudiante de la asignatura \_\_\_\_\_, del liceo \_\_\_\_\_.

La investigadora \_\_\_\_\_ me ha invitado a participar de un proyecto que se llama “\_\_\_\_\_”

. Acepto participar en la actividad a la que me ha invitado, y además quisiera decir que:

1. He leído lo anterior, o me lo han leído, y he entendido toda la información.
2. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y me han contestado a todas mis preguntas.
3. Sé que puedo decidir no participar, y nada malo ocurrirá por ello. Si tengo alguna duda en cualquier momento de la actividad, puedo preguntar todas las veces que necesite.
4. Sé que puedo elegir participar, pero después puedo cambiar de opinión en cualquier momento, y nadie me retará por ello.
5. Sé que la información que entregue en esta actividad sólo la sabrá la investigadora responsable del proyecto y la usará sólo para su investigación. Si mis respuestas fueran publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre, así que nadie sabrá cuales fueron mis decisiones o respuestas.
6. Si acepto participar en la actividad debo firmar este documento, y me entregarán una copia para guardarla y tenerla en mi poder si tengo cualquier duda después.
7. Al final de todo, podré pedirle al profesor que me invitó a participar, información sobre los resultados de su proyecto.

Nombre del participante: \_\_\_\_\_.

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Ante cualquier duda me dirigiré a:

Profesora a cargo: Margarita Soledad Burgos Campodónico.

Correo electrónico: [mburgosc@liceolosangeles.cl](mailto:mburgosc@liceolosangeles.cl) [mburgoc@magister.ucsc.cl](mailto:mburgoc@magister.ucsc.cl)

Profesora guía: Dra. Mónica Irma Tapia Ladino,

Docente Facultad de lenguas

Universidad Católica de la Santísima Concepción.

#### Anexo 4: Instrucciones de la tarea de escritura de ensayo

Partes	Características
<b>Título</b>	Acorde a la temática a presentar.
<b>Introducción</b>	Motivante (cita, anécdota, noticia) para la lectura del texto, debe generar expectativas en el lector sobre qué es lo que encontrará en el texto. Presentar el tema y su problema, las preguntas que se pretenden responder y el propósito. Se debe formular una hipótesis que responda a las preguntas realizadas y que justifique el desarrollo del ensayo. Debe indicar los objetivos que se pretenden alcanzar en el desarrollo del trabajo. Es necesario que reconozca el área al que pertenece su tema y justificar la pertinencia del ensayo en relación de las fuentes bibliográficas o teorías, su vinculación con el tema general del ensayo y el problema específico que se aborda. Debe presentar los temas que contendrán los párrafos que estructurarán el desarrollo del ensayo (ejemplos: “en primer lugar se abordará...; en segundo lugar se analizará...”, “por un lado, se compararán... y, por otro, se indagará...”). Debe anticipar conceptos que se encontrarán en la conclusión.
<b>Desarrollo</b>	Dividir esta sección a través de subtítulos de análisis en que se organizará el ensayo (no incluir el subtítulo de “desarrollo” o párrafos) Debe incluir un primer apartado en el que presente la tesis y sus características a la vez que utiliza las distintas fuentes bibliográficas que responden a ella; un segundo apartado en el que apoya la tesis con un primer fundamento; un tercer apartado en el que exponga un segundo fundamento; un cuarto apartado en el que incluya una idea en contra; y, un quinto apartado en el que contraque esa idea en contra con un tercer y último fundamento. Debe plantear relaciones entre conceptos e ideas de autores diferentes, delimitar el universo de los fenómenos que se propone estudiar y explicar. Debe utilizar diversos procedimientos, como definición, ejemplificación y citas textuales o parafraseo. Orientar sus razonamientos hacia la conclusión.
<b>Conclusión</b>	Resumir el trabajo realizado con una idea principal y una breve exposición de las diferentes ideas de los autores escogidos. Debe evaluar los aportes e impacto de las ideas de los autores escogidos, también debe proyectar una idea de trabajos futuros o nuevas temas de reflexión.
<b>Referencias</b>	Exponer la bibliografía consultada para este trabajo, citando en formato APA, última edición revisada en clases.

