

# Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación

ISSN: 1576-4737

 EDICIONES  
COMPLUTENSE<https://dx.doi.org/10.5209/clac.81301>

## Marcadores metadiscursivos interaccionales en resúmenes de TFG: ¿indicadores de dominio del género?

Maria Dolors Cañada Pujols<sup>1</sup> y Carme Bach<sup>2</sup>

Recibido: 14/09/2021/ Aceptado: 20/12/2021

**Resumen.** La exigencia de un Trabajo final de grado (TFG) es un requisito en España para todos los candidatos a egresados. Estos textos deben incluir un resumen cuya redacción no suele ser objeto de instrucción. El objetivo de este trabajo es contribuir a la caracterización del género *resumen* mediante el análisis de los marcadores metadiscursivos interaccionales (Hyland, 2005a y 2005b) encontrados en un corpus de TFG y determinar si el uso de estos marcadores permite establecer distintos perfiles de escritor. El corpus está formado por 91 resúmenes escritos en español por estudiantes del grado de Lenguas aplicadas de una universidad española. Se ha adoptado un enfoque metodológico mixto, descriptivo para la caracterización discursiva de los textos e inferencial para la determinación de los perfiles. El análisis macrotextual ha permitido observar que los resúmenes de los estudiantes presentan cinco movimientos retóricos básicos. El análisis microtextual refleja que los marcadores interaccionales más frecuentes son los marcadores personales, los enfatizadores y los marcadores actitudinales. El análisis estadístico ha permitido identificar dos perfiles de escritores, a partir del mayor o menor uso de marcadores personales, marcadores actitudinales y enfatizadores.

**Palabras clave:** escritura académica; resúmenes; marcadores metadiscursivos interaccionales; posicionamiento del autor

### [en] Interactional metadiscursive markers in dissertation abstracts: contribution to the discursive characterization of the genre

**Abstract.** A Final Degree Project (TFG) is a requirement in Spain for all graduate candidates. These texts must include an abstract, the writing of which is not usually the subject of instruction. The aim of this paper is to contribute to the characterization of the summary genre by analyzing the interactional metadiscursive markers (Hyland, 2005a and 2005b) found in a corpus of TFGs and to determine whether the use of these markers allows us to establish different writer profiles. The corpus consists of 91 abstracts written in Spanish by students of the Applied Languages degree at a Spanish university. A mixed methodological approach has been adopted, descriptive for the discursive characterization of the texts and inferential for the determination of the profiles. The macro-textual analysis has allowed us to observe that the students' summaries present five basic rhetorical moves. The micro-textual analysis reflects that the most frequent interactional markers are personal markers, boosters, and attitudinal markers. The statistical analysis has allowed us to identify two profiles of writers, based on the greater or lesser use of personal markers, attitudinal markers, and boosters.

**Keywords:** academic writing; abstracts; interactional metadiscursive markers; stance

**Cómo citar:** Cañada Pujols, M. D.; Bach, C. (2022). Marcadores metadiscursivos interaccionales en abstracts de TFG: ¿indicadores de dominio del género? *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 90, 5-19.

**Índice.** 1. Introducción. 2. El *resumen* como género discursivo. 3. La organización retórica de los *resúmenes*. 4. Los marcadores metadiscursivos interaccionales: una muestra de posicionamiento del autor en el texto. 5. Metodología. 5.1. El contexto. 5.2. El corpus. 5.3. Análisis discursivo del corpus. 5.4. Análisis estadístico del corpus. 6. Análisis macrotextual. 7. Análisis microtextual. 7.1. Marcadores personales. 7.2. Enfatizadores. 7.3. Atenuadores. 7.4. Marcadores discursivos actitudinales. 7.5. Marcadores relacionales. 8. Resultados del análisis estadístico. 9. Discusión y conclusiones. Agradecimientos. Referencias bibliográficas

## 1. Introducción

La formación en escritura académica es una necesidad de los estudiantes universitarios, a los que los planes de estudio suelen dedicar, en general, poca atención. Por este motivo, los futuros graduados se enfrentan a la redacción de su Trabajo Final de Grado (TFG) con un bagaje limitado (Gallego-Ortega, García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013, p. 601). A esta dificultad se añade el hecho de que por primera vez deben actuar como miembros de una comunidad discursiva que les es, hasta cierto punto, desconocida. En función de los grados, los estudiantes deben realizar una investigación empírica u otro tipo

<sup>1</sup> Universitat Pompeu Fabra (España) Correo electrónico: [marriadolors.canada@upf.edu](mailto:marriadolors.canada@upf.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-8204-1679>)

<sup>2</sup> Universitat Pompeu Fabra (España), profesora Serra Hünter Correo electrónico: [carne.bach@upf.edu](mailto:carne.bach@upf.edu) (<https://orcid.org/0000-0003-0425-2953>)

de propuesta como, por ejemplo, una revisión del estado de la cuestión, una propuesta de innovación, un plan de desarrollo económico, una traducción comentada, etc. Dado que los TFG son textos académicos redactados por estudiantes que se inician en la investigación, de algún modo, como indica Swales (1996), se enfrentan a lo que para ellos es un género oculto. Nuestra investigación se centra en los *resúmenes* de los TFG que, como hemos presentado en trabajos previos (Cañada Pujols y Bach, 2020), son textos híbridos, a medio camino entre el discurso académico, producido por un estudiante que va a ser evaluado, y un discurso especializado, producido por y dirigido a lectores expertos. La caracterización discursiva de los *resúmenes* pasa por la descripción de su organización retórica y de los recursos metadiscursivos que emplean los estudiantes. Esta caracterización es indispensable para poder detectar necesidades formativas precisas que permitan a los estudiantes mejorar su competencia tanto en lectura como en escritura (Morales, Perdomo, Cassany e Izarra, 2020). Por una parte, se han publicado muy pocos estudios sobre *resúmenes* de TFG; Aktas y Cortes (2008) y Díez Prados (2018) se centran en un único tipo de marcador metadiscursivo textual, los estructuradores encapsuladores que permitan evaluar el dominio del género; por otra, a pesar de que existen trabajos sobre la construcción de la identidad y el posicionamiento de los autores en textos especializados (Hyland 2005a, 2005b; Hyland y Tse, 2005; Hu y Cao, 2011; Jiang, 2017; Meza, 2017 y 2018, entre otros), no existen estudios sobre el uso de marcadores metadiscursivos interaccionales que muestren el posicionamiento de los estudiantes en sus textos. Por consiguiente, esta investigación tiene un doble objetivo: 1) contribuir a la descripción del género discursivo *resumen*, producido por estudiantes universitarios en lengua española, en concreto, en relación con la muestra de su posicionamiento en el texto; 2) determinar si las marcas de posicionamiento en el texto que hemos encontrado en los *resúmenes* del TFG permiten establecer distintos perfiles de escritores. Para alcanzar estos objetivos, nos centraremos en la organización retórica de los textos y en el análisis de los marcadores metadiscursivos interaccionales (Hyland, 2005a) en un corpus de textos producidos por futuros graduados en Lenguas Aplicadas de una universidad española.

## 2. El resumen como género discursivo

Los géneros son tipos relativamente estables de enunciados cuyos objetivos comunicativos o sociales son particularmente relevantes (Swales, 1990; Woolard, 2008); o en palabras de Flowerdew (2004), procesos socioculturales. Una de las definiciones más extendidas es la de Swales (1990), para quien un género es una clase de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Son precisamente estos propósitos los que determinan las características discursivas, retóricas, cognitivas, textuales y lexicogramaticales del texto, que son compartidas por una determinada comunidad de usuarios.

El *resumen* es un género académico, es decir, es producido en universidades, institutos de investigación científica y academias, y referido a temáticas propias de un ámbito científico; como género discursivo, responde a convenciones y tradiciones retóricas específicas de cada uno de esos ámbitos (Adelstein y Kuguel, 2005). El resumen es una síntesis informativa que precede al texto de un artículo científico y que suele aparecer después del título. Su extensión no suele superar las 15 líneas (Cassany y López-Ferrero, 2000-2003).

Básicamente, resume las aportaciones más destacadas del texto que le sigue: el tema, la metodología, y, sobre todo, los resultados. En cuanto a sus funciones, permite la indexación del texto en distintas bases de datos, orienta al lector en cuanto al contenido básico del texto completo, e intenta convencer al lector (función persuasiva) para que aborde la lectura completa del texto (Jiang y Hyland, 2017, p. 1).

