
Research Article

Persuasión y cierre en el trabajo fin de máster: Estudio comparativo del metadiscurso interaccional en estudiantes hispanohablantes y sinohablantes

Fulin Wang
Shanghai International Studies University

Yufei Cao*
Shanghai International Studies University

Received September, 2025; accepted April, 2026;
published online July, 2026

Abstract: This paper compares the use of interactional metadiscourse to fulfill the persuasive function in the Conclusion section of Linguistics master's theses written in Spanish by native Spanish-speaking and Chinese-speaking students. Using the analytical model of Hyland (2005a) and two comparable corpora consisting of a total of 64 conclusions, the study identifies a wide variety of similarities and differences in the overall frequency, category distribution, and linguistic realizations of interactional metadiscourse. In addition, the causes of the relevant findings are analyzed from the perspectives of academic Spanish proficiency, the influence of linguistic disciplinary conventions and sociocultural factors, and the language contrast between Spanish and Mandarin Chinese. In summary, this study corroborates the existence of a variation in the metadiscourse use in Spanish academic discourse, which is linked to the native languages of the authors, and explains the reasons that may lead to the variation. The importance of integrating interactional metadiscourse and part-genre features into the academic Spanish teaching are also discussed.

Keywords: persuasion, interactional metadiscourse, master's thesis, Conclusion section, Spanish academic discourse, comparative study

Resumen: Este artículo compara el uso del metadiscurso interaccional para cumplir la función persuasiva en la sección de la Conclusión de los trabajos fin de máster en Lingüística escritos en español por los estudiantes nativos hispanohablantes y sinohablantes. Basándose en el modelo analítico de Hyland (2005a) y dos corpus comparables compuestos por un total de 64 conclusiones, se identifica una gran variedad de similitudes y diferencias en la frecuencia general, la distribución por categorías y las realizaciones lingüísticas del metadiscurso interaccional. Además, se exploran las causas de los resultados relevantes desde las perspectivas de la competencia del español académico, la influencia de las convenciones de la disciplina lingüística y de los factores socioculturales, y el contraste lingüístico entre el español y el chino mandarín. En síntesis, este trabajo corrobora la existencia de variaciones en el uso del metadiscurso en el discurso académico español, vinculadas con la lengua materna de los escritores, y explica los motivos que pueden inducirlos. Se aborda también la importancia de integrar el metadiscurso interaccional y las características de los subgéneros en la enseñanza del español académico.

Palabras clave: persuasión, metadiscurso interaccional, trabajo fin de máster, sección de la Conclusión, discurso académico español, estudio comparativo

*Corresponding author: Yufei Cao, E-mail: yufeielisaa@qq.com

Copyright: © 2026 Author. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

1 Introducción

Durante las últimas décadas, el carácter dialógico e interpersonal de la escritura académica ha suscitado un interés especial entre los especialistas (Myers, 1989; Hyland, 2001a; 2001b; 2017; Sánchez-Jiménez, 2022). Estas propiedades requieren que los escritores tengan en cuenta las convicciones de sus lectores a la hora de resaltar la importancia, la originalidad y la veracidad de su trabajo (Hyland, 2001a). Atendiendo a este contexto, el análisis del metadiscurso interaccional está cobrando cada vez mayor protagonismo en el estudio del discurso académico (Hyland y Jiang, 2024).

El *metadiscurso interaccional* puede entenderse como un conjunto de mecanismos retóricos que “involve readers and open opportunities for them to contribute to the discourse by alerting them to the author’s perspective towards both propositional information and readers themselves” (Hyland, 2005a, p. 52), cuyo uso está íntimamente vinculado con el género discursivo (Hyland, 2005a; 2017). Además, el análisis del uso metadiscursivo en los subgéneros académicos (*part-genres*), es decir, secciones retóricas de un texto científico (Yao y Sun, 2025), tales como la Introducción, la Metodología y la Conclusión, también ha despertado un creciente interés entre los investigadores, ya que se ha demostrado que constituyen un factor importante que da lugar a variaciones en el uso del metadiscurso (Abdi, 2011; Carrió-Pastor, 2019). En este trabajo, nos adentraremos en el subgénero de la Conclusión de los trabajos fin de máster (TFM). Múltiples estudios previos han abordado los propósitos comunicativos de la Conclusión partiendo del análisis de las movidas retóricas (Ciapuscio y Otañi, 2002; Bunton, 2005; Sabaj Meruane et al., 2011; Thompson, 2016; Echeverría Sánchez, 2021; Deng et al., 2025). Por ejemplo, Thompson (2016) señala cinco movidas retóricas generales que suelen abarcar las conclusiones de las tesis doctorales: (1) replanteamiento de los objetivos y las cuestiones de investigación; (2) consolidación del presente trabajo (logros y limitaciones); (3) implicaciones prácticas y teóricas; (4) sugerencias para futuras investigaciones; (5) consideraciones finales. A partir de estas categorías funcionales, se afirma que el subgénero de Conclusión se asocia íntimamente con la dialogicidad del discurso académico y la persuasión (Deng et al., 2025): por un lado, el autor debe persuadir a los lectores de la relevancia de su investigación para que sus conclusiones sean aceptadas en una comunidad discursiva específica (Chen y Zhang, 2017); por otro, tiene que ceñirse a la norma de objetividad al señalar a sus lectores las limitaciones de su estudio en esta sección de cierre, lo que podría ir en detrimento de la credibilidad de su trabajo (Zhou y Jiang, 2023). Por ende, para aprovechar “the last opportunity to convince readers of the validity of the researchers’ own study” (Moreno, 2022, p. 221) y reducir las amenazas de la rigurosidad científica, es necesario utilizar el metadiscurso interaccional al concluir el trabajo académico.

En efecto, en el ámbito del español académico, ya se encuentran varias investigaciones que se fijan en el uso del metadiscurso interaccional para explicar cómo facilita la comunicación en la Conclusión. Por ejemplo, Acín Villa (2016) analiza la atenuación en la Conclusión de las tesis doctorales en cinco disciplinas, mientras que Bisbe Bonilla (2021) se centra en el uso de cuatro tipos de recursos interaccionales en la Conclusión de los artículos de investigación en Antropología. Sin embargo, estos trabajos solo se focalizan en los autores hispanohablantes que escriben en su lengua materna (L1), sin dirigir atención a los textos redactados en español como segunda lengua (L2), y son aún más escasos los estudios que adoptan una perspectiva comparativa.

Dado que el posgrado en Filología Hispánica en China se ha desarrollado con ímpetu durante los últimos años, y que la Lingüística se encuentra entre las líneas de investigación más elegidas por los maestrands chinos de esta especialidad (Cao y Yang, 2018), sería apropiado evaluar el carácter dialógico de sus TFM en esta disciplina y compararlos con aquellos de los

hispanohablantes nativos. Aunque estudios previos, como los de Yao (2022) y Yao y Sun (2025) han contribuido significativamente a la comparación del uso del metadiscursos en los TFM redactados por los hispanohablantes y sinohablantes, ninguno de ellos se ha centrado en un subgénero específico, como la Conclusión, que destaca precisamente por su importancia a la hora de persuadir a los lectores, de ahí la pertinencia de realizar un estudio empírico focalizado en esta sección que compare de forma más meticulosa la dialogicidad del género de TFM.

A partir de estas observaciones, pretendemos emprender un estudio de la persuasión en los TFM con un foco más específico, centrándonos en el uso del metadiscursos interaccional en la Conclusión de los TFM en Lingüística escritos en español por los estudiantes hispanohablantes y los estudiantes sinohablantes¹. Este trabajo tiene como objetivo examinar en qué medida la diferencia de L1 de los autores inexpertos puede dar lugar a variaciones en el uso de estos recursos retóricos en la Conclusión de los TFM y explicar los motivos que pueden inducirlos. En concreto, se analizarán las siguientes dos cuestiones: (1) En la sección de la Conclusión de los TFM redactados en español por los estudiantes hispanohablantes y los sinohablantes, ¿existen similitudes y diferencias en la frecuencia general, la distribución por categorías y las realizaciones lingüísticas del metadiscursos interaccional? (2) En caso afirmativo, ¿a qué factores se pueden atribuir las similitudes y diferencias observadas? El análisis de estas cuestiones permitirá caracterizar con mayor meticulosidad los textos académicos estudiantiles en español.

A continuación, ofrecemos una introducción al marco teórico y metodológico que sustenta el presente trabajo. Luego, presentamos los resultados generales, profundizamos en el uso del metadiscursos interaccional por categorías y explicamos los factores que pueden dar lugar a dichos resultados. Por último, concluimos el estudio recapitulando los hallazgos más relevantes.