**Nota:** Partes y características de la escritura del ensayo.

**Fuente:** Elaboración propia.

## Anexo 5: Rúbrica de evaluación ensayo



Liceo Bicentenario Los Ángeles  
Mg. Margarita Burgos Campodónico  
Lectura y escritura especializada

### Rúbrica de evaluación ensayo

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Curso:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_  
**PREMA: 60%** **Puntaje ideal:** \_\_\_\_\_ **Puntaje real:** \_\_\_\_\_

**OA 2** Participar de manera activa en procesos colaborativos de producción de textos especializados –como autor, lector, revisor– al interior de una comunidad de “pares especialistas” que leen, escriben y aprenden sobre un tema en particular. **OA 4** Utilizar diversas estrategias para construir y transformar el conocimiento por escrito, en coherencia con los temas, los propósitos comunicativos y las convenciones discursivas de los textos que se producirán.

Criterios a evaluar	Dimensiones y subdimensiones	Descripción de la dimensión y subdimensión	Niveles de desempeño			puntos
			Competente (5 pts)	Intermedio (3 pts)	Básico (1 pts)	
Contenidos	1. Ajuste al género discursivo ensayo					
	1.1 Propósito comunicativo	Hacer evidente la intencionalidad con que se produce el texto en un contexto determinado (Swales, 1990). En el caso del género discursivo ensayo, el propósito comunicativo prototípico es proponer/ instalar, con fundamentos una tesis.	Hace totalmente evidente y claro al lector el propósito comunicativo de su ensayo.	Hace parcialmente comprensible al lector el propósito comunicativo del ensayo.	No hace comprensible al lector el propósito comunicativo del ensayo.	5
	1.2 Voces del discurso	Incorporar la literatura necesaria haciendo uso correcto de variadas maneras de citar y referenciar. Hace evidente su posicionamiento discursivo frente a los dichos de otros y permite la distinción entre el discurso propio y el ajeno.	Incorpora referencias y citas de manera variada y pertinente, de manera que se distinga claramente entre el discurso propio y el ajeno.	Incorpora referencias y citas de poca variedad y pertinencia, de manera que dificulta la distinguir entre el discurso propio y el ajeno.	No incorpora referencias ni citas de manera variada y pertinente, provocando indistinción entre el discurso propio y el ajeno.	5
	2. Organización retórica del ensayo académico					
2.1 Título	Dar un nombre al escrito. Este puede tener forma de frase u oración. Además, debe ser	Propone un título informativo, conciso y autoexplicativo.	Propone un título que solo cumple con alguno de los siguientes	No propone un título.	5	