Finalmente, y no menos importante para nuestra investigación, una de las características de los *resúmenes* de TFG, en tanto en cuanto el *resumen* es una de sus secciones, es que son textos de carácter evaluativo (Venegas, Nuñez, Zamora y Santana, 2015) puesto que deben recibir una calificación por parte de los docentes, independientemente de que la atención que le conceden los evaluadores pueda ser variable.

## 3. La organización retórica de los resúmenes

La organización retórica de los *resúmenes* de textos académico-científicos redactados por autores expertos tiene ya un cierto recorrido en la literatura especializada, sobre todo en habla inglesa. El concepto principal para caracterizar la organización de los *resúmenes* es el de movimiento retórico, definido por Swales (1990) y Bathia (1993) como aquel fragmento particular de texto que tiene un objetivo comunicativo concreto. Como se ha apuntado más arriba, el *resumen* sigue, en cierto modo, la macroestructura del texto que precede, de manera que tanto el contenido como el orden en el que se presentan son muy similares: motivación, objetivos, estado de la cuestión, marco teórico, metodología, análisis, resultados y conclusión (Da Cunha, 2016). De hecho, debemos a Swales (1990) la estructura IMRD, acrónimo correspondiente a los movimientos retóricos identificados en los textos: *Introduction, Methodology, Results, Discussion y Conclusion*, parecida a la estructura propuesta por Bathia (1993).

Sin embargo, en un estudio sobre los *resúmenes* de artículos especializados del ámbito de la lingüística aplicada, Dos Santos (1996) identificó un movimiento no presente en los *resúmenes* de las ciencias, el primero desde el punto de vista secuencial y no descrito con anterioridad, que permite situar la investigación refiriéndose al estado actual del conocimiento, citando investigaciones previas o planteando un determinado problema. En este artículo se sigue la propuesta de Dos Santos (1996) que, además de incluir las anteriores, se sitúa en nuestro mismo ámbito de conocimiento, el de las lenguas aplicadas.

Por último, cabe mencionar el término “movimiento (movida) emergente” (Venegas, Nuñez, Zamora y Santana, 2015), que utilizaremos en este artículo, usado para referirse a aquellos movimientos retóricos no descritos previamente en la literatura.

#### 4. Los marcadores metadiscursivos interaccionales: una muestra de posicionamiento del autor en el texto

Los marcadores metadiscursivos son una categoría que Hyland (2005a) emplea para analizar los textos desde el punto de vista de la interacción del autor con su texto (función textual interactiva) y con sus lectores (función interpersonal interaccional). En este artículo, se analizarán únicamente los elementos metadiscursivos con función interaccional presentes en el corpus, es decir, aquellos que manifiestan la postura (*stance*) del autor respecto a lo que dice y en relación con la comunidad en la que se inscribe el texto, en nuestro caso, la comunidad académica universitaria que produce y recibe los discursos. En palabras de Hyland (2005a, p. 49): “This concerns the ways writers conduct interaction by introducing and commenting on their message. The writer’s goal here is to make his or her views explicit and to involve readers by allowing them to respond to the unfolding text. This is the writer’s expression of a textual ‘voice’ [...]”. Como afirman Osorio y Añez (2017), el uso de los marcadores metadiscursivos es la manera en que se expresa la identidad del autor por lo que consideramos que su estudio es particularmente necesario para escuchar la voz de nuestros estudiantes en sus textos.

Según Englebreston (2007, pp. 2-3) el posicionamiento del autor en el discurso está vehiculado por multitud de elementos “always intimately bound up with the pragmatic and social aspects of human conduct, while highlighting the situated, pragmatics and interactional character of stancetaking”. De hecho, Hyland (1999, p. 101) ya había definido *stance* como la forma en que los escritores se proyectan a sí mismos dentro de sus textos con la intención de mostrar su integridad, credibilidad, implicación y relación tanto con la materia como con sus lectores. Este posicionamiento –vehiculado por los marcadores metadiscursivos interaccionales– está relacionado con la modalidad epistémica y evidencial, en tanto que el autor señala en sus textos su posicionamiento respecto a la verdad y fiabilidad de las afirmaciones, así como el grado de seguridad respecto a lo que afirma.

Como señalan Alonso-Almeida (2015), Marín-Arrese (2021) y Álvarez-Gil y Domínguez-Morales (2021), existe una gran variedad de recursos léxico-gramaticales y discursivos para vehicular las estrategias de posicionamiento del autor en el discurso. Para Hyland (1999), el posicionamiento en el discurso puede manifestarse tanto de forma explícita como implícita. Según Hyland, el análisis de los marcadores metadiscursivos interaccionales pasa primero por la búsqueda de una serie de patrones retóricos y lingüísticos para clasificarlos luego en distintas categorías, aunque afirma que “there is obviously some overlap between these classes. The imposition of discrete categories inevitably conceals the fact that forms often perform more than one function at once” (Hyland, 1999: 105). La clasificación de Hyland (2005a, p. 49) incluye cinco tipos de recursos metadiscursivos interaccionales: a) *hedges* (atenuadores, en adelante) b) *boosters* (enfanzadores), c) *attitude markers* (marcadores actitudinales), d) *self mention* (marcadores de persona), y e) *engagement markers* (marcadores relacionales). A continuación, definimos brevemente estas categorías para después abordar los resultados de su análisis en nuestro corpus.

##### a) Atenuadores

Los atenuadores “indican la decisión que toma el autor de no comprometerse literalmente con la proposición expresada, de manera que la información puede ser presentada como una opinión y no como un hecho” (Beke, 2005); por consiguiente, los atenuadores “recognize alternative voices and viewpoints” (Hyland, 2005a, p. 52). En inglés, algunos de los patrones que se usan como atenuadores son *possible*, *might* y *perhaps*, mientras que, en español, se utilizan expresiones como: *podría*, *quizás*, *posiblemente*, *tal vez*, *a lo mejor* a las que Beke (2005) añade el uso del condicional: “conviene aclarar que la mitigación dada por *would* y *should* en inglés corresponde al morfema verbal *-ía* asociado al tiempo en condicional en español (RAE, 1973); ambos, desde el punto de vista pragmático, marcan distanciamiento del autor frente a su proposición”.

##### b) Enfantizadores

Por su parte, los enfanzadores se utilizan para expresar la certeza y la seguridad que el escritor da a sus afirmaciones, acentuando así la fuerza proposicional de su discurso. En inglés, algunos de los patrones que se usan como enfanzadores son expresiones como *it is obvious*, *definitely* and *of course*, entre otros; en español, se usan expresiones como, por ejemplo, *claramente*, *obviamente*, *es evidente que*, *está claro que*, *es importante*, *necesariamente*.

Como señalan Hu y Cao (2011, p. 2796), los atenuadores y los enfanzadores son en realidad dos caras de la misma moneda, puesto que ambos se usan para mostrar la certeza o el compromiso respecto de lo dicho en los textos, de modo que marcan el posicionamiento epistémico y la relación que quieren establecer los emisores de un texto con sus lectores.

##### c) Marcadores actitudinales

Los marcadores actitudinales son elementos utilizados para valorar el discurso desde un punto de vista más afectivo que epistémico, a través de los cuales los autores muestran sorpresa, agradecimiento, importancia, acuerdo u obligación,

entre otros. Como indica Beke (2005) “están típicamente centrados en el autor y marcados por los verbos de actitud, además de los recursos tipográficos, como el uso del subrayado o de la negrita entre otros”. En inglés, algunos de los patrones que se usan como marcadores actitudinales pueden ser adverbios como *unfortunately*, *hopefully*, modalizadores como *should*, *have to* o *must*; y verbos actitudinales como *agree* o *we prefer*. En español, se pueden considerar marcadores actitudinales *prefiero*, *comparto*, *deseo*; adverbios como *desafortunadamente*; y adjetivos como *notable* o *interesante* (Osorio y Añez, 2017). Además del uso de determinadas expresiones, los marcadores actitudinales pueden también vehicularse en los textos mediante recursos tipográficos como la cursiva o la negrita.

Es importante remarcar, como señala Hyland (1999, p. 105), que algunos atenuadores pueden a la vez traducir significados afectivos como los que expresan los marcadores actitudinales, aunque, generalmente, “it is possible to identify the predominant meanings expressed”. Siguiendo este procedimiento, en los casos en los que un marcador podría categorizarse como atenuador o actitudinal, lo hemos clasificado en función del valor predominante en cada contexto.