2 Marco teórico y metodológico

2.1 Metadiscursos: concepción y categorización

El estudio del metadiscursos surgió como un terreno de investigación en el análisis del discurso y la lingüística aplicada desde la década de 1980, gracias a los trabajos pioneros como Williams (1981), Vande Kopple (1985) y Crismore (1989), etc. Aunque se acepta generalmente que se trata del “discourse about discourse” (Vande Kopple, 1985, p. 83), la definición específica del metadiscursos siempre ha sido objeto de amplias discusiones, que suelen presentarse como la dicotomía entre una concepción acotada y otra más amplia (Hyland, 2017). La concepción acotada del metadiscursos se centra en la función reflexiva del texto, y entiende este concepto como un conjunto de mecanismos para organizar el discurso, descartando así la gran mayoría de los elementos interpersonales. El ejemplo más representativo de esta concepción sería Mauranen (1993). En contraste, según la concepción amplia, el metadiscursos se refiere a los mecanismos que los autores utilizan para “explicitly organise their texts, engage readers and signal their attitudes to both their material and their audience” (Hyland, 2004, p. 104), de ahí el énfasis peculiar en la interacción textual. Como en este trabajo, tratamos de analizar comparativamente la comunicación escrita en diferentes contextos culturales y lingüísticos, es razonable optar por una concepción amplia del metadiscursos (el modelo interpersonal), que

¹ En este estudio, los “estudiantes hispanohablantes” designan a los maestrands que se matriculan en España, cuya L1 es el español, mientras que los “estudiantes sinohablantes” se refieren a aquellos que cursan su posgrado en China, cuya L1 es el chino mandarín.

ofrece una visión más inclusiva sobre cómo manejamos nuestra escritura ejerciendo efectos en el público. Siguiendo la definición de Hyland (2004), concebimos la producción académica como un resultado de la sensibilización de los lectores (Hyland y Jiang, 2024).

La concepción amplia del metadiscurso conlleva un modelo analítico integrativo, que divide los recursos metadiscursivos en dos hemisferios: los interactivos y los interaccionales. Los recursos interactivos ayudan al escritor a construir su texto, facilitando que los lectores accedan a los argumentos, las interpretaciones y los objetivos deseados (Hyland, 2005a). Los recursos interaccionales, por su parte, permiten a los escritores posicionarse, negociar sus afirmaciones de conocimiento y atraer a sus lectores, así que constituyen la esencia de la comunicación académica como actividad sociorretórica (Hu y Cao, 2015). Teniendo en cuenta su íntima relación con la dialogicidad y los fines persuasivos del discurso académico, adoptamos el metadiscurso interaccional como objeto de estudio. Según Hyland (2005a), los recursos interaccionales pueden clasificarse en las siguientes cinco categorías: (1) atenuadores, (2) intensificadores, (3) marcadores de actitud, (4) automenciones, (5) marcadores relacionales. A continuación, ofrecemos una breve explicación de cada una de ellas para clarificar cómo contribuyen a manifestar la dimensión interpersonal del discurso académico.

Los atenuadores revelan la intención del escritor de reconocer voces y perspectivas alternativas, y, por tanto, de no comprometerse totalmente con una propuesta (Hyland, 2005a). De esta forma, la información dada se presenta como una mera opinión, en lugar de como un hecho, lo que deja espacio para la negociación, evita la imposición de las ideas al lector y protege al autor de las posibles críticas que pueden surgir de sus afirmaciones (Sánchez-Jiménez, 2022). En español, se puede realizar la atenuación mediante una amplia gama de recursos léxico-gramaticales, tales como verbos lexicales (*considerar*), verbos modales (*poder*), verbos semi-modales (*parecer*), adjetivos (*probable*), adverbios (*generalmente*) y el condicional de cortesía (condicional de atenuación), entre otros.

Los intensificadores permiten al autor restringir las perspectivas alternativas y resaltar la certeza de su propia observación, enfatizando así la fuerza proposicional (Lee y Casal, 2014). De esta descripción, se desprende que los atenuadores y los intensificadores constituyen “dos caras de la misma moneda” (Hu y Cao, 2011; Cañada Pujols y Bach, 2022). El equilibrio entre la atenuación y la intensificación en un texto indica hasta qué punto el autor está dispuesto a considerar las opiniones alternativas, por lo que desempeña un papel importante a la hora de transmitir compromiso con el contenido del texto y mostrar respeto por los lectores (Hyland, 2005a). Al igual que la atenuación, son numerosas también las realizaciones lingüísticas de la intensificación, tales como *por supuesto*, *sin duda* e *indudablemente*, entre otras.

Los marcadores de actitud señalan la actitud afectiva del autor hacia la proposición (acuerdo, importancia, obligación, frustración, etc.), en vez de la epistémica, característica que los separa de los atenuadores y los intensificadores (Hyland, 2005a). El escritor, asumiendo que comparte actitudes, valores y reacciones con sus lectores ante el contenido proposicional, no solo expresa su propia postura, sino que también involucra a los lectores en una “conspiración de acuerdo”, lo que dificulta la refutación de estas evaluaciones (Hyland, 2005b). Verbigracia, los verbos actitudinales como *preferir* y *esperar*, los adjetivos como *conveniente* y *fundamental*, y los adverbios como *interesantemente* e *inevitavelmente* sirven como marcadores de actitud en contextos apropiados.

Las automenciones se refieren a la presencia explícita del autor en el texto. En los textos académicos, especialmente en aquellos del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, el escritor puede vincularse a una perspectiva determinada recurriendo a las automenciones, lo que le capacita para enfatizar su propia aportación a la comunidad académica y buscar el consenso (Hyland, 2005b). Los principales marcadores de esta categoría residen en los

pronombres personales o determinantes de primera persona, tanto singular como plural² (*yo, me, nosotros/nosotras, nuestros/nuestras, nos, etc.*), así como expresiones más indirectas como *el autor o la autora*.

Los marcadores relacionales son un conjunto de mecanismos que dirigen directamente a los lectores para centrar su atención o incluirlos como participantes del discurso. De acuerdo con Hyland (2005a; 2005b), el uso de estos recursos tiene dos propósitos esenciales: (1) satisfacer las expectativas de los lectores de ser incluidos en el discurso, mostrando así la solidaridad disciplinaria; (2) identificar el papel de los lectores como críticos potenciales de la afirmación, calculando y respondiendo a las posibles objeciones e interpretaciones alternativas. Para lograr el primer objetivo, se utilizan habitualmente los pronombres o determinantes de primera persona plural³ y de segunda persona, y para el segundo, se emplean las directrices (*ver, deber*), las preguntas retóricas (que no requieren una respuesta verdadera por parte de los lectores) y las referencias a los conocimientos compartidos (*como es sabido*).

Hasta aquí, hemos esbozado un esquema de codificación de todas las categorías del metadiscurso interaccional. Dado que el presente estudio se enmarca en la lingüística del corpus, en el siguiente apartado, pasamos a presentar los métodos de investigación, centrándonos en la construcción de los corpus comparables, la codificación del metadiscurso interaccional y los métodos cuantitativos.

2.2 Métodos de investigación

Para un estudio de carácter comparativo intercultural, la construcción de los corpus comparables resulta imprescindible. Por eso, antes de recopilar los textos académicos, se nos antoja necesario establecer el *tertium comparationis*, es decir, la plataforma común de la comparación. Esto implica la definición de una serie de rasgos prototípicos que permitan establecer las constantes en la investigación comparativa (Connor y Moreno, 2005). Apoyándonos en ello, esperamos buscar la mayor comparabilidad posible entre ambos corpus y escrudinar únicamente la variable independiente de objetivo (la L1 de los escritores), para así extraer conclusiones más rigurosas. Adhiriéndose al modelo de Connor y Moreno (2005), se propusieron los siguientes valores percibidos como constantes (factores contextuales) en nuestro trabajo: género – trabajo fin de máster; subgénero – la Conclusión; lengua – español; fecha de publicación – desde 2012 hasta 2024⁴; disciplina – Lingüística; grado de pericia del autor – principiante; cantidad del autor – uno.

Una vez definidos los criterios para la construcción del corpus, se procedió a recolectar los TFM cualificados que se habían publicado en formato digital. El corpus de los TFM de los estudiantes hispanohablantes (TFM-ES) se extrajo de la Biblioteca Virtual de la Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (RedELE) y el repositorio virtual

2 Según Lorés-Sanz (2006), los pronombres o determinantes de primera persona plural pueden catalogarse como recursos de automenciones solo cuando el lector queda excluido de los referentes, de ahí la denominación de *plural exclusivo*.