		informativo, conciso y autoexplicativo.		criterios: informativo, conciso y autoexplicativo.		
2.2	Introducción	Presentar información que contextualice el origen de la tesis o propósito del ensayo.	Entrega un contexto suficiente que ayude al lector a entender el problema.	Entrega un contexto que ayude parcialmente al lector a entender el problema.	No entrega un contexto que ayude al lector a entender el problema.	5
2.3	Planteamiento de la tesis o propósito del ensayo	Establecer un planteamiento o punto de vista que se desarrollará en el ensayo para convencer o disuadir a alguien (Álvarez, 2006).	Establece un planteamiento o punto de vista claro, que se ajuste al propósito del ensayo.	Establece un planteamiento o punto de vista poco claro o que no se ajusta al propósito del ensayo.	No establece un planteamiento o punto de vista claro.	5
2.4	Argumentación	Incorporar una estructura compleja de datos que involucre un movimiento que parte de una evidencia y conduce al establecimiento de una tesis (Toulmin, 1958).	Presenta argumentos sólidos y variados, que siguen una adecuada línea argumentativa.	Presenta argumentos débiles en relación con la tesis.	No presenta argumentos o bien estos no son diferentes entre sí.	5
2.5	Incorporación de respaldos	Aportar información de fuentes prestigiosas que le den validez a los argumentos (Toulmin, 1958).	Utiliza respaldos para argumentar, los que incluyen datos estadísticos y/o citas que validen los argumentos.	Utiliza respaldos imprecisos y poco relevantes para validar los argumentos.	No utiliza respaldos para argumentar o estos carecen de credibilidad.	5
2.6	Condiciones de refutación	Anticiparse a eventuales objeciones de los lectores a fin de reforzar los propios argumentos.	Se anticipa a posturas opuestas a la tesis y se ajusta a eventuales objeciones para favorecer el planteamiento propio.	Se anticipa a posturas opuestas a su tesis. Sin embargo, no es capaz de ajustarse a eventuales objeciones para favorecer el planteamiento propio.	No se anticipa a posturas opuestas a su tesis.	5
2.7	Conclusión	Cerrar discursivamente el ensayo a través de pasos retóricos, tales como: replantear la tesis, hacer una síntesis final, retomar argumentos o proponer respuestas.	Concluye de manera clara la argumentación, guiando al lector para que acepte la tesis propuesta.	Concluye de manera poco clara o débil la argumentación.	No realiza conclusiones sobre la argumentación.	5
2.8	Referencias bibliográficas	Informar, en un listado ajustado a las normas académicas (APA, Vancouver, MLA y Chicago), todos los	Incluye una bibliografía completa, de acuerdo con las normas académicas.	Incluye una bibliografía incompleta o presenta errores al aplicar la	No incluye referencias bibliográficas, de acuerdo con la normativa académica.	5

		textos citados o referenciados en el cuerpo del escrito.		normativa académica.		
Habilidades	3. Relaciones de cohesión y coherencia					
	3.1. Puntuación y uso de elementos conectivos en el texto. (Montolío, 2014; Portolés, 2014)	Marcar en la superficie textual las relaciones lógicas que se dan entre oraciones, entre segmentos textuales o entre macroproposiciones de forma que se puedan interpretar como pertenecientes a una unidad mayor, el texto. Por ejemplo, puntuación y conectores de tipo: aditivos argumentativos, consecutivos y contraargumentativos.	En el escrito se observa: Uso totalmente preciso de conectores y puntuación para marcar las relaciones lógicas entre oraciones, segmentos o macroproposiciones del texto.	En el escrito se observa: Uso con algunas imprecisiones de conectores y puntuación para marcar las relaciones lógicas entre oraciones, segmentos o macroproposiciones del texto.	En el escrito se observa: Uso completamente impreciso de conectores y puntuación para marcar las relaciones lógicas entre oraciones, segmentos o macroproposiciones del texto.	5
	3.2 Progresión y recurrencia	El texto debe progresar coherentemente y retomar las ideas, usando diversos mecanismos léxico gramaticales (sinonimia, hiperonimia, encapsulación nominal y pronominal, correferencia léxica, entre otros) que aporten a la textualización. Usar párrafos que desarrollen ideas completas, sin ser redundantes y que permitan una evolución del texto desde su inicio hasta su cierre o conclusión.	Su texto progresa de modo coherente y logra retomar las ideas, usando diversos mecanismos léxico gramaticales que aporten a la textualización. Además, redacta párrafos con sentido completo.	Su texto presenta cierta progresión, pero no logra retomar las ideas a través de diversos mecanismos léxico gramaticales. Aun así, puede redactar párrafos con sentido completo.	Su texto no progresa de modo coherente, tampoco logra retomar las ideas, usando diversos mecanismos léxico gramaticales. Finalmente, no redacta párrafos con sentido completo.	5
	3.3 Precisión léxica	Usar variados y adecuados términos, conforme a su significado y registro formal. Ausencia de ambigüedad y repeticiones.	En el escrito se observa: Uso exacto y variado de palabras y expresiones conforme a su significado en el registro formal.	En el escrito se observa: Uso variado de palabras y expresiones conforme a su significado en el registro formal. Sin embargo, se observan repeticiones o imprecisiones léxicas.	En el escrito se observa: Uso inexacto y/o repetitivo de palabras y expresiones, que no se ajustan al registro formal.	5
4. Ajuste a las normas de la lengua.						