#### d) Marcadores de persona

Los marcadores de persona son los indicios que deja el autor de su presencia en el texto. Hyland (2005a) los denomina *selfmention* y en inglés se manifiestan, básicamente, en forma de pronombres personales o determinantes de primera persona, singular y plural, como *I*, *me*, *mine*, *we*, *our*, *ours*, etc. Para este autor, estas formas denotan una cierta subjetividad, oponiéndose a las formas de tercera persona que denotan objetividad (denominadas *marcadores de metadiscurso impersonal* por Salas Valdebenito (2015, p. 107). En este trabajo utilizaremos la denominación marcadores de persona para recoger ambas formas, ya que consideramos importante analizar tanto las formas personales como las impersonales para ver cómo se comportan discursivamente los estudiantes en una comunidad académica en la que se tiende a una pretendida neutralidad y a ocultar la fuente de la enunciación (García Negroni, 2008).

#### e) Marcadores relacionales

Por último, los marcadores relaciones son aquellos que implican al receptor en el discurso y se dirigen a él o ella, de tal modo que hacen que el receptor se sienta parte del mensaje y se involucre en la comunicación (Carrió Pastor, 2020). Se trataría, por ejemplo, de marcas como el plural inclusivo de primera persona (*nuestro/a*, *nos*, *nosotros* o los morfemas verbales de primera persona del plural), incisos entre paréntesis, guiones, uso de preguntas retóricas, entre otros (Beke, 2005).

Presentamos a continuación, a modo de síntesis, una tabla en la que damos cuenta, en la primera columna, de los tipos de marcadores metadiscursivos interaccionales analizados en este artículo, y en la segunda, de algunos ejemplos representativos de cada tipo de marcador.

Tabla 1. Tipología de marcadores metadiscursivos interaccionales con algunos ejemplos.

	Ejemplos
Atenuadores	<i>Una posible explicación, se podría concluir, ...</i>
Enfatizadores	<i>Obviamente, es imprescindible, es de capital importancia, ...</i>
Marcadores actitudinales	<i>Afortunadamente, debemos precisar, ...</i>
Marcadores de persona	<i>Se ha analizado, hemos calculado, ...</i>
Marcadores relacionales	<i>nuestro objetivo, consideramos que, ...</i>

## 5. Metodología

Como hemos anunciado en la introducción, uno de nuestros objetivos es contribuir a la descripción del género discursivo *resumen*, caracterizando el corpus producido en español por estudiantes universitarios. En primer lugar, a nivel macrotectual, describiremos su organización retórica, es decir, los movimientos que se observan en los textos. En segundo lugar, a nivel microtextual, analizaremos los marcadores interaccionales según la clasificación ofrecida por Hyland (2005a), tal como hemos especificado en el marco teórico y relacionaremos ambos niveles. Por último, aplicaremos herramientas estadísticas para determinar si el uso de los marcadores metadiscursivos interaccionales permite establecer distintos perfiles de estudiantes. A continuación, presentaremos el contexto en el que se han recogido los datos, describiremos el corpus de análisis y comentaremos brevemente el proceso que hemos seguido para analizar los textos.

## 5.1. El contexto

Los resúmenes objeto de este análisis forman parte del TFG del grado en Lenguas Aplicadas de una universidad catalana. Según establece la normativa que regula el TFG, este está orientado a la evaluación de competencias asociadas al título –tanto generales como específicas– y concluye con la defensa y la aprobación del trabajo presentado. Debe consistir en un proyecto, un estudio, una memoria o un trabajo en el que se apliquen, se integren y se desarrollen los conocimientos, capacidades, competencias y habilidades adquiridos en las demás asignaturas del grado. El TFG se desarrolla a lo largo de dos trimestres y su superación supone la obtención de 8 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), correspondientes a 200 horas de trabajo de los estudiantes. Los estudiantes pueden optar por uno de los 5 perfiles de especialización siguientes: descripción y comparación de lenguas, lenguas en entornos empresariales, lenguas en entornos sociales, lenguas en entornos educativos y lenguas y tecnología. La variedad temática y el tipo de trabajo que presentan los estudiantes son, por lo tanto, muy diversos, aunque cabe señalar que todos ellos están orientados a la investigación empírica y/o aplicada. La evaluación de los TFG corresponde a dos docentes de la titulación y contempla tres indicadores: el trabajo en sí, la defensa y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

## 5.2. El corpus

Los TFG de este grado deben incluir, necesariamente, tres *resúmenes* en tres de las lenguas de trabajo del grado: catalán, español e inglés. Para esta investigación, se han recogido los *resúmenes* redactados en español de los TFG de dos cohortes de estudiantes, las correspondientes a los años 2014-2018 y 2015-2019, que habían recibido poca formación específica para la redacción de los mismos. El corpus objeto de estudio está compuesto por 91 textos escritos en lengua española. La extensión del corpus es de 19 691 palabras, por lo que la media es de 208 palabras, aunque cabe señalar una variación considerable, desde un mínimo de 90 palabras a un máximo de 352 palabras.

## 5.3. Análisis discursivo del corpus

Para el análisis del corpus se ha utilizado el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, que permite el etiquetado de los textos, el cruce de categorías y un análisis estadístico descriptivo. Por un lado, cada una de las dos investigadoras etiquetó los movimientos retóricos de cada texto a partir de las categorías que ofrecen los trabajos mencionados anteriormente, sin dejar de considerar la posible existencia de otros movimientos. Por otro lado, las autoras codificaron todos los marcadores interaccionales, según la propuesta de Hyland (1999 y 2005a) ya expuesta. La doble codificación se llevó a cabo para garantizar la fiabilidad del análisis; en caso de discrepancia, se discutieron las opciones hasta llegar a un acuerdo.

## 5.4. Análisis estadístico del corpus

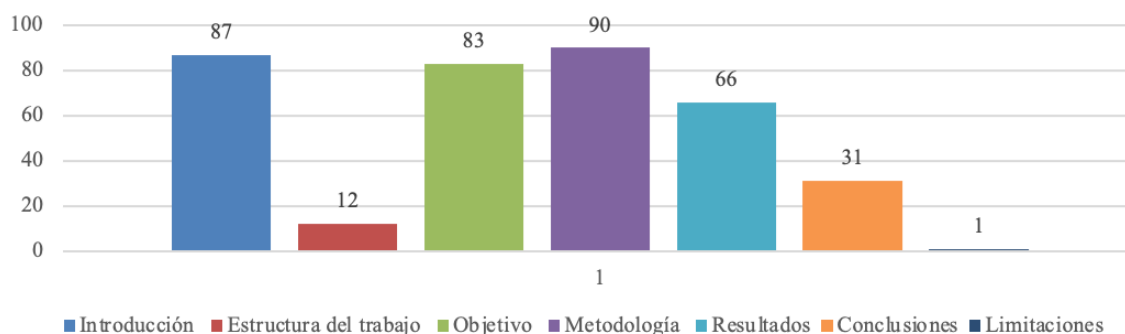
Para gestionar y validar los datos hemos utilizado el programa SAS versión 9.4 (SAS System, Cary, NC, USA, 2016). Se han considerado como variables cuantitativas cada una de las categorías microtextuales, expresadas en términos de frecuencias. Con el objetivo de reducir la dimensión de los datos, se ha realizado, en primer lugar, un análisis de componentes principales, a partir del recuento de ocurrencias cada 100 palabras. En segundo lugar, se ha procedido a un análisis de clústeres a partir de los tres primeros componentes principales, generados en la fase previa. Finalmente, una vez decidido el número óptimo de clústeres, se ha utilizado el método de K-means para definir y caracterizar los clústeres definitivos.

## 6. Análisis macrotextual

Los movimientos que hemos identificado en el corpus coinciden con el análisis presentado en un trabajo previo (Cañada Pujols y Bach, 2020): introducción, objetivos, metodología, resultados, conclusiones, estructura del trabajo, y limitaciones. Los cinco primeros ya aparecen en el trabajo de Dos Santos (1996), mientras que los dos últimos son *movimientos emergentes* (Venegas, Nuñez, Zamora y Santana, 2015). Cabe precisar que los textos tienen un número variable de movimientos, desde uno solo hasta 9, lo que significa que algunos estudiantes repiten determinados movimientos en distintos lugares de su texto. Como se puede observar en la Figura 1, los más frecuentes son la introducción, la metodología y los objetivos.

En el apartado siguiente, describiremos los usos de los marcadores interaccionales identificados en el corpus, para pasar posteriormente a cruzar los datos obtenidos en los dos niveles, i.e. macrotextual y microtextual.