3 A diferencia de las automenciones, los pronombres o determinantes de primera persona plural pueden clasificarse como marcadores relacionales cuando el lector forma parte de los referentes, de ahí la denominación de *plural inclusivo*.

4 Seleccionamos el año 2012 como el punto de partida, ya que según los datos de la Infraestructura Nacional de Conocimientos de China (CNKI), desde ese año, la publicación de los TFM de Filología Hispánica en China experimentó un auge significativo, con una producción mínima de 15 trabajos al año, lo que proporciona una base sólida para el muestreo (www.cnki.net). Con el fin de garantizar la máxima actualidad de los datos, fijamos el año 2024 como fecha límite para la recogida de los TFM.

de varias universidades españolas, mientras que el corpus de los TFM de los estudiantes sinohablantes (TFM-CN) se recopiló de la CNKI. La L1 del autor se determinó según su nombre, apellidos, y los datos biográficos consultables en el Internet. Se seleccionaron aleatoriamente 32 conclusiones del TFM que cumplieran los criterios previamente planteados para cada uno de los corpus. Siguiendo la tradición del análisis metadiscursivo (Lee y Casal, 2014; Yao, 2022), se limpiaron los textos recolectados eliminando las partes irrelevantes para la investigación, como tablas, figuras, notas al pie, números de página y citas extensas, entre otras. Tras completar estos procedimientos, se construyeron los dos corpus comparables para este trabajo: el TFM-ES, con un total de 28,883 palabras, y el TFM-CN, con 27,610 palabras.

Respecto al modelo de codificación, Sun y Jiang (2024) ilustran dos enfoques, el “fino” y el “gordo”. El enfoque “fino” recupera una amplia gama de ocurrencias según una lista preestablecida de los marcadores metadiscursivos, mientras que el “gordo” suele iniciar con la recuperación de los posibles candidatos, seguido de un meticuloso proceso de exclusión de los elementos irrelevantes, para finalmente centrarse en las unidades que realmente tienen una función metadiscursiva. En este trabajo, con el fin de buscar una mayor eficiencia y precisión de la etiquetación, decidimos adoptar un método mixto que integra los dos enfoques, emprendiendo así una investigación tanto basada en el corpus, como guiada por el corpus (Rojo, 2021). En concreto, seguimos los siguientes pasos de codificación. Primero, introducimos los textos previamente ordenados en ATLAS.ti, un programa informático que permitía etiquetar los archivos y realizar un recuento de los marcadores. Después, recuperamos todos los recursos metadiscursivos presentados en Yao (2022) e identificamos manualmente a qué categoría se adscribía cada uno. Por último, leímos concienzudamente todos los textos del corpus para asegurarnos de no omitir otros marcadores que no aparecieran en la lista preestablecida.

Durante el análisis de los TFM, hemos tenido en cuenta la necesidad de contextualizar la etiquetación del metadiscurso. Por un lado, una expresión puede servir tanto de recurso metadiscursivo, como de una parte del contenido proposicional. Véase en el ejemplo (1):

- (1) a. Es **posible** que a veces el aprendiz se sienta frustrado al no poder encontrar otros usos de la palabra clave, y que a veces se sienta aburrido e impaciente tras leer varios ejemplos de mismo uso. (TFM-CN-4)
- b. Es decir, mediante el estudio de las marcas pertenecientes al registro coloquial en español en la aplicación WhatsApp, es **posible** elaborar un perfil lingüístico que identifique al hablante según el uso que este hace de las marcas en su discurso. (TFM-ES-1)

Como se expone en el ejemplo (1), el adjetivo *posible* se cataloga como un atenuador en (1a), ya que el autor lo usa para matizar sus afirmaciones, haciendo meramente una conjetura, mientras que en (1b), su uso tiene como el único fin indicar la posibilidad, sin evidenciar una función persuasiva, por lo que no lo incluimos en nuestro repertorio del metadiscurso.

Por otro lado, cabe destacar la existencia del solapamiento categorial en la codificación (Hyland y Jiang, 2024), es decir, el mismo recurso léxico-gramatical puede desempeñar distintas funciones metadiscursivas en diferentes enunciados. Lo ejemplificamos con el ejemplo (2):

- (2) a. En este sentido, **hay que** destacar la ventaja de emplear como corpus un discurso oralizado, como es el caso del discurso parlamentario, caracterizado por su carácter protocolario [...] (TFM-ES-16)
- b. Insistimos en que son indetenibles los cambios de la lengua, pero lo primero que **hay que** hacer es construir consensos. (TFM-CN-32)

En ambos enunciados, observamos la presencia de *hay que*. En el (2a), este marcador sirve para remarcar la importancia que el autor otorga a su contenido, lo que muestra su deseo de

convencer a los lectores de la ventaja de su método, así que se considera como un marcador de actitud. En cambio, el uso de *hay que* en el (2b) debe entenderse como un mecanismo directivo, puesto que orienta explícitamente a los lectores para que tomen acciones concretas. De esta forma, se clasifica como un marcador relacional. A partir de los dos ejemplos anteriores, se deduce la necesidad de determinar si un marcador presenta un uso metadiscursivo y, en caso afirmativo, a qué categoría pertenece, atendiendo siempre al contexto.

En lo referente a los métodos cuantitativos, se calcularon primero la frecuencia absoluta (FA) y la frecuencia normalizada (FN, ocurrencia por cada diez mil palabras) de todos los marcadores metadiscursivos localizados en los corpus. Posteriormente, se aplicó la prueba chi-cuadrado para evaluar si existían diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de uso del metadiscurso interaccional entre los dos grupos de estudiantes atendidos. Si la frecuencia esperada de un marcador en la tabla de contingencia era inferior a 5, se aplicó la prueba exacta de Fisher (Brezina, 2018). El nivel de significación fijado para el análisis estadístico es $p < 0.05$.

3 Análisis comparativo

3.1 Resultados generales

Comenzamos la presentación de los resultados mostrando la frecuencia y la distribución por categorías del metadiscurso interaccional en ambos corpus en la Tabla 1.

Tabla 1

La frecuencia y la distribución por categorías del metadiscurso interaccional en el TFM-ES y el TFM-CN

Categorías	TFM-ES		TFM-CN		Valor p
	FA	FN	FA	FN	
Atenuadores	248	85.9	197	71.4	0.051
Intensificadores	125	43.3	88	31.9	0.027
Marcadores de actitud	120	41.5	79	28.6	0.009
Automenciones	250	86.6	282	102.1	0.055
Marcadores relacionales	91	31.5	133	48.2	0.002
Total	834	288.8	779	282.1	0.638

Según los datos tabulados, observamos que tanto los estudiantes hispanohablantes como los sinohablantes emplean un gran número de marcadores metadiscursivos interaccionales al cerrar su TFM, y aunque la FN de estos recursos en el TFM-ES es mayor que en el TFM-CN ($288.8 > 282.1$), la diferencia no resulta significativa ($p = 0.638$). Esta convergencia general en el amplio uso del metadiscurso interaccional nos lleva a confirmar la multifuncionalidad de las conclusiones (Bunton, 2005), ya que no se limitan a una mera enumeración de los resultados, sino que implican inevitablemente una interacción entre el escritor y el lector, rasgo estilístico que ha afectado a la escritura académica de ambos grupos de estudiantes.

Encima, se notan una serie de similitudes y diferencias en la distribución de estos marcadores por categorías. Por un lado, las automenciones y los atenuadores son recursos que se repiten con mayor frecuencia en ambos corpus, y no hay diferencias intergrupales significativas en la FN de estas categorías de marcadores (automenciones: $p = 0.055$; atenuadores: $p = 0.051$). Por

otro lado, los estudiantes hispanohablantes utilizan significativamente más intensificadores ($p = 0.027$) y marcadores de actitud ($p = 0.009$), pero menos marcadores relacionales ($p = 0.002$) que sus homólogos de habla china. Para descubrir más características sobre el uso de cada categoría del metadiscurso interaccional por parte de ambos grupos de escritores, se hace necesario profundizar en sus realizaciones lingüísticas, cuyos resultados se presentan en el siguiente apartado.

3.2 Análisis del metadiscurso interaccional por categorías

En este apartado, se muestran las similitudes y diferencias en el uso de las cinco categorías de metadiscurso interaccional empleadas por los dos grupos de estudiantes. Por limitación de espacio, al exponer los marcadores metadiscursivos interaccionales más empleados en el TFM-ES y el TFM-CN, solo mostramos aquellos que se repiten más de 3 veces en cada corpus. Además, cuando abordamos las disparidades, nos centramos únicamente en aquellas que resultan estadísticamente significativas.

