

EVIDENCIALIDAD EN DOS GÉNEROS TEXTUALES EN INGLÉS¹

Adina Amair

British Council

Eva Zeuch

Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

Las marcas de evidencialidad en un texto escrito le indican al lector de dónde proviene la información que presenta el escritor, así como el modo de acceso a ella y qué tipo de información es. En este artículo nos proponemos averiguar cómo fueron utilizados los recursos lingüísticos de evidencialidad en dos géneros textuales (epistolar y comentario), escritos en inglés por aspirantes a un programa de maestría en inglés, como respuesta a la instrucción de la prueba de admisión. El corpus está conformado por 58 textos de tipo argumentativo. Se encontraron 174 marcas lingüísticas de evidencialidad, con predominio del modo de acceso cognitivo con una fuente de información ajena y forma de acceso universal. La marca evidencial más frecuente en los dos géneros es el verbo *know*. Concluimos que el género textual pareciera influir menos en la presencia de marcas de evidencialidad que el propósito del texto.

Palabras clave: género textual, escritura, evidencialidad, inglés como lengua extranjera.

ABSTRACT

EVIDENTIALITY IN TWO TEXT GENRES IN ENGLISH

The marks of *evidentiality* in a written text indicate to the reader the writer's source of information, the mode of access to it and the type of information it is. In this article we study how the linguistic devices of evidentiality were used in two text genres (epistolary and commentary), written by candidates to a Master's in English program in response to the instructions of the entrance exam. The corpus consists of 58 argumentative texts. In total, 174 evidentiality marks were found; the cognitive access mode was the most frequent, the source of information was mostly non-personal and the form of access universal. The most frequent linguistic mark in the texts of both genres was the lexical verb *know*. We conclude that the text genre seems to have less influence on the presence of evidentiality marks than the purpose for writing the text.

Key words: text genre, writing, evidentiality, English as a foreign language.

¹ Artículo basado en el Trabajo de Grado de Adina Amair (2011), *Modalidad y evidencialidad en géneros textuales escritos por aspirantes a la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera*, dirigido por la Dra. Rebecca Beke.

RÉSUMÉ

ÉVIDENTIALITÉ DANS DEUX GENRES TEXTUELS EN ANGLAIS

Les marques d'évidentialité dans un texte écrit indiquent au lecteur l'origine de l'information que l'auteur présente, la manière d'y accéder et le type d'information. Dans cet article nous nous proposons d'examiner comment ont été utilisés les moyens linguistiques d'évidentialité dans deux genres textuels (épistolaire et commentaire) écrits en anglais par des candidats à un programme de master en anglais comme réponse à la consigne de l'épreuve d'admission. Le corpus est composé de 58 textes argumentatifs. Nous avons trouvé 174 marques linguistiques d'évidentialité avec une prédominance du mode d'accès cognitif avec une source d'information étrangère et une forme d'accès universelle. La marque linguistique la plus fréquente dans les deux genres a été le verbe *know*. Nous pouvons conclure que dans la présence de marques d'évidentialité le genre textuel semblerait influencer moins que le but du texte que l'on écrit.

Mots-clés: genre textuel, écriture, évidentialité, anglais comme langue étrangère.

RESUMO

EVIDENCIALIDADE EM DOIS GÊNEROS TEXTUAIS EM INGLÊS

As marcas de evidencialidade em um texto escrito indicam-lhe ao leitor de onde prove/provem a informação que apresenta o escritor, bem como o modo de acesso a ela e daí tipo de informação é. Neste artigo propomo-nos averiguar como foram utilizados os recursos linguísticos de evidencialidade em dois gêneros textuais (epistolar e comentário), escritos em inglês por aspirantes a um programa de maestria em inglês, como resposta à instrução da prova de admissão. O corpus está conformado por 58 textos de tipo argumentativo. Encontraram-se 174 marcas linguísticas de evidencialidade, com predomínio do modo de acesso cognitivo com uma fonte de informação alheia e forma de acesso universal. A marca de evidencialidade mais frequente nos dois gêneros é o verbo *know*. Concluímos que o gênero textual parecesse influir menos na presença de marcas de evidencialidade que o propósito do texto que se escreve.

Palavras-chave: gênero textual, escritura, evidencialidade, inglês como língua estrangeira.

1. INTRODUCCIÓN

El discurso académico se entiende como el conjunto de textos orales y escritos que se utilizan en el ámbito académico, tales como textos escolares, informes técnicos, artículos publicados en revistas, ensayos, comentarios, conferencias, clases y evaluaciones, entre otros. En muchos de estos textos hace falta que los autores recurran a la argumentación para convencer a los lectores sobre la veracidad de lo que están escribiendo. Según Perelman (1982), la argumentación implica el uso de técnicas que logren influir en la opinión, el juicio y la preferencia de los interlocutores. Para redactar un texto argumentativo exitoso, el autor tiene a su disposición diversos recursos lingüísticos y discursivos para señalar las razones por las que su interlocutor lector debe estar de acuerdo con su posición a favor o en contra de la tesis asumida por el que escribe.

Por otra parte, la lingüística se ha interesado en la forma cómo los hablantes y escritores hacen explícitos o dejan implícitos sus sentimientos personales y opiniones respecto al contenido proposicional de sus textos. Entre las propuestas teóricas orientadas a caracterizar y clasificar las marcas discursivas del texto argumentativo podemos señalar, entre otras, la evaluación (Hunston, 1994; Stotesbury, 2003), la evidencialidad (Aikhenvald, 2003; Bermúdez, 2005; Chafe, 1986; López Ferrero, 2001), la atenuación y el posicionamiento (Hyland, 1998, 2000). De ellas nos interesa estudiar aquí la evidencialidad, que, de acuerdo con López Ferrero (2001), consiste en “la expresión de la forma cómo el conocimiento ha sido adquirido, desde la expresión más explícita y concreta de la fuente del saber, hasta las imprecisiones” (p. 2).