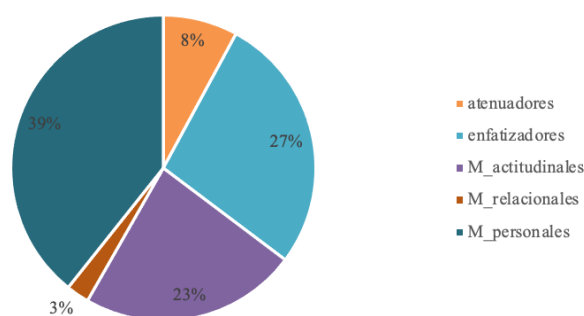
Figura 1. Frecuencia de aparición de los movimientos retóricos



## 7. Análisis microtextual

Antes de abordar la descripción cualitativa del uso de los marcadores objeto de estudio, es preciso aportar algunos datos cuantitativos que permitan apuntar tendencias de uso de estas formas. Como se observa en la Figura 2, los marcadores más frecuentes son los marcadores personales, seguidos por los enfatizadores y los marcadores actitudinales. Tanto los atenuadores como los marcadores relacionales presentan un porcentaje de aparición netamente inferior.

Figura 2. Porcentajes de aparición de los marcadores interaccionales



### 7.1. Marcadores personales

Como se ha mencionado, esta es una estrategia discursiva relacionada con la visibilización del autor en el texto mediante marcas explícitas que, en nuestro corpus, pertenecen a distintas categorías gramaticales: verbos (*me he basado, hemos realizado, concluyo, vemos, creíamos, se quiere demostrar, se enfocará*), pronombres (*nos servirá, me motivó*), determinantes (*mi experiencia, nuestro trabajo*) u otras expresiones (*como actual cantautora + como traductores*).

Hemos identificado en el corpus un total de 322 marcadores personales, 128 corresponden a marcas de primera persona (40 %) y 194 a marcas impersonales (60 %). El número de marcas por texto es bastante variable y va de una única ocurrencia hasta un máximo de 11. Todos los estudiantes incorporan marcas personales en sus textos, pero emplean distintas estrategias: 19 estudiantes (20.8 %) usan únicamente marcas de primera persona (en singular o en plural), 47 (51.6 %) optan por usar solo marcas impersonales, mientras que el tercer grupo, formado por 25 estudiantes (27.4 %) combinan ambos tipos de formas. El fragmento que reproducimos a continuación<sup>3</sup> permite observar esta última estrategia discursiva:

- (1) La traducción automática llegó ya hace un tiempo a **nuestro** mundo y parece que nada la parará. Cada vez se dedican más recursos para profundizar y mejorar los programas de traducción automática existentes, y **vemos** como muchas empresas confían en ella para la traducción de sus textos, a pesar de que los resultados no acostumbran a ser tan satisfactorios como se podría desear. **Como traductores, tenemos** que aprender a beneficiarnos de sus ventajas y ver cómo **podemos** sacarles provecho. A raíz de su incorporación en las traducciones profesionales, cada vez es más frecuente la figura del poseedor, cosa que puede llegar a ser muy conveniente en cierto tipo de publicaciones debido al hecho de que necesitan abaratar costes y acortar el tiempo dedicado a las traducciones -un buen ejemplo sería la prensa que se publica en dos lenguas. Es por eso que el objetivo de este trabajo **se fundamenta** en la posesición, a partir de profundizar en el análisis de

<sup>3</sup> Los ejemplos que incluimos a lo largo del artículo se presentan fielmente como aparecen en los TFG, sin que hayan sufrido ningún tipo de modificación o corrección.

un texto traducido con programas de traducción automática, pero esta vez aplicada a un ámbito en el cual no se suele utilizar: la subtitulación. Veremos qué uso se hace, si los programas que sirven para esta materia facilitan la aplicación de la traducción automática y, también, comprobaremos su efectividad. Después, para completar el proyecto, **se hará** una tarea práctica a partir de la posesión de material audiovisual traducido con programas de traducción automática para así comprobar directamente tanto el grado de efectividad como el nivel de eficiencia y el resultado final. Dicha puesta en práctica irá acompañada de un análisis exhaustivo de los errores más frecuentes de DeepL, un programa de traducción automática basado en redes neuronales (resumen\_28).

Como hemos apuntado más arriba, las marcas de primera persona o automenciones pueden ser formas del singular como del plural, siendo mucho más frecuentes estas últimas (75 %), ya se trate de formas verbales (*creíamos, explicaremos, hemos comprobado, mantuvimos*) o nominales (*nos rodea, nuestro análisis*). Por lo tanto, vemos que los estudiantes que han producido el corpus objeto de análisis tienden a priorizar el plural, cuando usan la primera persona. En cuanto a categorías gramaticales, las marcas verbales son claramente mayoritarias (72.6 % del total), dado que, en español, contrariamente al inglés o al francés, la expresión del sujeto no es necesaria. En cuanto a las formas impersonales, no hemos cuantificado el número de ocurrencias en singular o en plural puesto que ello depende únicamente del complemento directo de la frase activa. En ambos casos observamos variación de tiempos verbales presente, pasado y futuro; por ejemplo: *se emplea la base de datos, se ha entrevistado a seis participantes, se llevó a cabo un análisis, se desarrollará un prototipo*. La misma variedad se observa en las formas en plural, que se usan: *se ponen en contraste los resultados, se han recogido seis historias de vida, se llevó a cabo un análisis, en este minicorpus se analizará*.

En la Tabla 2, se recoge la distribución de estas formas en los distintos movimientos retóricos. Se observa que el movimiento en el que se concentra mayor número de marcadores personales es la metodología (37.5 %) y donde menos se usan estos marcadores es en las conclusiones.

Tabla 2. Distribución de los marcadores personales en función del movimiento

	Introducción	Estructura	Objetivo	Metodología	Resultados	Conclusiones	Limitaciones	Total
Automenciones	34	16	14	32	25	7	0	132
Impersonales	16	19	28	91	33	15	1	196
Total	50	35	42	123	58	22	1	331

Las automenciones son más frecuentes en la introducción y en la metodología, movimientos de donde extraemos los ejemplos siguientes, el primero correspondiente a la introducción (2) y el segundo, a la metodología (3):

- (2) Este trabajo de fin de grado presenta un estudio de caso contrastivo entre personas sordas con diferentes perfiles para ver qué ámbitos influyen en el aprendizaje y el desarrollo de estas. **Hemos partido** de la hipótesis de que las personas sordas con padres oyentes se desarrollan de forma diferente que las que tienen padres sordos. **Mostramos** como, no solo el contexto familiar influye en el aprendizaje y el desarrollo de una persona sorda, sino también factores como la propia identidad, la educación que reciben y la vida social (resumen\_06).
- (3) Para ver cómo se lleva a cabo esta integración [la integración lingüística de los alumnos extranjeros en escuelas de primaria] **he hecho** una comparativa entre tres centros de tres localidades catalanas que tienen situaciones demolingüísticas bastante diferentes entre ellas: Bigues i Riells, Olot y Santa Coloma de Gramenet (resumen\_46).

Las formas impersonales, por su parte, son muy frecuentes sobre todo en la metodología y, en menor medida, en los resultados y en los objetivos. El ejemplo (4) contextualiza el uso de los marcadores impersonales en la exposición del método, mientras que los ejemplos (5) y (6) muestran la aparición de estas formas impersonales en los objetivos y los resultados, respectivamente:

- (4) El experimento **se ha llevado a cabo** con ocho alumnos de entre cuatro, cinco y seis años que están cursando el último nivel de infantil a la escuela de idiomas y traducción L'Aula 9 (Anglès, Girona, España). **Se les han enseñado** siete piezas léxicas relacionadas con los juguetes. **Se ha dividido** el número de estudiantes en dos grupos, teniendo en cuenta los factores que intervienen en el aprendizaje. Mientras que un grupo ha aprendido las piezas léxicas mediante el método directo con una canción con un poema y *flashcards*, el otro grupo lo ha hecho a partir del método indirecto con una canción y un vídeo. Para evaluar la eficacia de las estrategias, **se ha hecho** un cuestionario visual y auditivo justo después de aprender las piezas léxicas y después de dos semanas (resumen\_48).

- (5) El propósito de este proyecto es estudiar el proceso de una patente mediante los organismos encargados de llevarlo a cabo. Específicamente, presenta los contextos tanto nacional como el europeo y el global. El objetivo es descubrir qué lenguas se utilizan en estos tres niveles para comparar y contrastar su uso en relación con las patentes. Además, **se ha considerado** observar la estructura y el procedimiento para patentar las creaciones o sus mejoras técnicas (resumen\_71).
- (6) En cuanto a los resultados, **se han encontrado** varias incoherencias en el uso del género en el discurso, sobre todo con respecto a los partidos políticos. En el caso del diario **se puede decir** que no hay un patrón que sirva para englobar los casos de género y buscar alternativas inclusivas ya que a menudo hablan desde una visión androcéntrica (resumen\_56).