Atenuadores. En el apartado 3.1, hemos comprobado que no se aprecia una disparidad significativa intergrupal en la FN de los atenuadores ($p = 0.051$), hecho que puede sugerir que los estudiantes de ambos grupos son conscientes de emplear los recursos retóricos para exponer nuevos conocimientos con cautela (Mur-Dueñas, 2011). En comparación con los resultados de Yao y Sun (2025), que abordan el uso de los atenuadores en el TFM completo, la FN de esta categoría de marcadores en nuestros corpus de conclusiones es más alta, lo que evidencia la acentuada necesidad de mitigar la proposición en esta sección de cierre. A continuación, mostramos los atenuadores más empleados en los dos corpus para evaluar si existen tendencias divergentes y coincidentes en el uso real de estos recursos.

Tabla 2

Los atenuadores más empleados en el TFM-ES y el TFM-CN

TFM-ES	FA	FN	TFM-CN	FA	FN
morfema del condicional	88	30.5	poder	50	18.1
poder	39	13.5	morfema del condicional	31	11.2
creer	14	4.8	principalmente	14	5.1
soler	13	4.5	soler	13	4.7
considerar	8	2.8	casi	10	3.6
parecer	7	2.4	tender	8	2.9
casi	6	2.1	creer	7	2.5
pensar	6	2.1	en general	7	2.5
normalmente	5	1.7	relativamente	5	1.8
principalmente	5	1.7	generalmente	4	1.4
quizá(s)	5	1.7			

En cuanto a las similitudes, hemos observado que los atenuadores en ambos corpus se emplean en varias movidas retóricas de la Conclusión que propone Thompson (2016), desde la “consolidación del presente trabajo”, a partir de tanto los hallazgos (3a), como las limitaciones (3b), hasta las “implicaciones prácticas y teóricas” (3c) y “sugerencias para futuras

investigaciones” (3d):

- (3) a. Como consecuencia, también **tienden** a confundir los significantes similares entre tal LE y el inglés, los cuales de hecho se tratan de falsos amigos. (TFM-CN-25)
 b. Otra limitación destacable **podrían** ser las tareas que los aprendientes tenían que realizar para las pruebas de expresión escrita. (TFM-ES-23)
 c. **Creemos que** es responsabilidad del profesor fomentar esta reflexión en torno a cómo se aprende y recomendamos establecer un sistema de control de errores [...] (TFM-ES-19)
 d. Aparte de los efectos a largo plazo, las investigaciones futuras también **podrían** estudiar otros tipos diferentes de FCE y analizar la influencia de la L2 en la L3 en el aprendizaje autónomo. (TFM-CN-1)

Una mirada atenta a estos enunciados nos lleva a descubrir que los atenuadores contribuyen a relativizar las afirmaciones, mitigar la gravedad de las limitaciones y suavizar las propuestas, lo que permite proteger la imagen negativa de los lectores, sin incurrir en una invasión de sus territorios personales (Brown y Levinson, 1987) y consolidar la credibilidad del estudio.

Respecto a las diferencias, aunque en la Tabla 2 ya se puede notar que el uso de varios marcadores muestra divergencias evidentes entre los dos grupos, para presentar los resultados de forma más clara, hemos clasificado los atenuadores según criterios funcionales. Teniendo en cuenta los estudios previos (Salager-Meyer, 1994; Yao y Sun, 2025), hemos dividido los atenuadores en tres subcategorías: (1) escudos, que sirven para reducir el grado de compromiso con la afirmación (morfema del condicional, *poder*, *parecer*, etc.); (2) aproximadores, cuyo uso tiene como finalidad dejar la aserción más imprecisa y menos categórica (*soler*, *casi*, *normalmente*, *principalmente*, etc.); (3) dudas personales, que marcan el compromiso directo del autor en la proposición (*creer*, *considerar*, *pensar*, etc.). El resultado cuantitativo de esta categorización se muestra en la Tabla 3:

Tabla 3

Clasificación de los atenuadores más empleados en el TFM-ES y el TFM-CN según la función

Subcategorías de atenuadores	TFM-ES		TFM-CN		Valor p
	FA	FN	FA	FN	
Escudos	155	53.7	93	33.7	0.000
Aproximadores	65	22.5	90	32.6	0.022
Dudas personales	28	9.7	14	5.1	0.044

Como expone la Tabla 3, existen diferencias intergrupales significativas en el uso de todas las tres subcategorías de atenuadores. En concreto, los estudiantes hispanohablantes incluidos en nuestro corpus utilizan más escudos y dudas personales, pero menos aproximadores que los sinohablantes. A continuación, se explica el contraste cuantitativo a partir de los recursos concretos que componen estas subcategorías.

En lo que respecta a los escudos, la diferencia se debe esencialmente al contraste cuantitativo del morfema del condicional entre los dos corpus. Según nuestras estadísticas, la FN de este recurso en el TFM-ES es significativamente mayor que en el TFM-CN ($30.5 > 11.2$, $p < 0.001$). Este dato corrobora lo que puntualizan Yao (2022) y Yao y Sun (2025) acerca del uso escaso del condicional por parte de los autores chinos que escriben ensayos académicos en español como L2.

En cuanto a los aproximadores, se puede notar que de entre los atenuadores más frecuentes en el TFM-CN (Tabla 2), siete pertenecen a esta categoría, siendo *principalmente* el marcador

cuya frecuencia presenta una mayor diferencia ($p = 0.030$). En cambio, en el TFM-ES solo aparecen cuatro: *soler*, *casi*, *normalmente* y *principalmente*. Este resultado se alinea con la observación de Yao (2022), quien también resalta la preferencia de los aproximadores entre los autores chinos en la escritura académica.

Por último, en lo que se refiere a las dudas personales, el único marcador registrado en la lista del TFM-CN es *creer*, mientras que hay tres en el TFM-ES: *creer*, *considerar* y *pensar*. Nuestras estadísticas sobre esta subcategoría no coinciden con las de Yao y Sun (2025), quienes no verifican una diferencia significativa en el uso de los atenuadores de esta subcategoría entre los autores chinos y españoles. La discrepancia en los resultados puede atribuirse precisamente a la característica del subgénero de Conclusión. Tal y como indicamos al inicio de este apartado, la FN de los atenuadores en nuestros corpus es mayor que la reportada por Yao y Sun (2025). Esta mayor frecuencia refleja la necesidad marcada de persuadir cautelosamente a los lectores en las conclusiones, lo cual se traduce en patrones de atenuación diferentes a los indicados por estudios que analizan los TFM en su conjunto.

Intensificadores. Según hemos señalado, el TFM-ES presenta una FN superior de intensificadores que el TFM-CN ($p = 0.027$), es decir, los estudiantes hispanohablantes emplean más frecuentemente estos recursos que sus contrapartes sinohablantes al redactar las conclusiones. Se exponen los recursos más empleados en cada corpus en la Tabla 4.

Tabla 4

Los intensificadores más empleados en el TFM-ES y el TFM-CN

TFM-ES	FA	FN	TFM-CN	FA	FN
comprobar	24	8.3	descubrir	15	5.4
demostrar	11	3.8	demostrar	9	3.3
concluir	6	2.1	la conclusión de que	7	2.5
siempre	5	1.7	de hecho	6	2.2
afirmar	4	1.4	comprobar	4	1.4
corroborar	4	1.4	siempre	4	1.4
evidenciar	4	1.4			
mostrar	4	1.4			
la conclusión de que	4	1.4			

Por una parte, la Tabla 4 muestra similitudes sobre los intensificadores más empleados en ambos corpus. Por ejemplo, se nota una predilección uniforme por los verbos como *comprobar* y *demostrar*. Estas voces, al reforzar el valor de verdad del contenido proposicional y la convicción del autor (Hinkel, 2005), resultan eficaces para realizar la movida retórica de “consolidación del presente trabajo” en la Conclusión (Deng et al., 2025). De este modo, pueden resaltar la validez de los principales hallazgos y contribuir a justificar la aportación del estudio a la disciplina, como ilustra el ejemplo (4):

- (4) a. De esta forma, **hemos comprobado** cómo las ideas iniciales expresadas en los prólogos no siempre se corresponden con la realidad microestructural del diccionario. (TFM-ES-17)
 b. Los resultados **demuestran** que el tiempo y modo verbales constituyen la mayor dificultad en la adquisición de las concesivas. (TFM-CN-9)

Por otra parte, también son notables algunas diferencias intergrupales al respecto. En primer lugar, hay que percatarse de la variación en el uso de *comprobar* y *descubrir* en los dos corpus. Según nuestro recuento, el TFM-ES presenta una FN superior de *comprobar* a la del TFM-CN ($8.3 > 1.4$), mientras que *descubrir*, el intensificador con más ocurrencias en el TFM-CN ni siquiera aparece en el TFM-ES. En segundo lugar, cabe mencionar la disparidad en la diversidad tipológica de estos marcadores entre los dos corpus: de los 63 tipos de intensificadores distintos, el TFM-ES engloba 52 (82.5%), mientras que el TFM-CN solo incluye 32 (50.8%). Teniendo en cuenta las diferencias tanto numéricas como tipológicas en el uso de los intensificadores, podemos deducir que, en comparación con los estudiantes sinohablantes, los hispanohablantes muestran una predilección más marcada por enfatizar la certeza de sus afirmaciones cuando recapitulan los principales hallazgos, lo que les permite visibilizar sus aportaciones a la comunidad académica.