	4.1 Ortografía literal	Usar correctamente las letras con que se escriben las palabras. Por ejemplo: uso de mayúscula y minúscula, uso de la v o b, uso de la s o c, entre otros.	En el escrito no se observan errores de ortografía literal.	En el escrito se observa entre 1 y 3 errores de ortografía literal.	En el escrito se observa 4 o más errores de ortografía literal.	5
	4.2 Ortografía acentual	Aplicar las reglas de tildación en las palabras del español.	En el escrito no se observan errores de ortografía acentual.	En el escrito se observa entre 1 y 3 errores de ortografía acentual.	En el escrito se observa 4 o más errores de ortografía acentual.	5
Actitudes	5. Cumplimiento de las normas y responsabilidad					
	5.1 Preocupación	Actúa con preocupación para entregar el trabajo solicitado	Realiza consultas dentro de la clase. Presenta su trabajo para ambas revisiones.	Realiza consultas dentro de la clase o presenta su trabajo para una primera revisión.	Realiza consultas, pero presenta su trabajo para una primera revisión.	5
	5.2 Fechas	Respetar la fecha final de entrega del ensayo.	Presenta su ensayo en la fecha y horario correspondiente.	---	No presenta su ensayo en la fecha u hora estimada.	5

Observaciones: si es necesario el profesor podrá asignar puntajes 4,2 o cero según el criterio



**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**

**Programas de Magíster Facultad de Educación**

**PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS**

**Magister en Lingüística Aplicada**



<b>TÍTULO</b>	<b>Marcadores discursivos en la construcción de la voz propia del autor en ensayos escolares de estudiantes de tercero año medio de un liceo público</b>			
<b>TESISTA</b>	<b>Margarita Soledad Burgos-Campodónico</b>			
<b>INFORMANTE</b>	<b>Roxanna Correa Pérez</b>			
<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Completamente logrado</b> (la propuesta cumple en todos los aspectos con lo descrito en la rúbrica) <b>(5 p.)</b>	<b>Logrado</b> (la mayor parte se ajusta, con aspectos puntuales que podrían mejorar) <b>(4pts)</b>	<b>Parcialmente logrado</b> (con mediano ajuste, varios aspectos debieran ser mejorados) <b>(3pts)</b>	<b>Escasamente logrado</b> (escaso ajuste y la mayor parte de los aspectos debieran mejorarse o completarse) <b>( 2pts)</b>	<b>Bajo el estándar</b> (No cumple o no presenta) <b>(1-0 pts)</b>

Sección de la tesis	Dimensiones	%	Descripción	5	4	3	2	1	Observaciones	PUNTAJE
<b>Título y resumen</b>	Título	(5%)	El título es preciso y pertinente	x						<b>5</b>
	Resumen		Se ajusta a 250 palabras			x			Tiene 325	<b>3</b>
			Considera problemática, objetivos, metodología y resultados	x						<b>5</b>
			Incluye 4 a 5 palabras claves		x				<b>Incluye 3</b>	<b>4</b>
								<b>PUNTAJE</b>	<b>17/20</b>	
								<b>PROMEDIO</b>	<b>6.0</b>	
<b>Introducción</b>	Planteamiento del Problema	(10%)	El objeto de estudio presentado se enmarca en una línea de investigación del	x						<b>5</b>