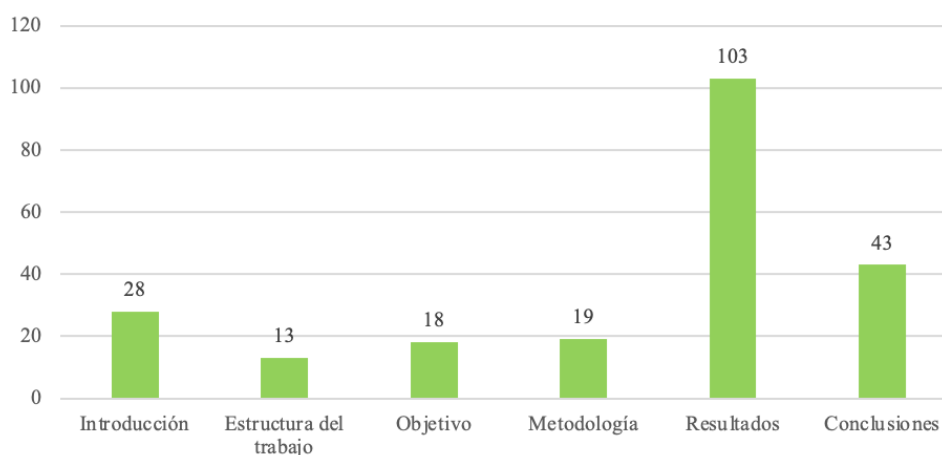
## 7.2. Enfatizadores

Como se ha expuesto más arriba, los enfatizadores son una estrategia discursiva que permite mostrar el compromiso del autor del texto con aquello que afirma. Se utilizan para acentuar la expresión de certeza y la fuerza proposicional de los enunciados. Se puede afirmar, por lo tanto, que son un rasgo característico de una voz que, en el caso de los estudiantes, se siente autorizada.

Los enfatizadores son, por orden de frecuencia, el segundo grupo de marcadores de nuestro corpus (224 ocurrencias, 27 % del total), después de las marcas de persona. Desde el punto de vista gramatical, los estudiantes utilizan principalmente verbos relacionados con la investigación como: *comprobar, demostrar, destacar, evidenciar, indicar, mostrar, dejar (quedar) claro*, etc. y adjetivos que permiten dar relevancia al estudio que se realiza como son *clave, esencial, importante, principal, relevante, significativo*, etc. También hemos identificado adverbios de intensidad como *muy, mucho*, entre otros.

La Figura 3, permite ver la distribución de los enfatizadores en los distintos movimientos retóricos. El movimiento resultados es el que presenta claramente más casos que el resto (46 %). En el ejemplo (7), la estudiante subraya la calidad de su TFG: tenía una hipótesis previa que el trabajo le ha permitido confirmar (*he comprobado*), sus resultados permiten esclarecer los aspectos ocultos de su tema de estudio (*han arrojado luz*) que son numerosos; a partir de esta constatación, la estudiante es capaz de jerarquizar estos aspectos (*principalmente, destaco*):

Figura 3. Distribución de los enfatizadores en función del movimiento



- (7) Gracias a estos, **he comprobado** qué se dice (contenido explícito) y qué se quiere decir (contenido implícito) sobre el amor romántico, con el fin de cuestionar la supuesta perfección que socialmente se le ha otorgado a este tipo de amor. Los resultados de este análisis **han arrojado luz** sobre los defectos y los intereses ocultos que tiene el amor romántico. **Principalmente, destaco** tres tipos de interés: el social, el económico y el sexual. A partir de dichos intereses, se originan vicios que afectan a este modelo como el machismo, el egoísmo, el materialismo o la intolerancia a la diversidad sexual (resumen\_24).

## 7.3. Atenuadores

Como se ha señalado previamente, los atenuadores indican la voluntad del autor de no comprometerse totalmente con el contenido de su discurso, por lo que se podría pensar que, sobre todo en el caso de los estudiantes, serían marcas de un perfil de investigador aún novel, que cree no tener suficiente autoridad para mostrar su voz.

Entre los atenuadores más frecuentes, destacan algunos verbos (*pretender, querer y poder, se pretende averiguar, este estudio pretende explorar, quiero descubrir, se ha querido analizar, se ha podido contrastar, podría caracterizarse como*

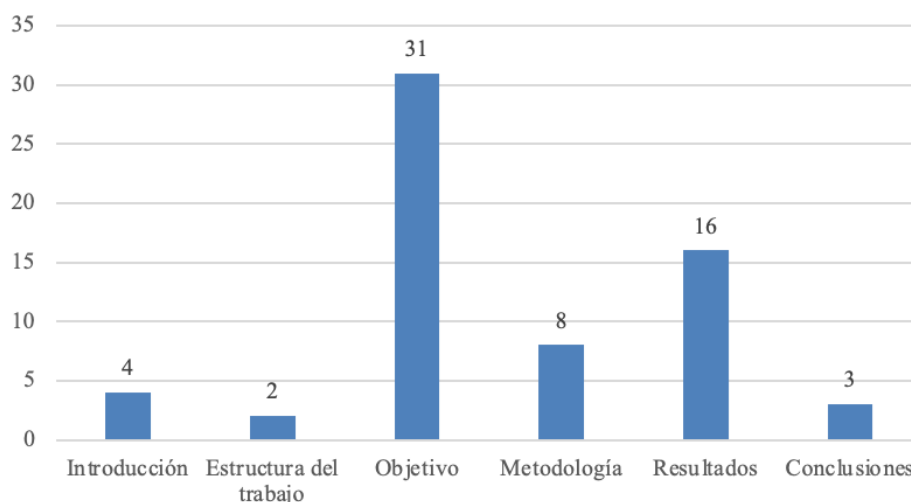


*cualitativa*). Además, los estudiantes también atenúan mediante el uso del condicional: *el mismo proyecto podría ser una herramienta útil; cosa que explicaría por qué (...); creíamos que la mejora sería observable*. En el ejemplo (8), la estudiante presenta con un cierto grado de firmeza sus resultados, pero a la hora de justificarlos utiliza un condicional de tal manera que lo que hace es minimizar sus pretensiones y mostrarse como una investigadora modesta o cauta.

- (8) es posible reconocer correctamente una voz desconocida y que, además, las mujeres, de manera significativa, reconocen correctamente una voz de hombre con más frecuencia que una voz de una persona de su mismo sexo, hecho que **se podría explicar** porque nuestro nivel de atención hacia una voz es más alto cuando la voz pertenece a una persona del sexo opuesto (resumen\_91).

Hemos observado la presencia de atenuadores en todos los movimientos retóricos de los *resúmenes*. Sin embargo, su frecuencia es más elevada en la presentación de los objetivos (48 %) y de los resultados (25 %), como se observa en la Figura 4.

Figura 4. Distribución de los atenuadores en función del movimiento



El ejemplo 8, ya comentado, corresponde al movimiento resultados, mientras que los dos ejemplos que presentamos a continuación (9) y (10) aparecen en la delimitación de los objetivos. En los dos casos, la atenuación está marcada por el verbo *pretender*, bastante presente entre los verbos que indican la atenuación en el movimiento objetivos.

- (9) La lengua de signos catalana, como las otras lenguas de signos del mundo, es una lengua minoritaria y minorizada. A partir de esta idea y concepción, este análisis **pretende** averiguar y conocer su aplicación y utilización en el ámbito de la educación, centrado en Cataluña (resumen\_02).
- (10) Este trabajo **pretende** estudiar este fenómeno en menorquín para comparar dos pueblos distintos, Ferreries y Alaior, y grupos de edad diferentes, investigando así la influencia del catalán estándar sobre estas variedades (resumen\_13).

Como se desprende de estos ejemplos, los estudiantes minimizan el alcance de sus objetivos, mediante la atenuación.