Marcadores de actitud. Como hemos indicado en el apartado 3.1, se trata de otra categoría de metadiscurso interaccional cuya frecuencia de uso difiere significativamente entre ambos grupos de textos ($p = 0.009$). La Tabla 5 expone los marcadores de actitud que aparecen con más frecuencia en los dos corpus.

Tabla 5

Los marcadores de actitud más empleados en el TFM-ES y el TFM-CN

TFM-ES	FA	FN	TFM-CN	FA	FN
gracias a	13	4.5	esperar	10	3.6
conveniente	11	3.8	difícil	7	2.5
querer	9	3.1	querer	7	2.5
necesario	8	2.8	caber	5	1.8
interesante	7	2.4	mejor	5	1.8
caber	5	1.7	necesario	5	1.8
esperar	5	1.7	recomendable	4	1.4
coincidir	4	1.4			
gustar	4	1.4			
hay que	4	1.4			

Basándonos en la Tabla 5, podemos afirmar que los estudiantes con ambas L1 tienden a mostrar múltiples tipos de actitudes al concluir su TFM. La función más patente de estos marcadores puede ser expresar los sentimientos y opiniones personales hacia el contenido proposicional (Mur-Dueñas, 2010; Yao, 2022). Si nos centramos en la sección de la Conclusión, podemos delimitar esta función con mayor precisión: en ambos corpus, estos marcadores sirven para expresar una calificación explícita del estudio, mayoritariamente positiva, con el fin de buscar el consenso por parte de los lectores, así que pueden vincularse con la movida retórica de “consolidación del presente trabajo”. Esto se ilustra con el uso de verbos actitudinales como *querer* y *esperar* en el ejemplo (5):

- (5) a. Con nuestro trabajo **queremos** contribuir a la democratización de la educación urgente, eficaz y de calidad para garantizar el acceso a una vivienda digna, un trabajo libre de precariedad y una inclusión plena en la sociedad para todas las personas que lo necesiten. (TFM-ES-29)

- b. Por todo ello, **esperamos** que la elaboración de este trabajo sirva de pauta para desarrollar dicha actitud y para enriquecer un proceso de enseñanza-aprendizaje de español en el que todos (incluido el profesor) progresamos cada día más. (TFM-CN-21)

Otra función común característica de los marcadores de actitud en las conclusiones es proporcionar sugerencias tanto investigativas como pedagógicas mediante adjetivos como *mejor*, *conveniente* y *recomendable*, por lo que se manifiesta una conexión entre estos marcadores y las movidas de “implicaciones prácticas y teóricas y “sugerencias para futuras investigaciones”. Además, como el ofrecimiento de consejos puede constituir un acto amenazador de la imagen negativa de los lectores, estos marcadores de actitud suelen ir acompañados de los atenuadores que mitigan la fuerza de la amenaza, como expone el ejemplo (6):

- (6) a. Sin embargo, con el fin de darle continuidad a este proyecto de investigación en un futuro, **sería conveniente** contemplar otro tipo de cuestiones que enriquecerían este estudio. (TFM-ES-6)
b. Cuando se integra DDL en el plan curricular, **sería mejor** empezar por una introducción modesta y un entrenamiento apropiado. (TFM-CN-4)

Al margen de las similitudes descritas arriba, también encontramos diferencias intergrupales sobre su uso.

En primer lugar, es llamativo que el marcador de actitud más usado en TFM-ES, *gracias a*, no supere las tres ocurrencias en el TFM-CN, lo que forma un contraste significativo (FN: 4.5 > 0.7, $p = 0.006$). En el subgénero de Conclusión, su uso sirve para mostrar agradecimiento por las condiciones objetivas y por los participantes que han permitido llevar a cabo el trabajo, o para resaltar la validez de sus métodos de investigación, como ilustra el ejemplo (7):

- (7) a. Esta labor resultaría actualmente más sencilla **gracias a** las opciones de búsqueda rápida que ofrecen las plataformas sociales como Twitter. (TFM-ES-4)
b. [...] **gracias a** la recopilación de los datos que han conformado el corpus de nuestro trabajo y a los resultados obtenidos a partir de este, se ha alcanzado el principal objetivo de este trabajo [...] (TFM-ES-10)

En segundo lugar, los dos grupos de estudiantes optan por diferentes recursos léxicos al expresar sus actitudes. Por ejemplo, para dar consejos, los estudiantes hispanohablantes manifiestan una clara preferencia por *conveniente*, en claro contraste con sus homólogos chinos, que son propensos a emplear voces como *mejor* y *recomendable*.

Automenciones. Se trata de la categoría de metadiscurso interaccional que se emplea con mayor frecuencia en ambos corpus, sin presentar diferencia cuantitativa intergrupar significativa ($p = 0.055$), lo que nos lleva a deducir que tanto los estudiantes hispanohablantes como los sinohablantes coinciden en explicitar su identidad como investigadores en esta sección del TFM. Las realizaciones lingüísticas de las automenciones se desglosan en la Tabla 6.

Tabla 6

Las realizaciones lingüísticas de las automenciones en el TFM-ES y el TFM-CN

TFM-ES	FA	FN	TFM-CN	FA	FN
plural exclusivo	203	70.3	plural exclusivo	268	97.1
primera persona singular	47	16.3	primera persona singular	7	2.5
			el autor/la autora	7	2.5

La Tabla 6 muestra que las marcas del plural exclusivo resultan más omnipresentes en ambos corpus, hecho que coincide con los resultados de varios estudios previos sobre las automenciones en el discurso académico español (Lorés-Sanz, 2006; Mur-Dueñas, 2007; Yao, 2022). Mur-Dueñas (2007) ilustra ocho funciones esenciales del plural exclusivo en los artículos de investigación: (1) explicar un procedimiento, (2) exponer un argumento o hacer una afirmación, (3) proponer una hipótesis, una perspectiva o un deseo, (4) establecer un objetivo, (5) mostrar los resultados, (6) evaluar las limitaciones de la investigación, (7) comentar las contribuciones de la investigación, (8) ilustrar los pasos de análisis. Dado que la sección de la Conclusión implica una síntesis de todo el trabajo, los marcadores de automenciones en nuestros corpus llegan a cumplir todas las funciones enumeradas arriba, especialmente la quinta, la sexta y la séptima, así que suelen emplearse en la movida de “consolidación del presente trabajo”, como ponen de manifiesto los tres enunciados del ejemplo (8):

- (8) a. A pesar de ello, dependiendo del contexto de trabajo, **observamos** que trabajar esta competencia no necesariamente se veía como un reto. (TFM-ES-6)
 b. A pesar de todo esto, **somos** conscientes de las limitaciones que se observan en este trabajo. (TFM-CN-10)
 c. **Hemos elaborado** una propuesta didáctica que, centrada en distintos campos semánticos, aborda la estructura de composición V+N. (TFM-ES-27)

Si bien la categoría general de automenciones no mostró diferencias significativas (Tabla 1), al desglosarla observamos una diferencia altamente significativa en el uso del plural exclusivo y la primera persona singular. En primer lugar, aunque el plural exclusivo se utiliza ampliamente en ambos corpus, su FN en el TFM-CN es mayor que en el TFM-ES ($97.1 > 70.3$, $p < 0.001$). En segundo lugar, los autores hispanohablantes emplean más expresiones de primera persona singular que sus homólogos sinohablantes ($FN: 16.3 > 2.5$, $p < 0.001$). Estos hallazgos confirman la conclusión de Yao (2022), quien señala que los escritores chinos se inclinan por el plural exclusivo, en lugar del singular, cuando realizan las automenciones. Curiosamente, en las conclusiones redactadas por los hispanohablantes, la primera persona singular en ocasiones se utiliza para transmitir experiencias personales. Este uso no se encuadra en las funciones típicas de las automenciones que hemos revisado, sino que refleja una notable intervención de la voz autoral subjetiva en el texto científico, como se observa en los enunciados (9a) y (9b):

- (9) a. Todavía no **he tenido** la oportunidad de desarrollar una práctica real de **mi** propuesta didáctica con estudiantes de español como lengua extranjera, por lo que aún no **puedo** valorar su eficacia al cien por cien. (TFM-ES-13)
 b. Gracias a ello, durante estos años de estudio y de realización de mi TFG y TFM, **he aprendido y crecido** de forma personal, como hablante, y académica, como estudiante y actual profesora de ELE/L2. (TFM-ES-26)

Además, solo en el TFM-CN se registran expresiones indirectas de automenciones, como *la autora*. Por eso, podemos conjeturar que, en comparación con los escritores nativos, los estudiantes sinohablantes son más proclives a reforzar la objetividad de sus afirmaciones y subordinar su propia voz a aquella de naturaleza no mediada, evitando en la medida de lo posible un estilo intruso y personal de redacción (Hyland, 2001b).