			Magíster en Lingüística Aplicada y reviste novedad para la disciplina.								
			El objeto de estudio está bien definido y acotado.	X							5
			El planteamiento del problema está contextualizado y descrito en base a una situación del mundo real (no es un problema solo “teórico”, surge de la realidad y se aborda empíricamente).	X							5
			Se indica un vacío de conocimiento respecto del objeto de estudio, con apoyo en una revisión bibliográfica (al menos 5 trabajos de los últimos 10 años).	X							5
			Las preguntas de investigación son coherentes con el objeto de estudio.	x							5
										<b>PUNTAJE</b>	25/25
										<b>PROMEDIO</b>	7.0
	Objetivos	(5%)	Se define explícitamente un objetivo general que se desprende de manera evidente del planteamiento del problema, pues es posible distinguir en él objeto de estudio, los aspectos (variables/categorías) que se van a considerar de él y la finalidad global de la investigación propuesta.	X							5
			Los objetivos específicos son coherentes con las preguntas de investigación y con el objetivo general.	X							5
			Los objetivos expresan un fin/alcance del análisis (verbo en infinitivo), un objeto (variables/categorías) y contexto en que se aplican (a quién(es), dónde, cuándo, etc. según corresponda).	x							5
										<b>PUNTAJE</b>	15/15

							PROMEDIO	7.0	
<b>Marco metodológico</b>	Diseño	(15%)	El diseño es coherente con el planteamiento del problema y responde de manera pertinente a los objetivos planteados.		x				
			Se identifica el alcance de la investigación (exploratorio, descriptivo, explicativo).	X					5
			Se explicitan los instrumentos, la muestra/corpus, los materiales y la selección de participantes, según corresponda.	X					5
			Se definen las estrategias de recolección de datos.	X					5
			Se identifican las unidades de análisis, técnicas y procedimientos de análisis de datos.	X					5
			Se declaran los criterios de validez y confiabilidad utilizados	x					5
								<b>PUNTAJE</b>	29/30
								<b>PROMEDIO</b>	6.8
	Hipótesis o supuestos de investigación	(5%)	Identifica y especifica el tipo de hipótesis y/o supuestos de investigación (cuando corresponda).	X					5
			Demuestra coherencia entre las hipótesis/supuestos de investigación y la formulación del problema a partir de una revisión pertinente de la literatura sobre el tema investigado.	x					5
							<b>PUNTAJE</b>	10/10	
							<b>PROMEDIO</b>	7.0	

	Variables y/o categorías de análisis	5%)	Identifica las variables y/o categorías de análisis.	x						5
			Define adecuadamente las variables y/o categorías de análisis.	x						5
			Operacionaliza adecuadamente las variables y/o categorías de análisis.			x				3
									<b>PUNTAJE</b>	13/15
									<b>PROMEDIO</b>	6.1
<b>Marco teórico</b>	Marco teórico	(15%)	El marco conceptual es coherente con el planteamiento del problema y entrega una reflexión robusta en el uso de la literatura comparada.	x						5
			Utiliza bibliografía pertinente y actualizada.		x					4
			Manifiesta, en toda la tesis, precisión y consistencia conceptual fundamentada en el marco teórico.	x						5
			Expone las ideas en orden lógico.	x						5
									<b>PUNTAJE</b>	19/20
									<b>PROMEDIO</b>	6.7
<b>Resultados y Discusión</b>	Resultados y Discusión	(20%)	Los resultados se presentan de forma clara y sintética		X					4
			El procesamiento de los resultados y de los hallazgos es metodológicamente coherente con el diseño de investigación.	x						5
			Los resultados y hallazgos se discuten de cara al marco teórico referencial, los objetivos e hipótesis o supuestos de la investigación.		x					4

			La discusión de los hallazgos permite generar nuevas preguntas de investigación	x							5
										<b>PUNTAJE</b>	18/20
										<b>PROMEDIO</b>	6.3
<b>Conclusiones</b>	Conclusiones/limitaciones y Proyecciones	(10%)	Las conclusiones son claras y se formulan en coherencia con los objetivos, hipótesis/supuestos y resultados.	X							5
			Las limitaciones de la investigación están claramente explicitadas	X							5
			Las proyecciones son explícitas y están formuladas en coherencia con los resultados, hallazgos y conclusiones	x							5
										<b>PUNTAJE</b>	15/15
										<b>PROMEDIO</b>	7.0
<b>Escritura académica</b>	Redacción, estilo y formato APA	(10%)	Expone las ideas en orden lógico.	x							5
			Usa adecuadamente mecanismos de coherencia y cohesión a lo largo del texto.		x						4
			Usa adecuadamente tablas y figuras.	x							5
			Integra coherente y cohesivamente las citas directas e indirectas a lo largo del texto.	x							5
			Existe correspondencia entre los textos citados o referidos y el listado de referencias bibliográficas.	x							5