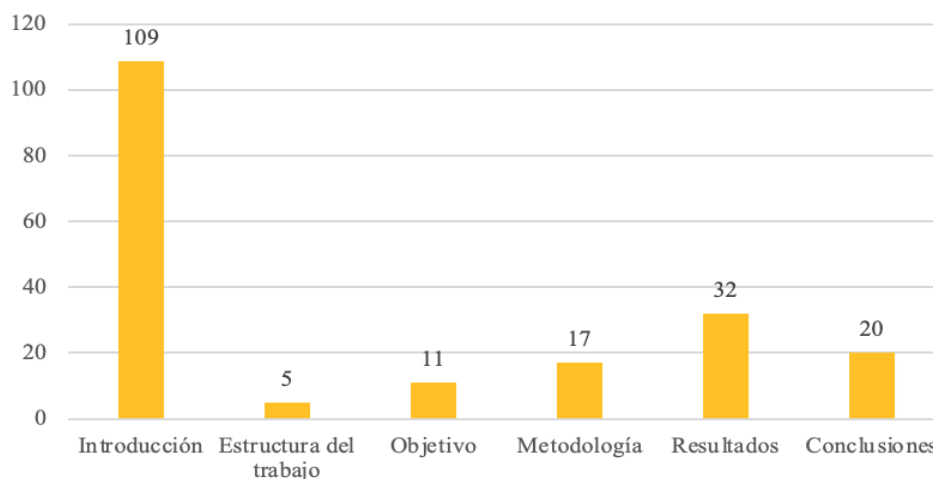
#### 7.4. Marcadores discursivos actitudinales

Los marcadores actitudinales muestran la actitud afectiva del autor (sorpresa, obligación, acuerdo, importancia, frustración, etc.) por lo que su uso puede incluso modificar la recepción del texto por parte de los lectores. Por lo general, se corresponden con verbos de actitud, adjetivos y adverbios, además de la modalidad deóntica. En nuestro corpus, hemos identificado numerosos adjetivos (*adecuado, beneficioso, clave, difícil, esencial, evidente, importante, necesario, óptimo, relevante, útil, etc.*) y formas adverbiales valorativas como *completamente, absolutamente, gravemente, más y muy*.

El movimiento retórico en el que son más frecuentes los marcadores actitudinales es la introducción, con más de la mitad de las ocurrencias (56 %), como se ilustra en la Figura 5. Principalmente, los estudiantes emplean marcadores actitudinales para presentar el tema y justificar la pertinencia de su trabajo, como se observa en los dos ejemplos siguientes, ya que, seguramente, para ellos, todavía como estudiantes de grado, lo más importante parece ser demostrar que el tema que han escogido es realmente relevante.

- (11) La intercomprensión se ha estudiado a menudo en el campo de la enseñanza de las lenguas, pero se ha investigado **muy poco** su utilidad práctica. Aun así son **muchas las ventajas** que implica el uso de esta estrategia comunicativa desde ayudar a fomentar la diversidad lingüística, hasta otros beneficios más puramente económicos (resumen\_7).
- (12) Actualmente las tecnologías tienen un papel **muy importante** en nuestra sociedad, por eso es importante y necesario cuestionarse los usos que se les da y las aplicaciones que ayudan a desarrollar (resumen\_1).

Figura 5. Distribución de los marcadores actitudinales en función del movimiento



### 7.5. Marcadores relacionales

Por último, los marcadores relacionales son aquellos mediante los cuales el autor implica al lector en el discurso que ha producido, ya sea incluyéndole en el discurso como participante, ya sea incitándole a centrar su atención en el texto. En nuestro corpus hemos identificado distintos recursos lingüísticos que vehiculan esta marca relacional en los textos: el plural inclusivo, vehiculado mediante un determinante posesivo de primera persona del plural (*nuestro mundo, nuestra sociedad, nuestro nivel de atención*), una forma verbal en primera persona del presente de indicativo (*vivimos en una sociedad, también podemos ver*) o incluso alguna pregunta retórica a través de la cual se interpela necesariamente al lector para que piense una respuesta válida a la cuestión planteada (*¿sabemos realmente qué se dice y qué se quiere decir cuando se habla sobre este tema?*).

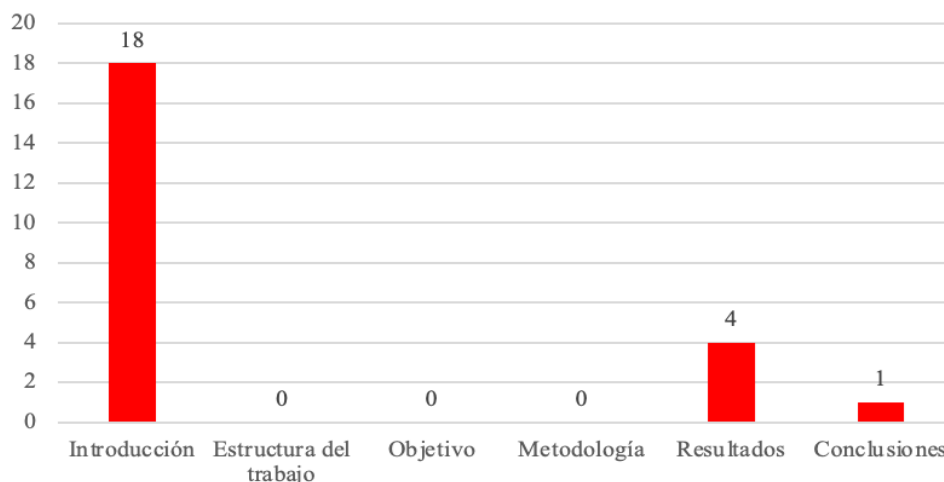
Casi todos los marcadores relacionales aparecen en el movimiento introducción, como se puede ver en la Figura 6, aunque también aparecen muestras de este tipo de marcador interaccional en los resultados y en las conclusiones. De este modo, en su rol de estudiantes más que de investigadores, los futuros graduados focalizan sobre todo la atención de sus lectores en la introducción para mostrar la necesidad del estudio que han realizado. Presentamos a continuación dos muestras de esta estrategia discursiva, ambas presentes en el movimiento introducción:

- (13) ¿Qué hace que se **nos** considere personas más femeninas o más masculinas? ¿Cuál es el prototipo de cada una de estas etiquetas? Pero lo más importante, ¿por qué? Actualmente sigue habiendo una concepción muy marcada en **nuestra sociedad** en lo que al género respecta, una concepción determinada por agentes socializadores, entre los cuales **encontramos** los medios de comunicación, que transmiten estereotipos de género socialmente aceptados y generalizados. Estos estereotipos no solo intentan reflejar la realidad social del entorno donde conviven, sino que acaban normalizando los comportamientos que representan (resumen\_86).
- (14) Comunicarse es una acción muy necesaria dentro de **nuestra sociedad**, ya que gracias a ella **somos** capaces de transmitir y recibir información de una manera directa (resumen\_20).

En (13), el autor del texto implica desde la primera frase del *resumen* a sus lectores interrogándolos. Además, más adelante, mantiene su atención apelando a la sociedad en la que tanto autor como lector conviven (*en nuestra sociedad*). De la misma manera, en (14), el autor del texto implica a sus lectores usando el determinante plural y un plural colectivo (*somos capaces de transmitir*).

Parece, por lo tanto, que los estudiantes que incluyen este tipo de marcadores en su introducción quieren implicar al lector desde el primer momento, generando en él una buena predisposición para que valore positivamente la investigación que se presenta.

Figura 6. Distribución de los marcadores relacionales en función del movimiento

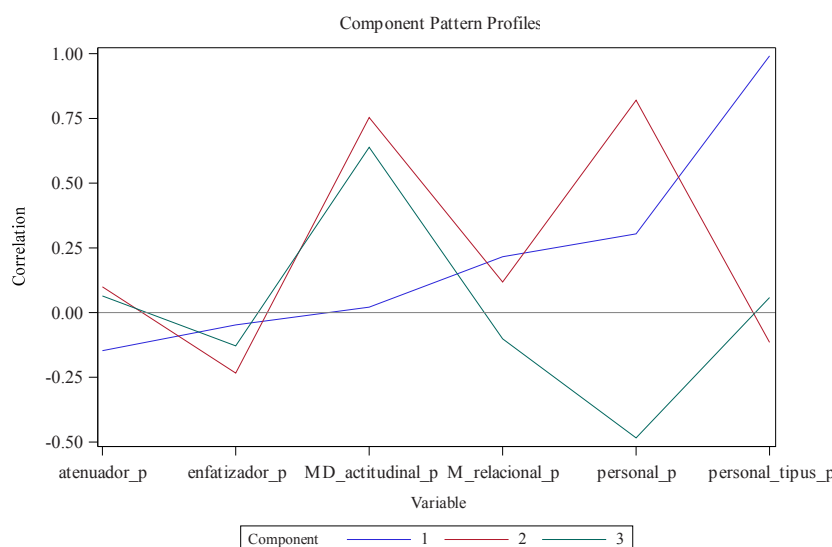


Una vez analizados los marcadores metadiscursivos interaccionales del corpus, presentaremos en el siguiente apartado los resultados derivados del tratamiento estadístico de los datos.