Marcadores relacionales. Según las estadísticas, el uso de los marcadores relacionales por parte de los estudiantes sinohablantes supera con creces los números alcanzados por los hispanohablantes ($p = 0.002$), observación que coincide con las estadísticas de Yao (2022). Según se viene haciendo en este apartado, se especifican los marcadores relacionales más empleados en ambos corpus en la Tabla 7.

Tabla 7

Los marcadores relacionales más empleados en el TFM-ES y el TFM-CN

TFM-ES	FA	FN	TFM-CN	FA	FN
plural inclusivo	65	22.5	plural inclusivo	86	31.1
deber	10	3.5	hay que	14	5.1
signos de interrogación (¿?)	6	2.1	tener que	8	2.9
hay que	4	1.4	deber	7	2.5
			es + adjetivo + verbo infinitivo	4	1.4
			signos de interrogación (¿?)	4	1.4

Como es obvio en la Tabla 7, las marcas del plural inclusivo sobresalen como los marcadores relacionales más recurrentes en ambos corpus. Además, en las conclusiones redactadas por ambos grupos de estudiantes, sus funciones van en concordancia con las que postula Hyland (2005b), es decir, incluir a los lectores como una parte indisociable del discurso, u orientarles hacia una interpretación preferida por parte de los escritores, como ilustran los dos enunciados del ejemplo (10), respectivamente:

- (10) a. Gracias a la fraseología se **nos** muestra el pensamiento humano, la forma de pensar, el nivel sociocultural de los hablantes que hacen uso de este compendio de locuciones. (TFM-ES-9)
 b. Mediante el trabajo **podemos ver** las direcciones distintas de desarrollo: el enfoque de Xinjiang es cómo elevar el nivel del chino mandarín tanto del profesorado como de los estudiantes. (TFM-CN-22)

Otra subcategoría de marcadores relacionales que presenta una semejanza intergrupar consiste en las preguntas retóricas. Su función en la sección de la Conclusión se centra en incitar a la reflexión de los lectores y guiarles para que profundicen en la misma línea de investigación, por lo que mantiene una conexión con la movida de “sugerencias para futuras investigaciones”, como muestra el ejemplo (11):

- (11) a. Por ello, sería interesante profundizar en los motivos que verdaderamente llevaron a los lexicógrafos a incluir su ideología religiosa en esta época: **¿siguen al paradigma oficial? ¿buscan la objetividad pero la religión no entra ahí?** (TFM-ES-17)
 b. Por extensión, y con las investigaciones apropiadas sobre actitudes de los inmigrantes chinos respecto a su consumo audiovisual, se puede obtener datos claves: **¿por qué la gran mayoría de inmigrantes chinos siguen consumiendo televisión china después de varios años viviendo en España?** (TFM-CN-7)

Identificamos también ciertas diferencias en el uso de los marcadores relacionales entre los grupos de estudiantes analizados, como en el caso de las directrices. Estas expresiones se ocupan de instruir a los lectores a realizar determinado tipo de actos físicos, textuales o cognitivos (Hyland, 2005b), mediante las expresiones como *hay que*, *es necesario* y *véase*, etc. Al imponer las ideas personales sin mitigación a los destinatarios, las directrices suponen una amenaza inherente para su imagen negativa (Lafuente-Millán, 2014). Como el TFM-ES presenta una FN menor de estos recursos que el TFM-CN ($6.6 < 14.1$, $p = 0.005$)⁵, respaldamos la observación de Lafuente-Millán (2014) de que los escritores españoles tienden a evitar los actos amenazadores de la imagen negativa.

Respecto a los recursos concretos de las directrices, hemos verificado que los autores sinohablantes muestran una preferencia marcada por el uso de *hay que* (FN: $5.1 > 1.4$, $p = 0.014$) y *tener que* (FN: $2.9 > 0$, $p = 0.003$) en comparación con sus homólogos españoles. Los dos marcadores, junto con *deber*, suelen aparecer en la movida de “implicaciones prácticas y teóricas”, al igual que los marcadores de actitud como *mejor* y *conveniente*, pero se diferencian de estos en que conllevan un mayor grado de obligatoriedad, como se ilustra en el ejemplo (12):

- (12) a. Por eso, **hay que** prestar más atención a la colocación de los textos. (TFM-CN-2)
b. Desde la perspectiva del material de investigación, **tenemos que** ser conscientes de que los discursos periodísticos solamente sirven de uno de los materiales factibles y confiables para realizar el estudio. (TFM-CN-15)
c. No es necesario dedicarle una sesión entera al uso de una partícula, pero sí **se debería** tener el conocimiento y los materiales necesarios en el cajón para poder explicarla cuando aparezca y se necesite. (TFM-ES-5)

Aunque es lógico pensar que estas directrices suelen aparecer junto con los mecanismos atenuadores, como ocurre con los marcadores de actitud, solo encontramos 6 casos en los que se combina el escudo o la duda personal con ellas, y 5 de los cuales se extraen del TFM-ES.

4 Reflexiones sobre las similitudes y diferencias observadas

Tras haber detallado cuáles son las similitudes y diferencias en el uso del metadiscurso interaccional entre los dos grupos de estudiantes, en este apartado, reflexionamos sobre los motivos que pueden haber inducido dichos resultados.

Empecemos por las semejanzas. Según nuestro análisis, los estudiantes de ambas L1 emplean con una frecuencia similar el metadiscurso interaccional y varias de sus categorías concretas, como los atenuadores y las automenciones. Dichas convergencias nos llevan a vislumbrar que los investigadores principiantes analizados en el presente estudio han mostrado señales de aproximarse a la dialogicidad del discurso académico español en la redacción de las conclusiones. En este caso, merece la pena prestar especial atención a los estudiantes chinos, quienes componen su TFM en español como L2, pues su amplio uso de los recursos interpersonales sugiere que además de adquirir las estructuras sintácticas básicas y el vocabulario general del español, también han desarrollado una competencia lingüística y pragmática más avanzada (Hu y Cao, 2011).

⁵ Como es lógico, para el análisis estadístico, tenemos en cuenta varias expresiones directivas que no superan 3 ocurrencias en cada uno de los corpus, es decir, las que no llegan a figurar en la Tabla 7. Ellas son: *cabere*, *es* + adjetivo + verbo infinitivo, *ha de* y el modo imperativo en el TFM-ES; *hace falta*, *ha de* y el modo imperativo en el TFM-CN.

Asimismo, coincidiendo con Mur-Dueñas (2010) y Lee y Casal (2014), creemos que estas similitudes pueden achacarse a la restricción de las convenciones de una determinada disciplina (Lingüística, en nuestro caso), que ejercerían un impacto más predominante que los factores culturales. Al sondear el uso metadiscursivo en tesis doctorales de varias disciplinas, Hyland (2005a) observa que los escritores de las disciplinas “blandas”, como la Lingüística Aplicada y la Administración Pública, emplean casi dos veces más atenuadores y cuatro veces más automenciones que aquellos de las ciencias “duras”, representadas por la Biología y la Ingeniería Electrónica, etc. Esto supone que, en el discurso académico de las humanidades y las ciencias sociales, las interpretaciones explícitas y el establecimiento de las condiciones concretas son cruciales para lograr una persuasión exitosa. La elevada frecuencia de los atenuadores y las automenciones en nuestros corpus es coherente con las características disciplinarias que señala Hyland (2005a), por tanto, se puede afirmar que su frecuencia similar se ajusta a las tradiciones retóricas en la disciplina lingüística.