			Respeto las convenciones de ortografía literal, acentual y puntual.		x					4
			Utiliza correctamente las Normas APA (que corresponda).		x					4
									<b>PUNTAJE</b>	32/35
									<b>PROMEDIO</b>	6.4

SECCIÓN DE LA TESIS		PONDERACIÓN	NOTA	PUNTAJE PORCENTUAL
<b>Título/resumen</b>	Título	5%	6.0	<b>0.3</b>
	Resumen			
<b>Introducción</b>	Planteamiento del problema	10%	7.0	<b>0.70</b>
	Objetivos	5%	7	<b>0.35</b>
<b>Marco metodológico</b>	Diseño	15%	6.8	<b>1.02</b>
	Hipótesis o supuestos	5%	7	<b>0.35</b>
	Variables o categorías de análisis	5%	6.1	<b>0.30</b>
<b>Marco teórico</b>	Marco teórico	15%	6.7	<b>1.0</b>
<b>Resultados y discusión</b>	Resultados y discusión	20%	6.3	<b>1.26</b>
<b>Conclusiones</b>	Conclusiones, limitaciones y proyecciones	10%	7	<b>0.7</b>

<b>Escritura académica</b>	Redacción, estilo y formato APA	10%	6.4	<b>0.64</b>
<b>NOTA PROMEDIO FINAL</b>				<b>6.62</b>

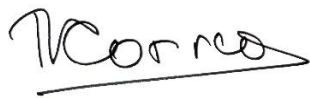
- **Porcentaje de exigencia: 70%**

**Comentarios generales:**

La tesis aborda un tema relevante desde el punto de vista lingüístico y pedagógico, que ha sido poco explorado en el contexto chileno. Se aprecia una coherencia entre el marco teórico, la metodología, los resultados y las conclusiones. Es un trabajo que corresponde a las exigencias académicas de in trabajo de Magíster. ¡¡Felicitaciones!!

Es necesario, sin embargo, abordar algunos detalles, la mayoría comentados en el texto. Menciono algunos aspectos a considerar: sugiero profundizar en las razones de elegir un diseño de investigación acción y cómo este se vincula con un enfoque cuantitativo, explicar con mayor profundidad fase 1 y su relación con fase 2. Es necesario definir variables operacionales de la investigación y revisar algunos aspectos de puntuación.

<b>Estado de la tesis</b>	<b>Indicar el estado de la tesis</b>
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	
- Aprobada. Se califica	X




---

Roxanna Correa Pérez



# UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

Programas de Magíster Facultad de Educación

## PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS

Magister en Lingüística Aplicada



<b>TÍTULO</b>	Marcadores discursivos en la construcción de la voz propia del autor en ensayos escolares de estudiantes de tercero año medio de un liceo público			
<b>TESISTA</b>	Margarita Soledad Burgos-Campodónico			
<b>INFORMANTE</b>	Lina Calle Arango			
<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Completamente logrado</b> (la propuesta cumple en todos los aspectos con lo descrito en la rúbrica) <b>(5 p.)</b>	<b>Logrado</b> (la mayor parte se ajusta, con aspectos puntuales que podrían mejorar) <b>(4pts)</b>	<b>Parcialmente logrado</b> (con mediano ajuste, varios aspectos debieran ser mejorados) <b>(3pts)</b>	<b>Escasamente logrado</b> (escaso ajuste y la mayor parte de los aspectos debieran mejorarse o completarse) <b>(2pts)</b>	<b>Bajo el estándar</b> (No cumple o no presenta) <b>(1-0 pts)</b>