## 8. Resultados del análisis estadístico

La primera constatación que cabe hacer es que los datos recogidos presentan una gran dispersión en todas las variables consideradas y que, además, no se observan correlaciones significativas en ningún par de variables. Con el objetivo de reducir el número de dimensiones de los datos, hemos procedido a realizar un análisis de componentes principales: el primero explica un 49 % de la variabilidad total de los datos, el segundo un 24 % y el tercero casi un 12 %, con lo que se obtiene una variabilidad explicada acumulada superior al 80 % de la variabilidad total. En la siguiente figura se presentan los componentes de cada variable original:

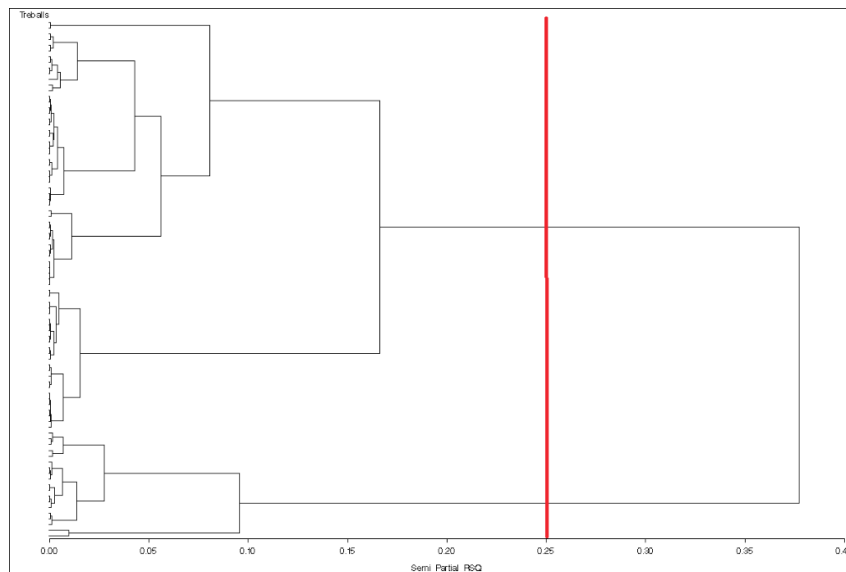
Figura 7. Resumen de las variables originales en tres componentes principales



Como se puede observar, en la primera dimensión, existe una mayor presencia de automenciones que de formas impersonales; en la segunda dimensión, intervienen positivamente las variables *marcador actitudinal* y los *marcadores personales* (independientemente de la forma que adopten); en la tercera dimensión, interviene positivamente la variable *marcador actitudinal* y, negativamente, la variable *marcadores personales*.

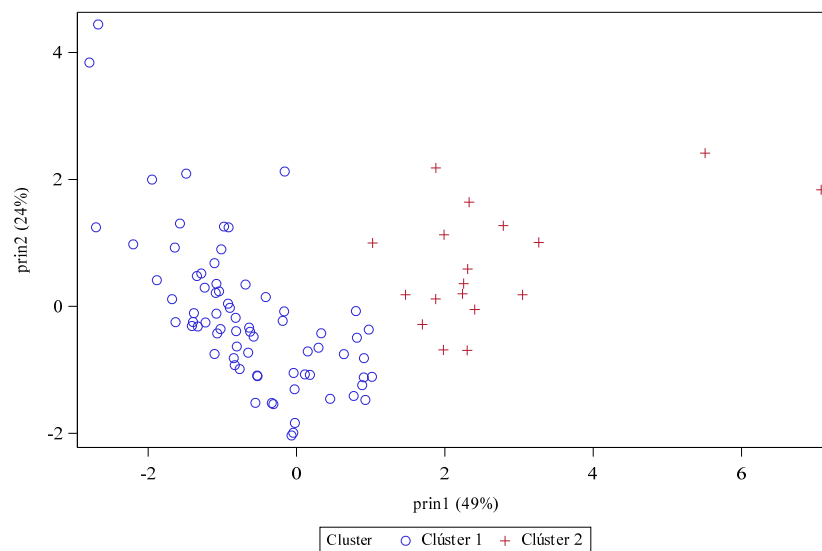
A partir de estas tres dimensiones, se ha procedido a un análisis de clústeres, también conocido como análisis de conglomerados. Se trata de una técnica estadística multivariante que busca agrupar elementos, en nuestro caso los 91 *resúmenes* que constituyen nuestro corpus, tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada uno de los grupos que se generan y, al mismo tiempo, la mayor diferencia entre ellos. Por lo tanto, los textos que se incluyan en cada uno de los conglomerados presentarán cierto grado de homogeneidad con respecto a sus características microtextuales. Para decidir el número óptimo de clústeres de *resúmenes* se ha usado el siguiente dendrograma donde se visualiza la distancia entre cada división.

Figura 8. Dendograma que muestra las agrupaciones derivadas de la clusterización de los datos



Como se observa en la Figura 8, la máxima distancia entre divisiones se produce al considerar dos clústeres. El primero está formado por 73 textos (80.22 %) y el segundo por 18 (19.78 %). A pesar de que se han considerado todos los marcadores metadiscursivos interaccionales, se ha observado que no todos tienen incidencia en la configuración de los clústeres. Las variables que determinan la diferenciación son los marcadores personales, los enfatizadores y los marcadores actitudinales. La distribución de los 91 textos en función del clúster en el que se integran se representa en la siguiente figura, obtenida a partir del primer componente:

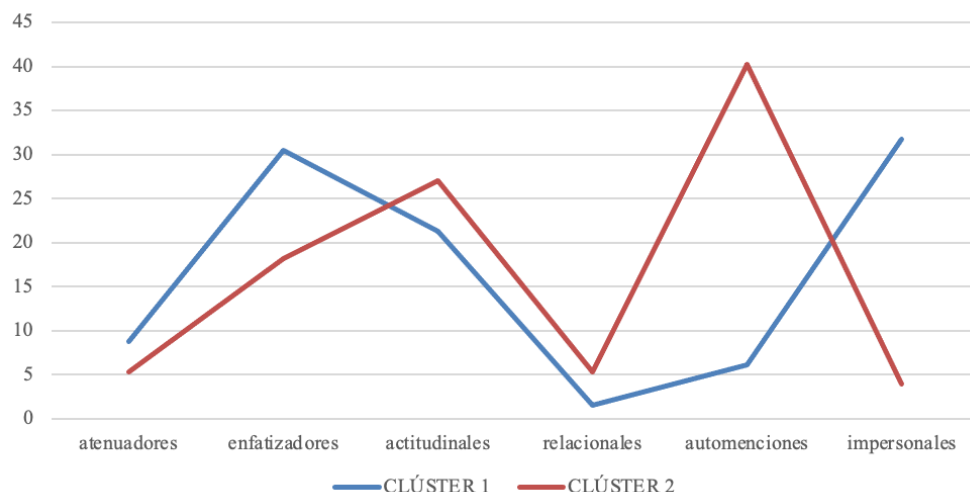
Figura 9. Diagrama de dispersión de los textos a partir del análisis de clústeres



La comparación entre los dos grupos de textos pone de manifiesto un considerable contraste en el uso de los marcadores personales (automenciones e impersonales). Como se puede observar en la Figura 10, en el clúster 1, el uso de marcadores impersonales alcanza el 31.78 % del conjunto de marcadores metadiscursivos interaccionales mientras que en el clúster 2, el porcentaje se reduce al 3.98 %. Paralelamente, la aparición de automenciones (formas de 1.<sup>a</sup> personal en singular y en plural) supone el 40.27 % del total de marcadores interaccionales del clúster 2, mientras que, en el clúster 1, este porcentaje es de solo 6.16 %.

En cuanto a la incidencia de las otras dos variables mencionadas (marcadores actitudinales y enfatizadores), los porcentajes no son tan dispares. Sin embargo, se observa que en los textos del clúster 1 el uso de enfatizadores es mayor (30.45 % versus 18.14 %). En cuanto a los marcadores actitudinales, se constata un uso más elevado en el clúster 2 (26.99 %) y un uso menor en los textos del clúster 1 (21.3 %).

Figura 10. Porcentajes de aparición de los marcadores metadiscursivos interaccionales en los dos clústeres



## 9. Discusión y conclusiones

El análisis macrotextual del corpus nos ha permitido identificar siete movimientos: introducción, objetivos, metodología, resultados, conclusiones, estructura del trabajo y limitaciones. Corresponden al prototipo de organización retórica establecido por Dos Santos (1996) los cinco primeros, mientras que los dos últimos son *movimientos emergentes*, según el término acuñado por Venegas, Nuñez, Zamora y Santana (2015) y ya detectados en trabajos previos (Cañada Pujols y Bach, 2020). El análisis microtextual ha reflejado que los estudiantes incluyen en sus textos todos los marcadores metadiscursivos interaccionales, aunque con mayor o menor frecuencia. Los elementos más usados son los marcadores personales, los enfatizadores y los marcadores actitudinales, prueba de que la voz de los estudiantes está bien presente en sus textos. También se han identificado atenuadores y marcadores relacionales, pero en menor medida. Estos datos divergen de los presentados por El-Dakhs (2018) para el inglés, sobre marcadores metadiscursivos interaccionales en *resúmenes* de tesis doctorales. No existen estudios para el español sobre este tema en *resúmenes* de estudiantes que puedan corroborar o desmentir estos datos.

