

Descubriendo qué estrategias de dialogicidad y posicionamiento se emplean en las introducciones y conclusiones de trabajos fin de grado

Manuela Álvarez Álvarez¹ y Alba Naroa Romero González²

Recibido: 3 de enero de 2022 / Aceptado: 14 de marzo de 2022

Resumen. Con el trabajo fin de grado se espera que los estudiantes sean capaces de ir más allá de “decir el conocimiento”, dialogando con los interlocutores y posicionándose respecto a los contenidos de los que hablan. Este estudio se propone analizar estas dimensiones interactivas del texto examinando, según la teorización del metadiscurso, 116 introducciones y conclusiones de TFG de las áreas de Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias de la Salud y de la Educación producidos en castellano entre los años 2017 y 2019. Los resultados aportan evidencias de que en los TFG se reconoce la presencia del lector, pero la interacción con él parece requerir una mayor armonización del posicionamiento con el que se presentan los juicios u opiniones y una relación dialógica que asegure una negociación interpersonal cuidadosa. De este conocimiento se derivan implicaciones didácticas concretas para la mejora de la formación en comunicación académica de los universitarios.

Palabras clave: trabajo fin de grado; metadiscurso; dialogicidad; posicionamiento

[en] Discovering which strategies of engagement and stance are used in the introductions and conclusions of final projects

Abstract. With the final project students are expected to be able to do more than only “saying the knowledge”; that means they must be able to interact with the readers and to adopt a point of view in relation to the content. This research aims to analyse these interactive text dimensions using metadiscourse. The corpus is composed by 116 introductions and conclusions of final projects in Spanish between the years 2017 and 2019, that belong to the areas of Social and Human Sciences, Health Sciences and Education. The results evidence the presence of the readers in the texts, but this interaction requires, on the one hand, greater harmonization of the positions with which the judgments and opinions are presented, and, on the other hand, a dialogic relationship that ensures careful interpersonal negotiation. From this knowledge, specific didactic implications are derived for the improvement of academic communication training of university students.

Keywords: final project; metadiscourse; engagement; stance

Cómo citar: Álvarez Álvarez, M.; Romero González, A. N. (2022). Descubriendo qué estrategias de dialogicidad y posicionamiento se emplean en las introducciones y conclusiones de trabajos fin de grado. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 90, 21-33.

Índice. 1. Introducción. 2. Marco metodológico. 2.1. Corpus. 2.2. Procedimiento de análisis. 3. Resultados. 3.1. Dialogicidad: estrategias y recursos empleados. 3.2. Posicionamiento: estrategias y recursos empleados. 4. Interpretación de resultados. 5. Conclusiones. Bibliografía

1. Introducción

Este artículo se plantea como objeto de estudio el TFG, que se constata, por una parte, como el trabajo más complejo al que se enfrenta el estudiante para la obtención del título de graduado. Es todo un reto para él teniendo en cuenta las dificultades que se han puesto de manifiesto en estudios precedentes sobre la escritura de los estudiantes de grado (Álvarez y Boillos, 2015; Castelló, 2015; Castro y Sánchez, 2013; Romero y Álvarez, 2019, 2020). Por otra parte, el TFG es un texto todavía reciente en nuestro sistema educativo y que está necesitado de una investigación que aporte una mayor comprensión de la realidad educativa en este nivel en aras a la mejora de los procesos de su enseñanza-aprendizaje. Hay quienes lo plantean como un trabajo que “sintetiza el conjunto amplio de aprendizajes adquiridos a lo largo de la etapa formativa” (Ovejas et al., 2014: 72) o quienes ven en él una oportunidad para desarrollar conocimientos y competencias específicas (Sánchez, 2013).

¹ Universidad de Deusto (España) Correo electrónico: manuela.alvarez@deusto.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-4857>

² CPI Antonio Trueba IPI (España) Correo electrónico: alromer@opendeusto.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2855-1130>

Sea como fuere, parece claro que se trata de una práctica discursiva que requiere que los estudiantes vayan más allá de reproducir lo sabido de forma impersonal (Castelló et al., 2011), exigiéndoles construir conocimiento nuevo y ser capaces de comunicarlo de manera persuasiva. De hecho, en las últimas décadas, son cada vez más los estudios (Hyland, 2005a; Meza, 2017; Vande-Kopple, 2012) que, desde el constructivismo social, se oponen a una visión tradicional del lenguaje académico caracterizado, entre otros rasgos, por su neutralidad y objetividad (Goethals y Delbecque, 2001; Prat y Peña, 2015). El lenguaje académico, además de transmitir el conocimiento, tiene también por objetivo convencer o persuadir al lector de la validez de lo transmitido (Flowerdew, 2014). Así, se constituye como una práctica social (Ivanic, 1998; Heritage y Clayman, 2010; Hyland, 2007, 2012) en la que el escritor utiliza la lengua “no solo para informar sino para convencer con sus argumentos acerca de los resultados de su estudio, a fin de conseguir la adhesión del oyente/lector que, generalmente, es miembro de la comunidad del discurso en la que se inserta el trabajo” (Tamola, 2005: 237).

Así, desde estos planteamientos, este estudio pone el foco de atención en el TFG y más concretamente en los mecanismos dialógicos y de posicionamiento que se identifican en dos de sus secciones: la introducción y las conclusiones. La elección de estas se debe a que son las secciones más dialógicas junto al apartado de discusión que, por otra parte, casi nunca se desarrolla en este texto.

De esta manera, nos planteamos dar respuesta a una serie de preguntas que consideramos que pueden favorecer, desde un punto de vista empírico, el conocimiento de algunos aspectos de lo que sucede con la producción del TFG. Nos referimos a preguntas como ¿se reconoce la presencia de los lectores en los TFG? ¿se conecta con ellos? ¿de qué manera? ¿qué recursos y estrategias se emplean para guiar a los lectores hacia el argumento? ¿se incluye al lector como participante en el discurso? ¿qué recursos emplean los escritores para posicionarse respecto al contenido que transmiten? ¿se dialoga, en definitiva, de la misma manera dependiendo de si se introduce el trabajo o de si se concluye?

Alineados con las preguntas anteriores, los objetivos del estudio son los siguientes:

- a) Explorar qué estrategias y recursos se emplean en los TFG para hablar sobre el propio discurso tanto en la dimensión dialógica como en la del compromiso con el contenido.
- b) Cuantificar la aparición de las diferentes estrategias y recursos metadiscursivos en los TFG.
- c) Analizar qué estrategias y recursos de dialogicidad y de posicionamiento se emplean en la introducción y en la conclusión del trabajo.

Para su desarrollo consideramos el enfoque analítico del metadiscurso, entendido inicialmente como “discurso sobre el discurso”, pero del cual, desde propuestas pioneras como las de Crismore et al. (2003) o Vande-Koopple (1985), se empieza a destacar su dimensión más interactiva como un elemento que permite al escritor organizar el texto, persuadir al lector y posicionarse respecto a los contenidos de manera explícita (Hyland, 2010). Así, el lenguaje académico se presenta como un medio de socialización entre el autor, el lector y los contenidos, que da lugar a los dos conceptos ya mencionados: dialogicidad y posicionamiento.

Siguiendo a Hyland (2005b; 2007) la dialogicidad (lo que él denomina *engagement*), por un lado, comprende todas las estrategias que utiliza el autor para orientar al lector a través del texto y hacerlo participe del contenido expresado. Estas estrategias se dividen en cinco tipos: recursos directivos (orientan al lector en una determinada dirección mediante la expresión del imperativo, expresiones modales, adjetivos predicativos, etc.); apelación al conocimiento compartido (se refiere al uso de ideas extraídas de otros textos para comparar, contrastar y discutir el conocimiento mediante la cita directa, indirecta o libre o referencias al conocimiento general); pronombres que representan al lector (responde al modelo de interacción que establece el autor con el lector, ya sea mediante el plural inclusivo, la segunda persona gramatical u otro tipo de fórmulas); comentarios personales (referencias directas al lector que interrumpen el discurso para ofrecer la visión personal del autor respecto a un enunciado); e interrogaciones (sirven para poner al lector a la par del autor al plantearle una cuestión cuya respuesta debe investigar junto a este).