Sección de la tesis	Dimensiones	%	Descripción	5	4	3	2	1	Observaciones	PUNTAJE
<b>Título y resumen</b>	Título	(5%)	El título es preciso y pertinente	x						5
	Resumen		Se ajusta a 250 palabras		x				Excede el número de palabras	4
			Considera problemática, objetivos, metodología y resultados		x				No considera la problemática	4
			Incluye 4 a 5 palabras claves		x				3 palabras	4
									<b>PUNTAJE</b>	<b>17/20</b>
									<b>PROMEDIO</b>	<b>5.5</b>

<b>Introducción</b>	Planteamiento del Problema	(10%)	El objeto de estudio presentado se enmarca en una línea de investigación del Magíster en Lingüística Aplicada y reviste novedad para la disciplina.	X						5	
			El objeto de estudio está bien definido y acotado.	X						5	
			El planteamiento del problema está contextualizado y descrito en base a una situación del mundo real (no es un problema solo “teórico”, surge de la realidad y se aborda empíricamente).	X						5	
			Se indica un vacío de conocimiento respecto del objeto de estudio, con apoyo en una revisión bibliográfica (al menos 5 trabajos de los últimos 10 años).		X					4	
			Las preguntas de investigación son coherentes con el objeto de estudio.	X						5	
										<b>PUNTAJE</b>	24/25
										<b>PROMEDIO</b>	6.6
	Objetivos	(5%)	Se define explícitamente un objetivo general que se desprende de manera evidente del planteamiento del problema, pues es posible distinguir en él objeto de estudio, los aspectos (variables/categorías) que se van a considerar de él y la finalidad global de la investigación propuesta.	X						5	
			Los objetivos específicos son coherentes con las preguntas de investigación y con el objetivo general.	X						5	
			Los objetivos expresan un fin/alcance del análisis (verbo en infinitivo), un objeto (variables/categorías) y contexto en que se aplican (a quién(es), dónde, cuándo, etc. según corresponda).	x						5	

								PUNTAJE	15/15	
								PROMEDIO	7.0	
<b>Marco metodológico</b>	Diseño	(15%)	El diseño es coherente con el planteamiento del problema y responde de manera pertinente a los objetivos planteados.	X						5
			Se identifica el alcance de la investigación (exploratorio, descriptivo, explicativo).	X						5
			Se explicitan los instrumentos, la muestra/corpus, los materiales y la selección de participantes, según corresponda.	X						5
			Se definen las estrategias de recolección de datos.	X						5
			Se identifican las unidades de análisis, técnicas y procedimientos de análisis de datos.	X						5
			Se declaran los criterios de validez y confiabilidad utilizados	x						5
									PUNTAJE	30/30
									PROMEDIO	7.0
	Hipótesis o supuestos de investigación	(5%)	Identifica y especifica el tipo de hipótesis y/o supuestos de investigación (cuando corresponda).	X						5
			Demuestra coherencia entre las hipótesis/supuestos de investigación y la formulación del problema a partir de una revisión pertinente de la literatura sobre el tema investigado.	x						5
				x						5
									PUNTAJE	15/15

										<b>PROMEDIO</b>	7.0
	Variables y/o categorías de análisis	5%)	Identifica las variables y/o categorías de análisis.	X							5
			Define adecuadamente las variables y/o categorías de análisis.	X							5
			Operacionaliza adecuadamente las variables y/o categorías de análisis.	X							5
										<b>PUNTAJE</b>	15/15
										<b>PROMEDIO</b>	7.0
<b>Marco teórico</b>	Marco teórico	(15%)	El marco conceptual es coherente con el planteamiento del problema y entrega una reflexión robusta en el uso de la literatura comparada.	X							5
			Utiliza bibliografía pertinente y actualizada.	X							5
			Manifiesta, en toda la tesis, precisión y consistencia conceptual fundamentada en el marco teórico.	X							5
			Expone las ideas en orden lógico.	x							5
										<b>PUNTAJE</b>	20/20
										<b>PROMEDIO</b>	7.0
<b>Resultados y Discusión</b>	Resultados y Discusión	(20%)	Los resultados se presentan de forma clara y sintética	X							5
			El procesamiento de los resultados y de los hallazgos es metodológicamente coherente con el diseño de investigación.		X						4