Al margen de las similitudes, encontramos también algunas disparidades en el uso de dichos marcadores, muchas de las cuales se explican por los siguientes factores.

En primer lugar, cabe recordar el contraste lingüístico entre el español y el chino mandarín. Por ejemplo, en el análisis previo, se comprueba que el morfema del condicional presenta una FN inferior en el TFM-CN que en el TFM-ES. Tipológicamente, el español es una lengua flexiva, así que dispone de una serie de recursos gramaticales para mitigar la fuerza ilocutiva de las proposiciones, y en nuestros corpus, el más recurrente es el condicional de cortesía. El chino mandarín, por su parte, se encuentra entre las lenguas aislantes, que apenas tienen morfemas flexivos, por lo que su atenuación suele manifestarse mediante recursos léxicos y sintácticos (Yang, 2013). En consecuencia, la preferencia de los estudiantes de habla china por los recursos léxicos frente a los gramaticales puede atribuirse a la transferencia pragmática de su L1.

En segundo lugar, conviene tener en cuenta los factores socioculturales que pueden dar lugar a variaciones en el uso del metadiscursivo interaccional entre los escritores con diferentes L1. Primero, se considera que la cultura china se caracteriza por el colectivismo, lo que puede motivar a los escritores chinos a optar por la primera persona plural, en lugar de la singular, cuando realizan las automenciones (Chen y Zhang, 2017; Wang y Jiang, 2018; Yao y Sun, 2025). Además, bajo la influencia del confucianismo que pone un énfasis particular en el respeto a los maestros y sus conocimientos, es posible que los estudiantes chinos se vean más afectados por su identidad como principiantes de la comunidad científica y muestren aún más prudencia al cerrar su trabajo. Por ende, en comparación con sus homólogos hispanohablantes, utilizan menos intensificadores para comprometerse totalmente con sus resultados y destacar su propia contribución académica. Por último, en la cultura china se cree que mostrar sentimientos personales intensos puede restar autoridad al estudio (Liu y Chen, 2020), factor que puede justificar la relativamente baja frecuencia de los marcadores de actitud en el TFM-CN frente al TFM-ES, representados por expresiones como *gracias a*.

En tercer lugar, aunque los estudiantes sinohablantes han mostrado señales de acomodarse retórica y estilísticamente a las normas del discurso académico español, aún reconocen más barreras al usar algunos marcadores metadiscursivos con respecto a los escritores nativos, hecho que puede haber conducido a varias diferencias intergrupales que hemos observado. Por ejemplo, *descubrir* es el intensificador más frecuente en el TFM-CN, mientras que el que sobresale cuantitativamente en el TFM-ES es *comprobar*. Aunque estos dos verbos pueden considerarse equivalentes, al comparar su frecuencia en el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) de Real Academia Española, constatamos que la proporción de usos de *comprobar* en el registro académico es superior a la de *descubrir* ($p = 0.000$). Otro ejemplo

similar se halla en el uso de los marcadores de actitud al proponer sugerencias investigativas y pedagógicas. El recurso más recurrente para este fin en el TFM-ES es *conveniente*, mientras que el más frecuente en el TFM-CN es *mejor*. Mediante la recuperación selectiva en el CORPES XXI, comprobamos que *mejor* aparece con menor frecuencia en el registro académico que *conveniente* ($p = 0.000$). Además, hemos observado que en el TFM-CN, la presencia de las directrices, como *hay que* y *tener que*, resulta significativamente mayor que en el TFM-ES. Como *hay que* y *tener que* muestran un alto grado de obligatoriedad, su alta frecuencia en el TFM-CN puede reflejar que los escritores sinohablantes no se alinean suficientemente con el principio de cortesía que requiere el género académico (Myers, 1989; Sánchez-Jiménez, 2022) al proponer sugerencias. No obstante, esto no implica necesariamente una falta de cortesía intencional, sino que puede atribuirse a una limitación en la competencia pragmalingüística. Concretamente, estas expresiones se encuentran entre las estructuras modales más formalmente simples del español, por lo que su sobreuso puede suponer un dominio aún insuficiente de otras expresiones más atenuadas y complejas que sirven para ofrecer propuestas, como *es conveniente*, *se debería*, por mencionar algunas. En conjunto, estos resultados indican los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes chinos a la hora de adquirir la competencia del español académico como L2.

Antes de cerrar este apartado, es necesario matizar que también se observan diferencias que pueden deberse a un dominio aún insuficiente del registro académico por parte de los estudiantes hispanohablantes. Por ejemplo, la mayor frecuencia de la primera persona singular en el TFM-ES respecto al TFM-CN puede considerarse un indicio de subjetividad en la escritura académica de los estudiantes españoles (Hyland y Jiang, 2017). Como indicamos en el apartado 3.2 al analizar las automenciones, muchos de los usos de este recurso en el TFM-ES sirven meramente para transmitir experiencias personales, lo que no está vinculado con la función central de la Conclusión. En cambio, este fenómeno está casi ausente en los textos producidos por los estudiantes sinohablantes. Por este motivo, conviene señalar que aunque los estudiantes con una L1 distinta al español pueden enfrentarse a más obstáculos al concluir su TFM en español debido a la transferencia de su L1, la influencia de factores socioculturales y la adquisición insuficiente del español académico como L2, a todos los principiantes que aspiran a profundizar en la investigación científica hispánica, incluidos los hispanohablantes, les resultaría conveniente familiarizarse más con las tradiciones retóricas del discurso académico español y emplear apropiadamente los marcadores metadiscursivos interaccionales, para alcanzar un equilibrio entre la rigurosidad y la dialogicidad en su escritura académica, y persuadir más eficazmente a sus lectores.

5 Conclusiones

Basándose en el modelo analítico de Hyland (2005a), este trabajo compara el uso del metadiscurso interaccional en los TFM en Lingüística escritos en español por los estudiantes hispanohablantes y sinohablantes, centrándose en la Conclusión, un subgénero académico que requiere mayor atención debido a su evidente rasgo interactivo. A modo de conclusión, recopilamos los hallazgos más relevantes alcanzados a lo largo del estudio.

Primero, detectamos una gran variedad de similitudes y diferencias en la frecuencia general, la distribución por categorías y las realizaciones lingüísticas del metadiscurso interaccional entre ambos grupos de estudiantes. En concreto, aunque el uso de estos marcadores varía en los dos corpus de conclusiones en aspectos como la frecuencia de los intensificadores, los marcadores de actitud y los marcadores relacionales, así como la preferencia por ciertos recursos léxico-gramaticales, también se observan un elenco de rasgos comunes, como la

frecuencia general de uso y la de los atenuadores y las automenciones, entre otros. Segundo, aportamos unas explicaciones de los resultados más esenciales. Por una parte, muchas similitudes encontradas pueden atribuirse a la concienciación de la dialogicidad del lenguaje académico por parte de ambos grupos de estudiantes y a la influencia de las convenciones retóricas de la disciplina lingüística. Por otra parte, las diferencias pueden deberse al contraste lingüístico entre el español y el chino mandarín, a la influencia de los factores socioculturales, y a los diversos obstáculos a los que se enfrentan los escritores principiantes tanto sinohablantes como hispanohablantes para dominar las convenciones retóricas del género académico.

Los resultados de este trabajo tienen varias implicaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje del español académico, especialmente para la redacción de la Conclusión.

Por un lado, a nivel general, la instrucción explícita es fundamental para mejorar el nivel de uso del metadiscurso interaccional por parte de los escritores principiantes, especialmente de los no nativos (Hyland, 2005a; Yao, 2022; Yao y Sun, 2025). Sería conveniente señalar a los estudiantes que, además de la objetividad, la dialogicidad también constituye uno de los rasgos distintivos de los textos científicos. Concretamente, se les puede mostrar cómo emplear los marcadores metadiscursivos, especialmente aquellos de mayor matiz académico (como *comprobar* y *conveniente*), para cumplir la función persuasiva, sirviéndose de ejemplos auténticos extraídos del corpus. Además, sería necesario llamar su atención sobre las expresiones cuya frecuencia de uso presenta variación debido al dominio insuficiente del registro académico o al contraste lingüístico (como el uso masivo de las directrices y el empleo menor del condicional de cortesía, en el caso de los estudiantes sinohablantes).

Por otro lado, al centrarnos en la redacción de conclusiones eficaces, subrayamos la necesidad de enseñar las características retóricas de este subgénero y de explicar cómo aprovechar el metadiscurso interaccional para alcanzar el objetivo persuasivo, por ejemplo, mediante la integración de atenuadores y marcadores de actitud en la propuesta de implicaciones pedagógicas, o el uso de las preguntas retóricas para incitar a la reflexión de los lectores en las sugerencias de las futuras investigaciones, entre otros.