Por otro lado, el posicionamiento (denominado *stance*) pone de manifiesto tanto la imagen que el autor proyecta de sí mismo como la relación que mantiene con los contenidos expresados y, por ende, su percepción sobre estos. Para ello se sirve de cuatro estrategias diferentes: intensificadores (intensifican o enfatizan aquello que el autor afirma mediante expresiones como los adverbios y las expresiones de certeza, ciertos adverbios en –mente, etc.), mitigadores (eluden el compromiso respecto a los enunciados con el uso de perífrasis verbales con “poder”, expresiones de posibilidad, etc.), marcadores de actitud (marcan la actitud afectiva- acuerdo, sorpresa, necesidad, importancia... - del autor respecto a los contenidos mediante adjetivos valorativos, adverbios oracionales, etc.) y automención (marcan la presencia del autor de manera explícita en el texto mediante la primera persona del singular, el plural de autoría o el plural mayestático).

El artículo se estructura de manera que, en primer lugar y a continuación de esta introducción, se presenta el marco metodológico, donde se especifican los detalles sobre el tipo de estudio y su diseño, el corpus y el procedimiento de análisis. Después, se muestran los resultados organizados en dos apartados según si responden a la dialogicidad o al posicionamiento. En cada uno de estos, se muestran los recursos y estrategias utilizados en el corpus global y las diferencias y similitudes por secciones (introducción o conclusión). Por último, se desarrolla un apartado en el que se interpretan los resultados y se concluye el trabajo.

2. Marco metodológico

Esta es una investigación de carácter descriptivo y exploratorio en la que se lleva a cabo un análisis textual de una muestra natural de textos para identificar en su contexto los recursos y expresiones de dialogicidad y posicionamiento empleados en dos secciones concretas (introducción y conclusión) del género trabajo fin de grado. En este marco, se aplica, por una parte, una metodología de análisis cualitativa, que define las características de los recursos y expresiones hallados en este corpus, y, por otra parte, se hace un cálculo de sus frecuencias y porcentajes de aparición para contrastar el uso de dichas estrategias en las introducciones y las conclusiones.

2.1. Corpus

El corpus se compone de 116 TFG de la Universidad de Deusto, presentados entre los años 2017 y 2019, que reúnen los siguientes requisitos: 1) están abiertos al público en el repositorio de la universidad (*Deusto DKH Learning*); 2) pertenecen a las áreas de Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación; y 3) están escritos en castellano. Cumpliendo estos tres criterios, se ha recogido todo el corpus disponible. De estos TFG, 85 pertenecen al área de Ciencias Sociales y Humanas (17 de Antropología, 7 de Historia, 3 de Lingüística, 25 de Ciencia Política, 4 de Ciencias de las Artes y de las Letras, 25 de Sociología, 1 de Ética y 3 de Filosofía) 6 al área de Ciencias de la Salud (Psicología) y 25 al área de Ciencias de la Educación (Pedagogía).

Tras su recogida se ha realizado una codificación de cada TFG en tres dígitos. El primero de estos dígitos responde al código UNESCO que tiene asignado en *Deusto DKH Learning* cada disciplina, quedando así: 51 en Antropología; 55 en Historia; 57 en Lingüística; 58 en Pedagogía; 59 en Ciencias Políticas; 61 en Psicología; 62 en Ciencias de las Artes y las Letras; 63 en Sociología; 71 en Ética; y 72 en Filosofía. El siguiente dígito se refiere al género, que en este caso es siempre el TFG y el número 1. Al formar parte de un proyecto mayor que analiza también TFM, se asignó el 1 para los TFG y el 2 para los TFM. Por último, el tercer dígito es un número (que parte siempre desde el 1) asignado a los TFG de cada disciplina de manera aleatoria.

2.2. Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis empleado es el enfoque del metadiscurso de Hyland (2005b; 2007), el cual, como ya se ha especificado en la introducción de este artículo, permite conocer los diferentes mecanismos para reflejar en el texto la dialogicidad (recursos directivos, apelación al conocimiento, pronombres que representan al lector, comentarios personales e interrogaciones) y el posicionamiento (intensificadores, mitigadores, marcadores de actitud y automención). Es importante señalar a este respecto, una serie de directrices respecto al análisis que condicionan los resultados:

- 1) La selección de unas u otras formas metadiscursivas, como señala Sánchez (Sánchez-Jiménez, 2020), depende del investigador, por lo que es importante indicar los criterios de selección. En este caso, se identifican tanto unidades léxico-gramaticales breves como fragmentos de texto más largos exceptuando expresiones de carácter no tan obvio como las conjunciones, las repeticiones o la subordinación.
- 2) La multifuncionalidad de algunas unidades metadiscursivas requiere tomar una decisión respecto a su categorización. En este caso, se decide que una misma unidad se computa en todas las funciones que desempeñe.

El análisis se realiza mediante un proceso de lecturas constantes por parte de dos investigadoras para identificar las expresiones y los recursos de dialogicidad y posicionamiento que aparecen en los TFG. La primera lectura de la mitad del corpus sirve como una orientación inicial para establecer patrones de análisis, tomar decisiones acerca de unidades lingüísticas dudosas y organizar una plantilla inicial de categorización (por tipo de estrategia, recurso y expresión que la comprende, y según la introducción o la conclusión) flexible a posibles modificaciones a medida que se avance en el análisis. Una vez adquirida esa mecánica de análisis, se revisan los textos ya analizados y se procede a analizar los restantes. Nuevamente, tras analizar todo el corpus se realiza un contraste entre las investigadoras de los casos dudosos. Una vez concluida toda esta labor, se realizan los cálculos de frecuencia de aparición de cada recurso y sus consiguientes expresiones en todo el corpus y por sección.

3. Resultados

En respuesta a las preguntas de investigación planteadas, se presentan en esta sección los resultados organizados en dos apartados. El primero muestra las estrategias y los recursos que se han identificado en los TFG para dialogar y contactar con los lectores; y, el segundo, las estrategias y los recursos para señalar el compromiso con el contenido. En ambos casos se presentan los resultados generales y los concretos de la introducción y la conclusión.

3.1. Dialogicidad: estrategias y recursos empleados

Los resultados del estudio manifiestan que se hace uso de diferentes estrategias para dialogar y contactar con los lectores si bien sus frecuencias y porcentajes de aparición son desiguales. La que se emplea en un mayor número de TFG es la estrategia que corresponde al uso de recursos directivos, apareciendo en un total de 112 TFG (un 96.5 % del total). Luego, siempre en orden descendente, se sitúa la estrategia de apelación al conocimiento compartido (en 91 TFG, un 78.4 % del total); el uso de formas que representan al lector (en 73 TFG, un 62.9 % del total); los comentarios personales (en 69 TFG, un 59.4 % del total); y, finalmente, el empleo de preguntas (en 22 TFG, un 18.9 %). A continuación, se analiza cada una de estas estrategias y los recursos empleados y se muestran ejemplos ilustrativos.