			Los resultados y hallazgos se discuten de cara al marco teórico referencial, los objetivos e hipótesis o supuestos de la investigación.	X							5
			La discusión de los hallazgos permite generar nuevas preguntas de investigación	x							5
										<b>PUNTAJE</b>	19/20
										<b>PROMEDIO</b>	6.5
<b>Conclusiones</b>	Conclusiones/limitaciones y Proyecciones	(10%)	Las conclusiones son claras y se formulan en coherencia con los objetivos, hipótesis/supuestos y resultados.	x							5
			Las limitaciones de la investigación están claramente explicitadas	x							5
			Las proyecciones son explícitas y están formuladas en coherencia con los resultados, hallazgos y conclusiones	x							5
										<b>PUNTAJE</b>	15/15
										<b>PROMEDIO</b>	7.0
<b>Escritura académica</b>	Redacción, estilo y formato APA	(10%)	Expone las ideas en orden lógico.	X							5
			Usa adecuadamente mecanismos de coherencia y cohesión a lo largo del texto.	X							5
			Usa adecuadamente tablas y figuras.	X							5



<b>Resultados y discusión</b>	Resultados y discusión	20%	6.5	<b>1.30</b>
<b>Conclusiones</b>	Conclusiones, limitaciones y proyecciones	10%	7.0	<b>0.70</b>
<b>Escritura académica</b>	Redacción, estilo y formato APA	10%	7.0	<b>0.70</b>
<b>NOTA PROMEDIO FINAL</b>				<b>6.79</b>

- **Porcentaje de exigencia: 70%**

**Comentarios generales:**

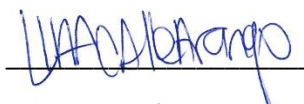
Agradezco la oportunidad de ser evaluadora de la tesis de Magíster de la estudiante Margarita Burgos. En términos generales, se trata de una investigación muy bien lograda, que evidencia rigurosidad, dedicación, conocimiento del tema y compromiso. El documento permite ver que la estudiante realizó un importante trabajo de revisión de literatura empírica y teórica. Los objetivos de investigación muestran coherencia con el diseño adoptado. La presentación del proceso metodológico realizado transparente y, en su mayoría, las decisiones se encuentran claramente justificadas. Este denota rigurosidad. Asimismo, los resultados son claros, interesantes y están bien organizados. La discusión es pertinente. Felicito a la estudiante.

Quisiera realizar a continuación algunas sugerencias que permitirían subsanar algunas dudas que me quedaron en mi posición de lectora:

- Hay una decisión metodológica que no encontré justificada explícitamente, y es la relacionada con seleccionar 57 escritos en la fase dos al haber contado con 77 escritores en la primera fase. No considero necesariamente que deba incluirse en el análisis la muestra completa, pero sí recomiendo a Margarita explicar las razones detrás de esta reducción y mencionar cuáles fueron los criterios de selección (de haber).
- Recomiendo aclarar desde el principio de los resultados a qué se referirán las expresiones de “usos convencionales/usos no convencionales”. Como lectora, dudé mucho a qué se refería ello, y no fue solo hasta llegar al punto 4.7 que pude confirmar a qué se hacía referencia. Ello dificultó mi comprensión de los resultados en mi primera lectura.
- Desde la naturaleza de un diseño de investigación-acción, recomendaría dedicar un espacio especial al contexto y diagnóstico del caso que se está trabajando, de manera de entender la relevancia de esta decisión metodológica. En la misma línea, creo que es muy importante “cerrar”

ese ciclo de la investigación-acción siendo más explícita con respecto a cómo estos resultados informan/modifican la práctica pedagógica del contexto en el que se encuentra ubicado.

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	- Aprobada con observaciones menores. Se califica
- Aprobada. Se califica	

  
Firma informante