En definitiva, hemos alcanzado el objetivo de la investigación al identificar y analizar en qué medida la diferente L1 (español y chino mandarín) de los escritores se relaciona con las variaciones en el uso del metadiscurso en el discurso académico español y explicar los motivos que pueden inducirlos. No obstante, es evidente que queda aún mucho trabajo por realizar a este respecto. Por una parte, es necesario señalar que el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) está gozando de una creciente popularidad entre los estudiantes universitarios, y se ha demostrado que tiene un impacto en los rasgos retóricos persuasivos de sus textos académicos (Jiang y Hyland, 2025). Por tanto, los futuros estudios podrían explorar hasta qué punto el uso de la IAG afecta al uso del metadiscurso interaccional en los TFM en español. Por otra parte, sería conveniente combinar el método etnográfico con el estudio de corpus para analizar con mayor profundidad cómo las convenciones locales de las universidades e instituciones, como las diferentes estrategias pedagógicas, influyen en el uso de estos recursos retóricos en la redacción de los TFM.

Referencias

- Abdi, R. (2011). Metadiscourse strategies in research articles: A study of the differences across subsections. *The Journal of Teaching Language Skills*, 3(1), 1–16.
- Acín Villa, E. (2016). La atenuación en las “Conclusiones” de las tesis de doctorado. *Textos en proceso*, 2(1), 1–24.

- Bisbe Bonilla, L. (2021). “Lo que aquí pretendemos destacar es”: El metadiscurso interpersonal como orientación interpretativa en artículos de Antropología. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 21(2), 4–26.
- Brezina, V. (2018). *Statistics in corpus linguistics: A practical guide*. Cambridge University Press.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Bunton, D. (2005). The structure of PhD conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(3), 207–224. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.03.004>
- Cañada Pujols, M. D. y Bach, C. (2022). Marcadores metadiscursivos interaccionales en resúmenes de TFG: ¿Indicadores de dominio del género? *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 5–19. <https://doi.org/10.5209/clac.81301>
- Cao, Y. y Yang, J. (2018). El desarrollo del posgrado en filología hispánica en China desde el enfoque de los temas de tesis: El caso de SISU. *PUBLICACIONES*, 48(1), 119–130. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7330>
- Carrió-Pastor, M. L. (2019). Different ways to express personal attitudes in Spanish and English engineering papers: An analysis of metadiscourse devices, affective evaluation and sentiment analysis. *Lodz Papers in Pragmatics*, 15(1), 45–67. <https://doi.org/10.1515/lpp-2019-0004>
- Chen, C. y Zhang, L. J. (2017). An intercultural analysis of the use of hedging by Chinese and Anglophone academic English writers. *Applied Linguistics Review*, 8(1), 1–34. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2009>
- Ciapuscio, G. y Otañi, I. (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias RILL*, 15, 117–133.
- Connor, U. M. y Moreno, A. I. (2005). Tertium comparationis: A vital component in contrastive rhetoric research. En P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. Eggington, W. Grabe y V. Ramanathan (Eds.), *Directions in Applied Linguistics: Essays in Honor of Robert B. Kaplan* (pp. 153–164). Multilingual Matters.
- Crismore, A. (1989). *Talking with readers: Metadiscourse as rhetorical act*. Peter Lang.
- Deng, L., He, P. y Gao, X. (2025). Move-stance connection in Chinese and English research article conclusion sections: A cross-linguistic study. *Journal of English for Academic Purposes*, 76, 101520. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2025.101520>
- Echeverría Sánchez, L. F. (2021). Organización retórica de la movida conclusión en ensayos de filosofía. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 37, 1–18. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n37.2021.12252>
- Hinkel, E. (2005). Hedging, inflating, and persuading in L2 academic writing. *Applied Language Learning*, 15, 29–53.
- Hu, G. y Cao, F. (2011). Hedging and boosting in abstracts of applied linguistics 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>
- Hu, G. y Cao, F. (2015). Disciplinary and paradigmatic influences on interactional metadiscourse in research articles. *English for Specific Purposes*, 39, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.03.002>
- Hyland, K. (2001a). Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. *Written Communication*, 18(4), 549–574. <https://doi.org/10.1177/0741088301018004005>

- Hyland, K. (2001b). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20(3), 207–226. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00012-0](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00012-0)
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. The University of Michigan Press.
- 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(2), 173–192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>
- Hyland, K. y Jiang, F. K. (2017). Is academic writing becoming more informal? *English for Specific Purposes*, 45, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.09.001>
- Hyland, K. y Jiang, F. K. (2024). Metadiscourse: The evolution of an approach to texts. *Text & Talk*, 44(3), 411–433. <https://doi.org/10.1515/text-2021-0156>
- Jiang, F. K. y Hyland, K. (2025). Rhetorical distinctions: Comparing metadiscourse in essays by ChatGPT and students. *English for Specific Purposes*, 79, 17–29. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2025.03.001>
- Lafuente-Millán, E. (2014). Reader engagement across cultures, languages and contexts of publication in business research articles. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(2), 201–223. <https://doi.org/10.1111/ijal.12019>
- Liu, Y. y Chen, Y. (2020). Contrastive study on stance markers in MA Theses in Applied Linguistics by Chinese and American students. *Foreign Languages in China*, 17(02), 81–89. <https://doi.org/10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2020.02.011>
- Lee, J. J. y Casal, J. E. (2014). Metadiscourse in results and discussion chapters: A cross-linguistic analysis of English and Spanish thesis writers in engineering. *System*, 46, 39–54. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.009>
- Lorés-Sanz, R. (2006). ‘I will argue that’: First person pronouns and metadiscoursal devices in RA abstracts in English and Spanish. *ESP across cultures*, 3, 23–40.
- Mauranen, A. (1993). *Cultural differences in academic rhetoric: A textlinguistic study*. Peter Lang.
- Moreno, A. I. (2022). To be, or not to be, *self-critical*? Writing discussion and/or closing sections in English and Spanish social science research articles. *ESP Today*, 10(2), 221–244. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.2>
- Mur-Dueñas, P. (2007). ‘I/we focus on...’: A cross-cultural analysis of self-mentions in business management research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(2), 143–162. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.05.002>
- Mur-Dueñas, P. (2010). Attitude markers in business management research articles: A cross-cultural corpus-driven approach. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 50–72. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00228.x>
- Mur-Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 3068–3079. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.05.002>
- Myers, G. (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*, 10(1), 1–35. <https://doi.org/10.1093/applin/10.1.1>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES). <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>
- Rojo, G. (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*. Routledge.

- Sabaj Meruane, O., Toro Trengove, P. y Fuentes Cortés, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, (24), 245–271. <https://doi.org/10.7764/onomazein.24.11>
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13(2), 149–170. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90013-2](https://doi.org/10.1016/0889-4906(94)90013-2)
- Sánchez-Jiménez, D. (2022). Variación lingüística de la cortesía verbal en el discurso académico escrito: Atenuación e intensificación de la voz del autor en la evaluación de las fuentes. *Revista Signos*, 55(108), 260–286. <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/566>
- Sun, S. A. y Jiang, F. K. (2024). Analyzing metadiscourse in L2 writing for academic purposes: Models and approaches. *Research Methods in Applied Linguistics*, 3(3), 100149. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100149>
- Thompson, P. (2016). Genre approaches to theses and dissertations. En K. Hyland y P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 379–391). Routledge.
- Vande Kopple, W. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36(1), 82–93. <https://doi.org/10.2307/357609>
- Williams, J. M. (1981). *Style: Ten lessons in clarity & grace*. Scott Foresman.
- Wang, J. y Jiang, F. K. (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 (Eds.), *Intercultural perspectives on research writing* (pp. 195–216). John Benjamins.
- Yang, Y. (2013). Exploring linguistic and cultural variations in the use of hedges in English and Chinese scientific discourse. *Journal of Pragmatics*, 50(1), 23–36. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.01.008>
- Yao, G. (2022). *Metadiscourse use in Spanish academic writing: Exploring the interface of nativeness and expertise* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia].
- Yao, G. y Sun, W. (2025). Hedging use in Spanish academic writing: A contrastive corpus-based study. *Ibérica*, (50), 203–232. <https://doi.org/10.17398/2340-2785.50.203>
- Zhou, H. y Jiang, F. K. (2023). ‘The study has clear limitations’: Presentation of limitations in conclusion sections of PhD dissertations and research articles in applied linguistics. *English for Specific Purposes*, 71, 34–47. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2023.02.001>