1) Recursos directivos

Como se ha señalado, en la práctica totalidad de los TFG (en 112 de 116) se registran recursos de tipo directivo. Es, por tanto, la estrategia directiva la predominante como forma con la que en tales trabajos los escritores proyectan a sus lectores. Con ella orientan a que se vean las cosas de una determinada manera u ordenan que se realice una acción. De los recursos constatados, los más empleados como expresión de esta estrategia son los siguientes:

El uso de estructuras formadas, sobre todo, por verbos copulativos (*ser, estar, parecer, resultar*) más adjetivos, forma esta que se identifica en 87 TFG (el 75 % de ellos) y con la que se expresan afirmaciones o juicios de valor que no dan lugar a la discusión. Algunos ejemplos ilustrativos:

- (1) **Es necesario** recordar que estos usos se refieren a la ausencia de letra mayúscula al inicio de una frase o párrafo. (57.1.3)
- (2) **Es difícil** pensar en un cambio drástico de ritmo y formas de producción y consumo, pero **es más difícil** aún pensar que este sistema vaya a sostenerse durante mucho tiempo. (59.1.7)
- (3) En este contexto, **resulta relevante investigar** acerca de este nuevo tipo de comunicación, cómo surgió y qué cambios está produciendo en el panorama comunicativo actual. (62.1.4)

Otro recurso directivo muy empleado es el de estructuras modales de obligación (en 86 TFG, un 74.1 %) entre las que destaca *deber + infinitivo* y, en menor medida, *tener que + infinitivo* y *haber que + infinitivo*. En muchos casos la obligación señalada por ellas se atenúa con el empleo del tiempo condicional o del imperfecto, o, incluso, recurriendo al apoyo de lo dicho por otros autores. Véanse, como ejemplos, los siguientes:

- (4) El lector **debe activar** su mente mediante la lectura, para crear personajes y espacios desde su punto de vista, el cual es difícil que coincida con los demás lectores, aunque todos partan de los mismos datos. (57.1.1)
- (5) Existen opiniones como la de Virginia Woolf que, en 1926, sostenía que la industria cinematográfica **debía dejar** de ser un súbdito de la novela, pues mediante el cine se pueden transmitir sentimientos, pensamientos y emociones incluso mejor que mediante las palabras, por lo que **habría que dejar** trabajar al cine por sí mismo, sin relacionar las adaptaciones constantemente con la novela (57.1.1)

También en 86 TFG (un 74.1 %) se registran los recursos endofóricos que dirigen al lector a otra parte del texto. Entre estos recursos se encuentran estructuras como las formadas por “como” + verbos *dicendi* o verbos *dicendi* en participio (los verbos *decir, explicar, indicar, comentar, adelantar, resaltar, exponer, afirmar, apuntar...* son algunos de los empleados); también, adverbios o expresiones de remisión. Todos ellos están presentes en prácticamente el mismo número de TFG, un número que ronda los 50. Como ejemplos ilustrativos se presentan los siguientes:

- (6) El objetivo principal de este trabajo ha consistido, **como decíamos al principio**, en analizar las características de ‘El Chiringuito de Jugones’, centrándonos en su formato, en los elementos de identificación del programa y en cómo se desarrolla y funciona el mismo. (59.1.3)
- (7) Se concluye que la hipótesis **planteada al inicio** del trabajo es correcta. (51.1.8)

Otra manera de conectar con los lectores y guiarlos hacia un argumento se expresa a través de estructuras como la formada por el verbo “caber” (u otros como *mencionar, remarcar, destacar, detallar, señalar, subrayar...*) + infinitivo u otras expresiones que son utilizadas para remarcar determinada información. Este tipo de recursos se registran en un número menor de TFG. En el caso concreto de las estructuras con infinitivo se identifican en 62 TFG (el 53.4 %) mientras que el uso de otras expresiones se encuentra solamente en 41 (el 35.3 %) de los trabajos. Algunos ejemplos ilustrativos:

- (8) **Cabe mencionar** las tres claras limitaciones que se han identificado sobre este estudio. (51.1.1)
- (9) Otros autores como Kühnl y Weitz **también merecen una mención** debido a sus correspondientes análisis de una época tan complicada. (55.1.4)

- (10) En el caso de esta investigación, **se hace especial énfasis** en el análisis de la industria gasista rusa y en el mercado de consumo de gas natural ruso en Europa. (59.1.22)

2) Apelación al conocimiento compartido

Este tipo de estrategia, presente en 91 TFG (el 78.4 %), representa una llamada explícita al conocimiento colectivo con el que los escritores piden a los lectores identificarse con determinados puntos de vista y con esto están presuponiendo que estos tienen esas creencias. De las diferentes formas que puede adoptar el conocimiento ajeno en un texto, es la cita indirecta el recurso registrado en un número de TFG más alto. En concreto, se identifica en 77 TFG, (el 66.3 %) mientras que la cita directa se recoge en 46 (el 39.6 %). Otras opciones, como la apelación al conocimiento general, apenas se registran en el corpus, identificándose únicamente en 15 TFG (el 12.9 %). Algunos ejemplos ilustrativos:

- (11) **En concordancia con Peñalva la violencia interpersonal se produce en todas las etapas educativas, aunque se da de manera diferencial en función del momento evolutivo en que se sitúe, su prevención se debe planificar de la misma forma diferencial y en concordancia con el momento y para su prevención se debe tener en cuenta la variedad de factores que intervienen (Peñalva Vélez, 2012).** (58.1.8)
- (12) En una investigación similar, llevada a cabo por Villalobos, explica que **“las fuentes oficiales tienen un acceso privilegiado a los medios de comunicación además de una legitimidad de la que no gozan ninguna otra fuente alternativa” (Villalobos, C. 2007: 12).** (59.1.1)
- (13) **La radiografía de la situación de estas personas y sus circunstancias nos enseña, y así queda reflejado en diversos estudios, como esos jóvenes tienen que enfrentarse a diversos obstáculos en su proceso de emancipación sin los apoyos y soportes sociales y familiares necesarios.** (58.1.2)

3) Pronombres que representan al lector

El uso de formas que representan al lector es una de las maneras más explícitas de reconocer su presencia y conectar con él. El modo más frecuente en el corpus se hace por medio del *nosotros inclusivo*, un mecanismo que une al escritor y al lector haciéndolo participante de una comprensión determinada. Se identifica en 73 (el 62.9 %) de los TFG analizados. Dentro de este uso, la marca de “nosotros plural inclusivo” se establece fundamentalmente a través de la desinencia verbal; en concreto, se registra en 65 TFG (el 56 %). Las otras marcas se recogen en un número menor de trabajos: el determinante posesivo en 1.ª de plural en 30 TFG (25.8 %), el pronombre no sujeto en 1.ª de plural en 29 TFG (el 25 %) y el pronombre sujeto en 1.ª de plural en 3 TFG (el 2.5 %). Como ejemplos ilustrativos, véanse los siguientes:

- (14) Aunque el director se esté basando en la realidad para narrar su historia, nunca será del todo objetiva, ya que **interpretamos nuestro entorno** según diferentes factores; cada perspectiva es diferente; por otra parte, aborda el tema de la desigualdad de género, pero desde una perspectiva a la que no **estamos acostumbrados**, en la que el hombre es el que está desfavorecido. (62.1.3)
- (15) No obstante, lo grave de estos problemas no es solo la crisis de los ecosistemas de los que **dependemos**, sino que es también preocupante la falta de responsabilidad asumida por los seres humanos como arquitectos de los principios que **nos han dirigido** hacia esos problemas. (59.1.7)

También se identifican en el corpus otros *mecanismos pronominales para señalar al lector*, pero estos aparecen en muy pocos TFG, en concreto y en su conjunto se recogen únicamente en 19 TFG (16.3 %). Se hace referencia a usos pronominales como los siguientes: empleo de la 2.ª persona singular, bien sea en la desinencia verbal (en 3 TFG, el 2.5 %), bien en el pronombre no sujeto (en 4 TFG, el 3.4 %) o en el determinante posesivo (en 1 TFG, el 0.8 %). A estos cabe añadir el caso de expresiones que aluden directamente al lector (en 3 TFG, el 2.5 %) o, incluso, de una manera generalizada recurriendo a “uno” o “todos” con valor genérico, siendo, por tanto, expresiones en las que no se enfoca sola al escritor y al lector sino a “todo el mundo” (se registran en 9 TFG, el 7.6 %). Algunos ejemplos ilustrativos:

- (16) Como dice Espar (2010, p.13) “La excelencia no es suficiente”, es decir, por muy bien preparado que **estés** físicamente para hacer frente a una competición, si no tienes herramientas para controlar tus emociones éstas van a acabar desbordándote. (61.1.3)
- (17) El trabajo ha finalizado con unas Conclusiones Generales en torno al grado de cumplimiento de los objetivos establecidos, los logros obtenidos, las cuestiones planteadas y pendientes de futuros trabajos de investigación que pudieran ser desarrollados por el propio autor **u otras personas que tengan ocasión de leer el presente trabajo.** (63.1.14)
- (18) Las cuestiones que **uno** se puede hacer son innumerables, pero parece que no son prioritarias para ninguno de los medios de comunicación analizados. (63.1.18)

4) Comentarios personales

El uso de esta estrategia se registra casi en la misma proporción que la anterior, en concreto en 69 TFG (el 59.4 %). Con ella, los escritores se dirigen directamente a los lectores contribuyendo más a esa relación escritor-lector que al desarrollo del discurso. Véanse algunos ejemplos ilustrativos:

- (19) Por último, como dato interesante, se han analizado, cuantitativamente, los perfiles de los votantes y simpatizantes de los partidos de estudio. **Todavía es pronto para hacer especulaciones, por lo que habrá que seguir atentamente las cuestiones de la actualidad política internacional y ver en qué dirección continúan estos partidos ultraderechistas.** (51.1.9)
- (20) La filosofía constituye – **siempre lo ha hecho, desde tiempos inmemoriales** - un pensamiento fronterizo, capaz de adentrarse en las sombras de la razón (Trías). (51.1.12)

5) Interrogaciones

Esta es la estrategia dialógica menos presente en el corpus, identificándose en tan solo 22 TFG (el 18.9 %). Con ella el escritor despierta el interés al lector y le anima a seguir la pista del argumento. Las preguntas recogidas presentan en muchos casos opiniones en forma de interrogación de la que no se espera respuesta. Algunos ejemplos ilustrativos:

- (21) **¿Tendrán ellas la misma situación de la que disponemos en el presente? ¿Se debe promover un control del gasto de recursos pensando en el futuro o bien se debe apostar todo al presente con vistas al progreso de la humanidad?** (72.1.3.)
- (22) **¿Pero están los docentes suficientemente capacitados para hacer frente a todos estos nuevos retos? ¿Y las escuelas? ¿Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales están incluidos en estos avances digitales?** (58.1.9.)

Como se ha visto, la relación escritor/lector se reconoce en este corpus mediante una serie de mecanismos meta-discursivos que tienen una presencia muy variable y que permiten establecer relaciones dialógicas diferentes. Interesa saber ahora si dan distinciones según la sección del texto analizada (introducción y conclusión).

En la tabla siguiente se recogen las estrategias y los recursos dialógicos que se seleccionan y se despliegan en las secciones introducción y conclusión de los TFG, indicándose la frecuencia y el porcentaje de cada uno de ellos.

Tabla 1. Estrategias y recursos dialógicos en introducción y conclusión.

	Introducción		Conclusión	
	Total TFG	Porcentaje	Total TFG	Porcentaje
Recursos directivos	90	77.5 %	108	93.1 %
Estructura verbo copulativo + adjetivo	56	48.2 %	70	60.3 %
Estructuras modales obligación	34	29.3 %	72	62 %
Endofóricos	44	37.9 %	71	61.2 %
Estructura infinitivo para resaltar información	39	33.6 %	44	37.9 %
Otras estructuras para resaltar información	28	24.1 %	20	17.2 %
Apelación al conocimiento compartido	75	64.4 %	46	39.6 %
Cita indirecta	59	50.8 %	32	27.5 %
Cita directa	29	25 %	18	15.5 %
Conocimiento general	10	8.6 %	5	4.3 %
Pronombres que representan al lector	62	53.4 %	54	46.5 %
Plural inclusivo	58	50 %	48	41.3 %
Desinencia 1.ª plural	49	42.2 %	40	34.4 %
Posesivo	20	17.2 %	18	15.5 %
Pronombre no sujeto	15	12.9 %	18	15.5 %
Pronombre sujeto	0	0 %	3	2.5 %
Pronombre representan lector (2.ª pers., alusión al lector, Uno/ todos, 3.ª persona)	9	7.7 %	13	11.2 %
Comentarios personales	41	35.3 %	56	48.2 %
Preguntas	15	12.9 %	11	9.4 %

Como puede observarse en la tabla 1, se recurre a los mismos mecanismos para conectar con los lectores en las introducciones y en las conclusiones de los TFG, pero se aprecian algunas diferencias y también similitudes en la frecuencia con la que se seleccionan estos según la sección.

Atendiendo a la sección de **introducción**, la estrategia que se emplea en un mayor número de TFG es la directiva (en el 77.5 %), seguida de la apelación al conocimiento compartido (en el 64.4 %), el uso de formas que representan al lector (en el 53.4 %) y, ya, con una frecuencia mucho menor el empleo de comentarios personales (en el 35.3 %) o el de preguntas (en el 12.9 %). De manera más concreta, se observa que para orientar a los lectores hacia un argumento se realiza en 56 TFG (el 48.2 %) a través de recursos que expresan afirmaciones o juicios de valor que no dan lugar a la discusión y en menor número por medio de endofóricos (en el 37.9 %) o estructuras con infinitivo para resaltar información (en el 33.6 %), mientras que otros recursos tienen muy poca presencia en el corpus. En el caso del conocimiento compartido, su presencia se da en 75 TFG (el 64.4 %), siendo la cita indirecta la más seleccionada para representar al conocimiento ajeno (en el 50.8 %) frente a la cita directa empleada únicamente en el 25 % de ellos. Pero lo que verdaderamente llama la atención en estos resultados es que haya un número tan elevado de TFG, en concreto 41, en cuyas introducciones no se registre ninguna referencia al conocimiento que permita contextualizar el tema o la problemática en la que pone el foco el trabajo. Siguiendo este orden de análisis descendente, la siguiente estrategia sería el empleo de formas que representan explícitamente al lector que se registra en 62 TFG (el 53.4 %) a través del empleo, sobre todo, del plural inclusivo (el 50 %) con el que el escritor hace partícipe al lector de una comprensión determinada recurriendo en la mayor parte de los casos a la desinencia verbal en primera persona del plural (en el 42.2 %). Otras formas de representar al lector tienen una presencia testimonial en el corpus como puede verse en la tabla anterior. Por último, otros mecanismos dialógicos como los comentarios personales y las preguntas tienen una presencia reducida en las introducciones: los comentarios personales en el 35.3 % y las preguntas solo en el 12.9 % de los trabajos.