Al cruzar el análisis macrotextual con el análisis microtextual, se ha visto que los marcadores de persona abundan en los movimientos retóricos *metodología*, *introducción* y *resultados*. Los enfatizadores están sobre todo presentes en los movimientos retóricos *resultados* y *conclusiones*, lo que parece apuntar a que, en general, los estudiantes son conscientes de la necesidad de reforzar sus argumentos en estos apartados de cierre del *resumen*. En cambio, los marcadores actitudinales están presentes sobre todo en la introducción de los *resúmenes*, con el objetivo de persuadir a los lectores de la importancia del estudio realizado y del interés de leer el texto completo. Sin embargo, esta “función promocional” (Jiang y Hyland, 2017) se actualiza en los *resúmenes* de los estudiantes mediante estrategias más propias de otros géneros discursivos que de textos escritos académicos.

Una de las principales aportaciones de esta investigación ha sido complementar el análisis discursivo propiamente dicho con una mirada cuantitativa que nos ha permitido determinar la existencia de dos perfiles distintos de escritores, susceptibles de relacionarse con el grado de dominio del género. En el perfil más numeroso (80.22 %), que se corresponde con el clúster 1, los estudiantes prefirieron no usar la 1.<sup>a</sup> persona para significarse en sus textos, y prefieren formas impersonales, lo que no les impide mostrar seguridad en sus afirmaciones mediante el uso frecuente de enfatizadores. Por el contrario, en el segundo perfil identificado (19.78 %), que se corresponde con el clúster 2, los estudiantes emplean el uso de la 1.<sup>a</sup> persona para mostrarse en sus textos, usan más marcadores actitudinales para expresar sus emociones, pero no se muestran tan seguros en sus afirmaciones, puesto que usan menos enfatizadores. Este último grupo se caracteriza también por un uso más elevado de marcadores relacionales.

Por consiguiente, los estudiantes del clúster 2 parecen más alejados de lo que sería un escritor experto en el género que hemos analizado, con rasgos similares a los encontrados por El-Dakhs (2018) en los *resúmenes* de tesis doctorales en inglés. De otra parte, los estudiantes del clúster 1 siguen un patrón más cercano al observado en los artículos especializados y en el discurso académico, en general. Así, se podría afirmar que la mayoría de los futuros egresados cumplen las expectativas del contexto académico en el que se sitúan y producen textos apropiados a este subgénero académico de carácter evaluativo (Venegas, Nuñez, Zamora y Santana, 2015). Con todo, más estudios sobre el discurso académico, en general, y sobre el género *resumen*, en particular, tanto producido por estudiantes como por investigadores expertos, son necesarios para corroborar estas primeras aportaciones.

## Agradecimientos

Este trabajo ha contado con el apoyo de GRAEL (Grup de recerca en aprenentatge i ensenyament de llengües), grupo de investigación consolidado y financiado por la Generalitat de Catalunya (AGAUR, 207SGR 915) y del programa Serra Húnter de la Generalitat de Catalunya. Las autoras agradecen sinceramente las aportaciones de los evaluadores que han permitido mejorar significativamente el trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2005). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Alonso-Almeida, F. (2015). Introduction to stance language. *Research in Corpus Linguistics*, 3, 1-5. <https://ricl.aelinco.es/index.php/ricl/article/view/20/12>
- Álvarez-Gil, F. J. y Domínguez-Morales, M. E. (2021). Modal verbs in academic papers in the field of tourism. *Revista Signos*, 54 (106), 549-574. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200549>
- Aktas, R. N. y Cortes, V. (2008). Shell nouns as cohesive devices in published and ESL student writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 3-14. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2008.02.002>
- Bathia, V. K. (1993). *Analysing Genre - Language Use in Professional Settings*. Longman.
- Beke, R. (2005). El metadiscursio interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*. 38 (57), 7-18. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342005000100001](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100001)
- Cañada Pujols, M. D. y Bach, C. (2020). Competencia discursiva y redacción de abstracts: gestionar la doble identidad estudiante e investigador. *RLA Revista de lingüística teórica y aplicada*, 58 (1), 159-183. <https://doi.org/10.29393/RLA58-7MCCD20007>
- Carrió Pastor, M. (2020). Conocer la lengua a través de los corpus: la herramienta Metool, retos para el análisis de los marcadores discursivos. *Pragmalingüística*, (28), 255-274. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.13>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Cassany, D. y López Ferrero, C. (coord.) (2000-2003). *Centro de redacción de la UPF*. En línea: <https://parles.upf.edu/llocs/cr/indexyotros/index.html>
- Da Cunha, I. (2016). *El trabajo de fin de grado y de máster: Redacción defensa y publicación*. UOC.
- Díez Prados, M. (2018). Abstracts nouns as metadiscursive shells in academic discourse. *Caplletra*, 64, 153-178. <https://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/335907/426702>
- Dos Santos, M. B. (1996). The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. *Text & Talk*, 16 (4), 481-499. <https://doi.org/10.1515/text.1.1996.16.4.481>
- El-Dakhs, D. A. S. (2018). Why are abstracts in PhD theses and research articles different? A genre-specific perspective. *Journal of English for Academic Purposes*, 36, 48-60. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.09.005>
- Englebretson, R. (2007). Stancetaking in discourse. An Introduction. En R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse* (pp. 1-25). John Benjamins Publishing Company.
- Flowerdew, J. (2004). The discursive construction of a world-class city. *Discourse & Society*, 15 (5), 579-605. <https://doi.org/10.1177/0957926504045033>
- Gallego-Ortega, J. L., García-Guzmán, A. y Rodríguez-Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 599-623. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200013&lng=es&tlng=es)
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41 (66), 5-31. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342008000100001](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000100001)
- Hu, G. y Cao, F. (2011). Hedging and boosting in abstracts of applied linguistic articles: A comparative study of English and Chinese medium journals. *Journal of Pragmatics*, 43 (11), 2795-2809. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.04.007>
- Hyland, K. (1999). Disciplinary discourses: writer stance in research articles. En Candlin, Christopher N. y Hyland, Ken (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 99-121). Longman.
- Hyland, K. (2005a). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2005b). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7, 173-192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Hyland, K. y Tse, P. (2005). Evaluative *that* constructions: signaling stance in research abstracts. *Functions of Language*, 12, 39-63. <https://doi.org/10.1075/fof.12.1.03hyl>
- Jiang, F. (2017). Stance and voice in academic writing. The “noun + that” construction and disciplinary variation. *International Journal of Corpus Linguistics*, 22 (1), 85-106. <https://doi.org/10.1075/ijcl.22.1.04jia>
- Jiang, F. y Hyland, K. (2017). Metadiscursive nouns: Interaction and cohesion in abstract moves. *English for Specific Purposes*, 46, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.11.001>
- Marín-Arrese, J. (2021). Stance, emotion and persuasion: Terrorism and the Press. *Journal of Pragmatics*, 177, 135-148. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.022>
- Meza, P. (2017). El posicionamiento estratégico del autor en Artículos de Investigación: un modelo empíricamente fundado. *Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 27 (1), 152-164.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000200003>

- Morales, O., Perdomo, B., Cassany, D. e Izarra, É. (2020). Estructura genérica de revisiones sistemáticas odontológicas publicadas en español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 83, 133-146. <http://dx.doi.org/10.5209/clac.70569>
- Osorio, B. E. y Añez, E. (2017) El Metadiscurso Interaccional en Tesis Doctorales en Educación. *Revista de Investigación*, 41 (92), 13-33. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142017000300002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142017000300002&lng=es&tlng=es).
- Salas Valdebenito, M. (2015). Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español. *Revista Signos*, 48 (87), 95-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000100005>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (1996). Occluded genres in the academy: The case of the submission letter. En Ventola Eija y Mauranen Anna (Eds.), *Academia Writing: Intercultural and Textual Issues* (pp. 45-58). John Benjamins.
- Venegas, R., Nuñez, M. T., Zamora, S. y Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para Escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Woolard, K. A. (2008). Why dat now?: Linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. *Journal of Sociolinguistics* 12 (4), 432-452. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00375.x>