En lo que respecta a la sección **conclusión**, se observa que la estrategia directiva es seleccionada, también, en un número mayor de TFG igual que ocurre en la introducción. Ahora bien, el número de TFG (108, un 93.1 %) en los que está presente es sustancialmente mayor, alcanzando a casi la totalidad del corpus. Luego, en proporciones muy alejadas que no alcanzan el 50 % de los trabajos, se sitúan el uso de comentarios personales (en el 48.2 %), de formas que representan al lector (en el 46.5 %), el conocimiento compartido (en el 39.6 %) y, finalmente, el empleo de preguntas (en el 9.4 %). En un análisis más detenido, se pone de manifiesto que la principal estrategia de la conclusión, la directiva, se realiza, fundamentalmente, mediante recursos que señalan obligación (en el 62 %), que expresan afirmaciones o juicios de valor que no dan lugar a la discusión (en el 60.3 %), o recursos endofóricos (en el 61.2 %), cuya presencia en el corpus es lógicamente mayor que en la sección introducción. Sin embargo, los mecanismos que orientan al lector destacando información se constatan en proporciones más próximas en ambas secciones. En relación con el mecanismo dialógico comentarios personales, cabe resaltar que su uso es más alto que en la introducción. No se trata de una diferencia notable (el 48.2 % en la conclusión frente al 35.3 % de la introducción), pero sí que pone de manifiesto una mayor tendencia a interrumpir el argumento para simplemente conectar con el lector cuando se cierra el trabajo. Siguiendo con las formas que representan explícitamente al lector, se constata en la sección conclusiva un uso cercano (el 46.5 %) al visto en la introducción (el 53.4 %). También, como puede verse en la tabla, el recurso más empleado es el plural inclusivo (el 41.3 %) expresado preferentemente a través de la desinencia verbal (el 34.4 %) y en menor medida a través de otras formas como el posesivo en 1.ª de plural (el 15.5 %) o el pronombre no sujeto en 1.ª de plural (15.5 %). En lo que respecta al empleo de apelar al conocimiento compartido tiene, como es lógico, una presencia menor (el 39.6 %) en la conclusión, siendo también la cita indirecta el recurso más frecuente. El recurso a las preguntas es, como se señala más arriba, un mecanismo dialógico con una presencia muy escasa en el corpus en ambas secciones.

3.2. Posicionamiento: estrategias y recursos empleados

El posicionamiento en este corpus se constata en cuatro tipos de estrategias: mitigadores, intensificadores, marcadores de actitud y automención. Los recursos más utilizados en los TFG son aquellos que sirven para mitigar (en 113 TFG, el 94.7 % del total) e intensificar (en 112 TFG, el 96.5 % del total) las ideas. Después, se sitúan los marcadores de actitud (en 76 TFG; el 65.5 % del total) y, por último, la automención (en 65 TFG, 56 % del total). A continuación, se especifican las características de cada uno de ellos y los recursos empleados con ejemplos ilustrativos.

1) Mitigadores

Como ya se ha especificado, esta es la forma de posicionamiento que más se emplea en los TFG. Mediante estos recursos el autor elude el compromiso respecto a las afirmaciones que realiza, de manera que la información se expresa como una opinión más que como un hecho probado. Para ello, se ha constatado el uso de tres tipos de recursos fundamentalmente:

Perífrasis con “poder” acompañando verbos declarativos o de tipo *dicendi* (*decir, mencionar, comunicar, subrayar...*), de pensamiento (*pensar, reflexionar, creer...*), de aplicación (*demostrar, ejemplificar, interpretar, utilizar...*), de síntesis (*constituir, definir, diseñar...*), de análisis (*analizar, comparar, señalar, constatar...*) y de evaluación (*apreciar, argumentar, comprobar, considerar...*). Este ha sido el recurso de mitigación más empleado con una presencia en prácticamente la totalidad del corpus (en 112 TFG). Véase algunos ejemplos ilustrativos:

- (23) El tercer capítulo, busca plantear y explicar el debate teórico en torno al concepto de Totalitarismo y el modo en que **puede aplicarse** al nacionalsocialismo alemán. (55.1.4)

- (24) En segundo lugar, es necesario aceptar una autonomía funcional de la razón. R. Negarestani acepta una racionalidad que solo **puede ser juzgada y actualizada** por sí misma en función de una labor revisionaria que navegue por las ramificaciones de los compromisos humanos. (72.1.3)

En orden descendente, el tiempo verbal condicional se sitúa a continuación (en 92 TFG), siendo este utilizado en varias ocasiones junto con las perífrasis con “poder” (*podrían resultar interesantes, podría considerarse...*). Algunos ejemplos:

- (25) **Podrían resultar** interesantes los resultados a obtener tras la realización de los diferentes análisis y estudios necesarios. (51.1.14)
- (26) Esto **confirmaría** nuestra primera hipótesis y reafirmaría los hallazgos de otras investigaciones. (63.1.15)

Finalmente, la estrategia de mitigación menos utilizada (en 28 TFG) ha sido el uso de adverbios de posibilidad puros (*tal vez, quizás*) o terminados en –mente (*probablemente, posiblemente*) y expresiones de posibilidad (*es posible, es probable, cabe la posibilidad, ofrece la posibilidad...*). Por ejemplo:

- (27) En la práctica, **probablemente**, no lo fue tanto. (55.1.5)
- (28) Llama la atención que en los medios conservadores la palabra inmigrante esté siempre acompañada por el adjetivo ilegal o irregular, **quizás** creando una correlación ilusoria entre ambos términos. (59.1.1)
- (29) Primeramente, la consistencia interna de la Escala General de Conducta Ecológica (GEB) de Kaiser (1998) adaptada por Paternina (2007) es bastante baja, por lo que **es muy probable** que haya afectado a la calidad de las respuestas. (63.1.15)

2) Intensificadores

Los intensificadores, por su parte, son recursos que permiten al autor expresar mayor seguridad sobre las afirmaciones y, al mismo tiempo, conectan con el lector al presentar los hechos como evidencias para todos. En este caso, los informantes se sirven de tres recursos fundamentalmente:

El recurso al que más TFG se adhiere es aquel que se refiere al uso de adverbios en mente (en 101 TFG). Estos adverbios cumplen una función pragmática, ya sea marcar un punto de vista (*tradicionalmente, históricamente...*), introducir una información negativa (*lamentablemente, desgraciadamente...*), expresar acuerdo (*efectivamente*) o intensificar una idea completa destacando su importancia (*mayoritariamente, únicamente, concretamente, principalmente, sumamente...*). Algunos ejemplos ilustrativos:

- (30) Además, las diversas carencias del sistema de financiación, con el abuso de poder de los partidos, provocan una importante falta de transparencia que es, **realmente**, preocupante. (59.1.16)
- (31) Un elemento de fantasía que **difícilmente** se corresponde con la realidad. (51.1.3)
- (32) Hasta hace **relativamente** poco, en España se trabajaba mayoritariamente con el turismo de sol y playa. (51.1.7)

Asimismo, en 92 TFG se constata el uso del tiempo verbal en futuro para definir y asegurar las acciones que realiza el propio autor del texto en su investigación. Algunos ejemplos:

- (33) El análisis que **se desarrollará** en este trabajo, **llevará a corroborar o desmentir** la hipótesis. (51.1.8)
- (34) Una pequeña investigación que **analizará** el discurso de la prensa digital de los diarios mencionados anteriormente y una aproximación que **nos ayudará a comprender** cómo los medios de comunicación han ido alterando los formatos periodísticos acercándolos al género narrativo. (59.1.1)

Por último, solo en 55 TFG se emplean las expresiones de certeza (*es cierto que, sin duda alguna, por supuesto, está claro...*) y en otros 25 TFG los adverbios de certeza (*indudablemente, totalmente, claramente, indiscutiblemente...*). Algunos ejemplos:

- (35) No basta solo con intervenir con la propia mujer, que **sin duda** es una parte fundamental, sino que es necesario intervenir también con sus hijos e hijas, que son las víctimas invisibles de esta realidad. (63.1.22)
- (36) Pero, además, se puede ver como la visibilidad de la localidad ha aumentado **claramente**, siendo conocida a nivel nacional, llegado a ser actualmente candidata a mejor capital de turismo rural de España y habiendo sido elegida entre las 10 finalistas. (63.1.10)

3) Marcadores de actitud

Los marcadores de actitud muestran la relación emocional del autor con las ideas que enuncia. Esto se expresa de manera directa en este corpus mediante:

El uso de adjetivos valorativos que delimitan la opinión del autor sobre aquello que afirma en 76 TFG. Algunos ejemplos:

- (37) El objetivo central es realizar una aproximación, un tanto **particular**, a uno de los regímenes más **inquietantes** que conoció el pasado siglo, al que marcó por su brutalidad y por ser el origen del conflicto bélico más **destructivo** que ha sufrido la humanidad, la Segunda Guerra Mundial. (Informante 55.1.4)

También mediante la presencia de adverbios oracionales (*así, ya, siempre...*) que modifican todo el enunciado expresando lo que el autor juzga de esa idea en 12 TFG. Por ejemplo:

- (38) Al igual que **así** ha sido con otros destinos. (informante 51.1.14)

Y, finalmente, en solo 3 TFG mediante el uso de verbos de actitud (*sorprender, asustar...*) que delimitan las impresiones del autor del texto. Véase el siguiente ejemplo:

- (39) **Asusta** el corroborar cómo ciertas premoniciones, como la de que las sociedades están sumidas en totalitarismos desublimados que es posible que vuelvan a sublimarse, se hacen realidad en las sociedades avanzadas. (51.1.16)

4) Automención

La automención se trata de una forma que tiene el autor de mencionarse de manera explícita en el texto mediante la primera persona del singular, el plural de autoría y el plural mayestático.

Por un lado, la primera persona del singular se observa en la desinencia verbal (en 33 TFG), el pronombre tanto en posición de no sujeto (en 30 TFG) como de sujeto (en 7 TFG) y el determinante posesivo (en 30 TFG). Véanse algunos ejemplos ilustrativos:

- (40) Y, en cuarto lugar, lo que vendría a ser el quid de la cuestión de **mi** tesis, es que lo que **yo considero** más necesario o la alternativa más factible es aquella donde aparte de calcular un justo reparto de responsabilidades entre los Estados miembros, tal y como se ha propuesto recientemente, es necesario que las preferencias de los refugiados sean escuchadas. (59.1.2)
- (41) Para ello, **he tenido** la oportunidad de aportar **mi** visión de la comunicación a estas personas voluntarias, para que así pudiesen llegar a entenderlo, porque si no era imposible poder llevar este Plan Estratégico de Comunicación adelante. (59.1.20)

Por otro lado, también se observa el uso del plural de autoría en la desinencia verbal (en 15 TFG), en el pronombre tanto en posición de no sujeto (en 14 TFG) como de sujeto (en 4 TFG) y en el determinante posesivo (en 13 TFG). Véase el siguiente ejemplo ilustrativo:

- (42) Una vez finalizado con el marco teórico, **nos vamos a centrar** en una propuesta de intervención creada por **nosotras mismas**, para trabajar las emociones con los niños TEA. Pero si **debemos decir** que la principal razón de **nuestra** elección ha sido porque es un colectivo que **nos llama mucho la atención**, y desde el primer día que en clase **comenzamos** la asignatura de trastornos del espectro autista, a las dos **nos entró** una curiosidad y ganas de saber más sobre este colectivo. (58.1.1)

Por último, el plural mayestático se constata en la desinencia verbal (en 38 TFG), el pronombre no sujeto en primera persona del plural (en 21 TFG), el determinante posesivo en primera persona del plural (en 14 TFG) y el pronombre sujeto (en 4 TFG). Algunos ejemplos ilustrativos:

- (43) A lo largo de este trabajo **hemos descubierto** como el marketing sensorial se está empezando a incorporar en las grandes cadenas hoteleras con el objetivo de generar emociones en los clientes a través de los sentidos. (51.1.13)
- (44) **Nosotras consideramos** que aplicándola **podríamos establecer** mejoras en las sesiones y se podría constatar que la intervención realmente es efectiva. (61.1.6)

Como se ha visto hasta ahora, el posicionamiento es un aspecto de la voz del autor cuya presencia se reconoce en este corpus mediante el uso de diferentes estrategias que tienen una presencia variable. El siguiente paso en el análisis es conocer si existen diferencias en el uso de las estrategias de posicionamiento según la sección del texto analizada (introducción o conclusión).

En la tabla siguiente se recogen las estrategias y los recursos de posicionamiento que se seleccionan y se despliegan en las secciones introducción y conclusión de los TFG, indicándose la frecuencia y el porcentaje de cada uno de ellos.

Tabla 2. Estrategias y recursos de posicionamiento en introducción y conclusión.

	Introducción		Conclusión	
	Total TFG	Porcentaje	Total TFG	Porcentaje
Mitigadores	85	73.2 %	110	94.8 %
Perífrasis con poder	76	65.5 %	105	90.5 %
Adverbios de posibilidad	5	4.3 %	25	21.5 %
Tiempo condicional	30	25.8 %	83	71.5 %
Intensificadores	100	86.2 %	99	85.3 %
Adverbios de certeza	3	2.5 %	20	17.2 %
Expresiones de certeza	14	12 %	44	37.9 %
Adverbios en mente	73	62.9 %	76	65.5 %
Tiempo futuro	82	70.6 %	59	50.8 %
Marcadores de actitud	60	51.7 %	63	54.3 %
Verbos de actitud	1	0.8 %	3	2.5 %
Adverbios oracionales	7	6 %	9	7.7 %
Adjetivos	60	51.7 %	63	54.3 %
Automención	63	54.3 %	74	63.7 %
Pronombre (sujeto) 1. ^a singular	3	2.5 %	4	3.4 %
Pronombre (no sujeto) 1. ^a singular	18	15.5 %	18	15.5 %
Desinencia verbal 1. ^a singular	19	16.3 %	37	31.8 %
Determinante posesivo 1. ^a singular	16	13.7 %	16	13.7 %
Autoría: Pronombre (sujeto)	2	1.7 %	4	3.4 %
Autoría: Pronombre (no sujeto)	10	8.6 %	15	12.9 %
Autoría: Desinencia verbal	12	10.3 %	15	12.9 %
Autoría: Determinante posesivo	10	8.6 %	13	11.2 %
Mayes: determinante posesivo	5	4.3 %	9	7.7 %
Mayes: desinencia verbal	23	19.8 %	29	25 %
Mayes: pronombre (no sujeto)	13	11.2 %	8	6.8 %
Mayes: pronombre (sujeto)	0	0 %	4	3.4 %

En un primer acercamiento a la tabla, se observa que, si bien se utilizan las mismas estrategias y recursos para posicionarse en las introducciones y las conclusiones, existen diferencias y también similitudes en la selección que hacen de estos según la sección.

Atendiendo a la sección de **introducción**, la estrategia que se emplea en un número mayor de TFG es la intensificación (en el 86.2 %), seguida de la mitigación (en el 73.2 %), la automención (el 54.3 %), y, finalmente, los marcadores de actitud (el 51.7 %). De manera más específica, se observa que esa intensificación se realiza en 82 TFG (el 70.6 %) mediante el uso del tiempo futuro y en otros 73 (el 62.9 %) mediante los adverbios en mente, mientras que otro tipo de expresiones intensificadoras no alcanzan ni el 25 % del corpus. Sucede algo parecido en el caso de la mitigación, la cual se presenta hasta en 76 TFG (el 65.5 %) mediante la perífrasis con “poder”, pero el uso del tiempo condicional apenas roza el 25 % y es aún menor la presencia de adverbios de posibilidad. Siguiendo este orden de análisis descendente, la siguiente estrategia sería la automención, en la cual el despliegue de recursos ha sido muy variado, de manera que ninguno en concreto sobrepasa el 30 %. Aun así, se observa que tienen una mayor presencia en los tres tipos de automención la expresión mediante la desinencia verbal y el pronombre en posición de no sujeto. Por último, en el caso de los marcadores de actitud, la expresión que ha tenido mayor peso en la introducción es la referida al uso de adjetivos en todos los TFG en los que se marca la actitud, siendo el resto de expresiones de una frecuencia muy inferior.

En lo que respecta a la sección **conclusión**, se observa que, en este caso, y a diferencia de la sección de introducción, la estrategia que se emplea con mayor frecuencia es la mitigación en 110 TFG (el 94.8 %), seguida de la intensificación (en el 85.3 %), la automención (en el 63.7 %) y los marcadores de actitud (en el 54.3 %). En un análisis más profundo, se observa que la mitigación, principal estrategia de la conclusión, se realiza mediante dos expresiones fundamentalmente: las perífrasis con poder (en 105 TFG, el 90.5 %) y el tiempo condicional (en 83 TFG, el 71.5 %). Al igual que en la introducción, la intensificación sigue apoyándose, sobre todo, en el uso de adverbios en mente (el 65.5 %) y del tiempo futuro (50.8 %), y, además, se pone en más valor el uso de expresiones de certeza (en 44 TFG, el 37.9 %). Siguiendo con la automención, nuevamente, el despliegue de expresiones que conforman esta estrategia es muy variado y en los mismos términos que en la sección de introducción. Para finalizar, en el caso de los marcadores de actitud, la expresión más frecuente, tanto que todo el corpus que ha recurrido a esta estrategia la usa, es el empleo de adjetivos (en el 54.3 %), dejando muy atrás otro tipo de expresiones.

4. Interpretación de resultados

En este estudio se analiza qué estrategias y recursos metadiscursivos se emplean en el TFG y se identifican preferencias de uso según la sección introducción y conclusión. Las categorías dialógicas y de compromiso han sido

las herramientas que nos han permitido comprobar cómo el escritor novel conecta en este género con sus lectores y de qué manera se posiciona ante el argumento que construye.

Los resultados obtenidos delimitan una manera de interactuar con los lectores que no conduce a crear con ellos un contexto compartido. Se ha constatado, por una parte, una presencia muy limitada de recursos que invitan al lector a establecer una relación de compromiso con el escritor a través de preguntas o comentarios personales; también es escaso el empleo de recursos que lo implican y lo hacen partícipe del argumento que se está elaborando. Además, esta manera de conectar no presenta diferencias notorias que puedan explicarse según la sección del TFG que se trate. Por otra parte, apelar al conocimiento compartido como mecanismo metadiscursivo para establecer esa relación escritor/lector también tiene una presencia llamativamente escasa, más aún si tenemos en cuenta el tipo de género que se escribe y la propia naturaleza del conocimiento académico y científico, de creación colectiva. Solamente el 64.4 % de las introducciones de los TFG hace uso de esta estrategia. En este caso concreto, las diferencias de frecuencia que se constatan entre las secciones introducción y conclusión se explican según lo esperable en cada una de ellas.

En contraste con lo anterior, la dialogicidad se expresa, preponderantemente, en los TFG a través de recursos directivos. Con una frecuencia alta en las introducciones (en el 77.5 %) y casi en la totalidad de las conclusiones (en el 93.1 %), estos recursos metadiscursivos orientan a los lectores hacia una comprensión determinada o los dirigen hacia otra parte del texto. De entre estos, llama la atención la aparición destacada de recursos que expresan afirmaciones o juicios de valor, de recursos que señalan obligación con los que no se da pie a la discusión o a considerar el juicio del lector. Se ha de tener en cuenta, además, que la relación escritor/lector que se construye ha de responder a la necesidad de persuadir o de hacerse oír en un contexto de comunicación asimétrica (estudiante/profesor evaluador).

De esta manera, la interacción con el lector que se configura con los mecanismos dialógicos desplegados en los TFG parece responder a una prosa basada en el autor y no en el lector. En la prosa de autor, propia de los escritores noveles, las ideas se presentan tan cual fueron descubiertas mientras que, en la prosa basada en el lector propia de los expertos, los escritores se plantean el propósito de comunicar algo a un lector para lo que crean un contexto compartido (Jiménez, 2021). Este contexto compartido no parece lograrse a tenor de la frecuencia de los recursos dialógicos desplegados.

Ahondando en la interpretación de los resultados, nos encontramos con una manera de posicionarse respecto a los contenidos que sugiere diferentes grados de compromiso. Por un lado, la mitigación es la estrategia de posicionamiento más utilizada en este corpus, y la más empleada además en la sección de conclusiones, pero se trata de una mitigación muy básica en cuanto a la forma de expresión (perífrasis con poder y tiempo condicional) y cuyo objetivo, más que un ejercicio de humildad hacia la comunidad científica, es ocultar o suavizar las opiniones, hipótesis y valoraciones del autor. Llama la atención el incremento de su presencia en la sección de conclusiones, pues es aquí, precisamente, donde el autor debe dar garante de los resultados obtenidos en su estudio mediante estrategias que los pongan en relieve, no mediante la atenuación. No obstante, sí es cierto que estos resultados concuerdan con otros estudios que analizan la escritura de investigación de estudiantes universitarios y en los que también la mitigación tiene una mayor presencia que otras estrategias (Sánchez-Jiménez, 2020; Wang y Jiang, 2018; Yea Lo et al., 2021).

Por otro lado, la intensificación es también una de las estrategias más frecuente en el corpus, siendo incluso la más frecuente en la sección de introducción, pero, al igual que en el caso de la mitigación, se trata de una intensificación con una forma lingüística muy básica (tiempo futuro y determinados adverbios en *-mente*) y de carácter más bien implícito o menos evidente que otras formas de enfatizar las ideas de uso más ocasional como las expresiones y los adverbios de certeza. En contraposición con la estrategia anterior, es destacable que haya 17 TFG en los que no se registra ninguna estrategia de intensificación de las ideas en la conclusión habida cuenta de que es ahí donde se recogen los resultados más destacados del estudio. Sí tiene sentido, en lo que respecta a esta misma sección, que no sea tan frecuente el uso del tiempo futuro, pues es un recurso que ha servido para expresar acciones que se van a llevar a cabo para la realización del trabajo (objetivos, pasos de un proceso de acción, etc.), y el hecho de que se constaten más expresiones y adverbios de certeza para mostrar mayor convicción.

Aparte de las dos estrategias mencionadas, se constata también el uso de la automención como una forma de expresar ideas relacionadas con experiencias (prácticas realizadas en el grado, experiencias personales que conducen a la selección del tema, etc.). Esta se presenta en torno a la mitad del corpus (con un ligero aumento en la conclusión) mediante, principalmente, formas de primera persona gramatical expresada en la desinencia verbal o el pronombre en posición de no sujeto, que no son tan marcadas como, por ejemplo, el uso del sujeto explícito. Resulta llamativa esta presencia de la automención en la mitad del corpus teniendo en cuenta las particularidades del discurso académico español, el cual se ha caracterizado por la despersonalización del discurso, aunque esto podría deberse a: (1) el uso de un estilo más personal o subjetivo asociado a, como se explicaba previamente, sus experiencias vitales, y que ya en otros estudios (Sánchez-Jiménez, 2020) se ha observado; (2) o al mero hecho de que en estas secciones la figura del autor cobra mayor importancia para el diseño del estudio y la interpretación de los resultados (Wang y Jiang, 2018).

Merece una mención los marcadores de actitud, utilizados en casi la mitad del corpus, sin diferencias destacables por secciones, y bajo la misma forma (adjetivo valorativo) en prácticamente todos los casos. Parece lógico y esperable encontrar estos resultados en un corpus producido por estudiantes de grado, ya que se trata de una estrategia conformada por una serie de recursos (verbos de actitud, adverbios oracionales, adjetivos) que quizás requieren por parte del autor un mayor dominio de la lengua para modular el mensaje que otras estrategias estudiadas, y mayor especialización y experiencia como escritor de textos de investigación en su disciplina.

Finalmente, hay que señalar que estas formas diversas de posicionarse ponen de manifiesto en su uso diferentes grados de compromiso en la misma sección del texto e incluso en el mismo párrafo u oración que pueden resultar confusos para el lector, puesto que al mismo tiempo que se mitiga también se intensifica o se presenta una automenCIÓN o un adjetivo para marcar la actitud del autor. Aunque este hecho (intensificar y mitigar una misma idea) puede resultar correcto e incluso un rasgo propio de determinados tipos de discurso académico, como señala Sánchez-Jiménez (2020), utilizado de manera inadecuada, como en este corpus, puede producir un texto que no sigue una orientación argumentativa coherente.

5. Conclusiones

En este trabajo se han identificado las diferentes estrategias y recursos dialógicos, y de posicionamiento que se seleccionan y las formas de expresión utilizadas para ello en los TFG, en concreto en dos de sus secciones: la introducción y las conclusiones. Como se ha podido ver, con las unidades analíticas empleadas y el análisis de su frecuencia se obtiene una imagen bastante nítida de los problemas y desafíos que el manejo del metadiscursos plantea en la elaboración de este trabajo con el que se culmina la formación de grado.

En este sentido, se pone de relieve la necesidad de que en el TFG se empleen recursos que impliquen a los lectores en el argumento, que los hagan partícipes de su comprensión de manera que sus autores, los estudiantes, se hagan oír y persuadan, en definitiva, a sus lectores/evaluadores. Asimismo, se pone de manifiesto la importancia de hacer un uso consciente y formado del metadiscursos, de manera que la interacción con el lector tenga en cuenta la situación de comunicación asimétrica que se da en la escritura de este género. Este uso consciente y formado conduciría también a que el posicionamiento respecto del contenido se haga de manera clara y armónica según el momento del desarrollo del trabajo.

Las implicaciones que tiene esta imagen del manejo del metadiscursos en los TFG en la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica en estos niveles parecen claras. Se evidencia la necesidad de incorporar estas enseñanzas y orientar a los estudiantes en el uso hábil y deliberado de estos mecanismos porque, como señala Sánchez-Jiménez (2020: 37) “el modo en que se transmite el conocimiento resulta fundamental e imprescindible para lograr el éxito comunicativo”. No es suficiente con dominar los diferentes aspectos lingüísticos del discurso académico, sino que, además, el autor novel debe formarse también para articularlos de manera clara, precisa y, sobre todo, persuasiva para establecer un diálogo adecuado con el lector y comunicar sus aportes de manera eficaz (Romero y Álvarez, 2019).

Finalmente, es importante mencionar que esta indagación inicial sobre el metadiscursos en el TFG requiere de otras investigaciones que permitan responder a interrogantes que el propio estudio suscita. Se ha de apuntar en una doble dirección: profundizar, por un lado, en los usos de tales estrategias mediante la cuantificación de los recursos empleados y el del número de palabras escritas para obtener las medias, y en la observación de a qué objetivos comunicativos responden en el marco de las secciones del trabajo estudiadas; y, por otro lado, poner en relación los usos de las estrategias dialógicas y de posicionamiento y los modelos o tipos de TFG. Además, sería también de interés contemplar el estudio por áreas disciplinares.

Referencias

- Álvarez, M. y Boillos, M.M. (2015). La producción escrita de los estudiantes de nuevo ingreso. *Magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*, 8 (16), 71-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.peeu>
- 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. En *Revista Signos*, 44 (76), 105-117. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Castelló, M. (2015). La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27, 465-476. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072362>
- Castro, M.C. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 483-506.
- Crismore, A., Markkanen, R. y Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finish university students. *Written Communication*, 10 (1), 39-71. <https://doi.org/10.1177/0741088393010001002>
- Flowerdew, J. (2014). Foreword. En L. Gil-Salom y C. Soler-Monreal (Ed) *Dialogicity in written specialized genres* (pp. IX-XVI). Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Goethals, P. y Delbecque, N. (2001). Personas del discurso y „despersonalización“. En G. Vázquez (Coord.) *Guía práctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* (pp.67-80). Madrid: Edinumen.
- Heritage, J. Y Clayman, S. (2010). *Talk in action. Interaction, identities and institutions*. Malasia: John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- Hyland, K. (2005a). *Metadiscourse*. Londres: Continuum.
- Hyland, K. (2005b). Stance and engagement: a model of interaction in academic writing. *Discourse Studies*, 7 (2), 173-192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Hyland, K. (2007). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Michigan: Ann Arbor (University of Michigan Press).

- Hyland, K. (2010). Metadiscourse: mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9 (2), 125-143. <http://doi.org/10.35360/njes.220>
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities. Individuality and community in academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Jiménez, A. (2021). La voz autoral en la escritura académica de estudiantes de ciencias sociales de la Universidad de La Habana. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9 (3), 9-17.
- Meza, P. (2017). El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: un modelo empíricamente fundado. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 27 (1), 152-164. <https://doi.org/10.15443/RL2711>
- Ovejas, C., Lledó, M. e Inza, A. (2014). El TFG como oportunidad para impulsar la investigación en Trabajo Social. *I Congreso Interuniversitario sobre el trabajo fin de grado* (pp.67-76). Leioa: Universidad del País Vasco.
- Prat, J. y Peña, A. (2015). *Manual de escritura académica*. Madrid: Ediciones Paraninfo S.A.
- Romero, A.N. y Álvarez, M. (2019). La construcción de la voz del autor: trayectoria a través de una titulación de grado. *Contextos educativos*, 24, 233-251. <https://doi.org/10.18172/con.3695>
- Romero, A.N. y Álvarez, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXV (85), 395-418.
- Sánchez, P. (2013). El Trabajo Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE): de la teoría a la experiencia de la Facultad de CC. Empresariales y Turismo del campus de Ourense (Universidad de Vigo). *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 461-481. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5539>
- Sánchez-Jiménez, D. (2020). El papel de la dialogicidad en los trabajos de investigación de posgrado. *II Conferencia Internacional y Virtual de Arte y Educación* (pp.36-41). Madrid (España).
- Sánchez-Jiménez, D. (2020). La dialogicidad en la tesis doctoral y el artículo de investigación escritos en Inglés y Español en Medicina. En A.M. de Vicente y N. Abuín (Coords.) *La comunicación especializada del siglo XXI* (pp.343-364). España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Tamola, D. (2005). La tesina de Licenciatura. En L. Cubo de Severino (Ed.) *Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp.235-265). Córdoba: Comunicarte.
- Vande-Kopple, W. (2012). The importance of studying metadiscourse. *Applied Research in English*, 1 (2), 37-44. <https://doi.org/10.18172/con.3695>
- Vande-Kopple, W. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *Applied Research in English*, 1 (2), 37-44. <https://doi.org/10.2307/357609>
- Wang, J. y Jiang, F. (2018). Epistemic stance and authorial presence in scientific research writing: Hedges, boosters and self-mentions across disciplines and writer groups. En P. Mur-Dueñas y J. Šinkūnienė (Ed.), *Intercultural perspectives on research writing* (pp. 195-216). Amsterdam: John Benjamins.
- Yea Lo, Y., Othman, J. y Wei Lim, J. (2021). Mapping the use of boosters in academic writing by Malaysian first-year doctoral students. *Social Sciences and Humanities*, 29 (3), 1917-1937. <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.3.23>