En el presente trabajo nos hemos propuesto estudiar de qué manera los recursos de evidencialidad son utilizados por profesionales de la lengua inglesa, docentes en su mayoría, en textos que escribieron en el contexto del proceso de selección de los aspirantes a la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera (MILE) del Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Estos textos pertenecen al género epistolar y al género comentario (ver Swales, 1990). En este proceso de selección, el aspirante debe ser capaz de argumentar de manera efectiva tomando en cuenta el propósito comunicativo del texto que debe producir, la audiencia a quien va dirigido el texto y las normas que rigen la disciplina. Nos interesa averiguar cuáles señales lingüísticas de evidencialidad utilizaron con más frecuencia estos aspirantes a la maestría en ambos géneros y cómo se relacionan estos recursos con la audiencia a la que se dirigen.

2. EVIDENCIALIDAD

Bermúdez (2005) define la evidencialidad como “el dominio semántico relacionado con la fuente de información expresada en un enunciado” (p. 5); es el marcador de la fuente de información en una afirmación (Chafe, 1986; Bermúdez, 2005; López-Ferrero, 2001). Entre los modelos teóricos que definen la evidencialidad, hemos considerado dos que sirven de punto de partida y que explicamos brevemente a continuación.

En el modelo de Bermúdez (2005), la evidencialidad está relacionada con cómo se accede a la información, es decir, si es por conocimiento (cognitivo) o por los sentidos (sensorial), si esa fuente de información es ajena o personal y si ese acceso es universal o más bien privativo. Cada uno de estos aspectos se representa como un continuo entre un polo y otro, tal como se presenta en la Figura 1:

MODO DE ACCESO A LA INFORMACIÓN	FUENTE DE INFORMACIÓN	ACCESO A LA INFORMACIÓN
Cognitivo	Ajena	Universal
↓	↓	↓
Sensorial	Personal	Privativo

Figura 1. *Dominio de la evidencialidad* (Bermúdez, 2005, p. 17)

El segundo modelo, propuesto por Willett en 1988 (en Bermúdez, 2005), establece una clasificación de la evidencialidad de acuerdo con los parámetros mostrados en la Figura 2:

TIPO DE EVIDENCIA	Directa	Sensorial	Visual Auditiva Otros sentidos
		Endofórica	En la que el hablante aduce que es directa (tengo sed, quiero irme, consigo la solución al problema)
	Indirecta	Referida	Segunda mano Tercera mano Folklore
		Inferida	Inferencia Razonamiento

Figura 2. *Clasificación de la evidencialidad* (Willett 1988, p. 57)

Según este modelo, la evidencia puede ser directa o indirecta, dependiendo del acceso que tenga el hablante (o escritor) a la situación descrita. Si este último ha presenciado la situación por sus sentidos (la vista, el oído u otros), la evidencia es directa sensorial; es directa endofórica cuando el hablante se refiere a “entidades inaccesibles a los sentidos, como los deseos, las intenciones y los estados mentales en general, es decir, a aquellas situaciones en las que la evidencia sensorial es imposible, pero en las que el hablante aún aduce evidencia directa” (Bermúdez, 2005, p. 6). Cuando el hablante no tiene acceso a la situación, ni a indicios de ella, y la información le ha sido transmitida por otros, la evidencia es indirecta y referida, o transmitida. Cuando sí tiene indicios (huellas o rastros, en palabras de Bermúdez, 2005) de la situación descrita que le permiten inferir lo ocurrido, o cuando sabe algo que le permite deducir o razonar sobre la probabilidad de que la situación ocurra o haya ocurrido, la evidencia es indirecta e inferida.

3. GÉNEROS TEXTUALES

Mikhail Bakhtin (1986) propone que cualquier pieza de información escrita sea considerada un género literario, incluyendo cartas formales, lista de compras en el mercado, un discurso universitario o una anécdota personal. Bakhtin clasifica o define las dimensiones lingüísticas de los géneros en grupos sociales, donde un género no es estático, aun cuando esté organizado de una manera específica. En este sentido, “cada esfera de actividad contiene un repertorio de géneros de habla que se diferencian y crecen mientras la esfera particular evoluciona y se hace más compleja” (1986, p. 60)². Por lo tanto, el género textual es reconocido y definido, de manera informal, por una cultura o sociedad en particular.

Swales (1990) y Bhatia (1993) comparten el enfoque de Bakhtin al señalar que los géneros son el resultado de las distintas formas de interactuar discursivamente. Consideran que se puede hablar de género dependiendo de las características que presente y de cómo cambia si el propósito comunicativo cambia, con lo que se confirma su carácter flexible, plástico y libre en palabras de Bakhtin (ver Beke, 2011, p. 45).

3.1 *Género epistolar*

El género epistolar está relacionado con la carta que, como modalidad de interacción verbal, presenta “tres rasgos (escrita, definida en el tiempo y entre espacios distintos) que la distinguen de las formas de diálogo oral” (Soto, 1996, p. 155). La relación comunicativa básica en un género epistolar podría quedar resumida en un alguien (un yo) que le enuncia o escribe algo a algún otro (un tú) que lee lo que le ha sido escrito. A nivel estructural, se pueden distinguir tres partes separadas en la carta: introducción (saludo), desarrollo (contenido del mensaje) y conclusión (que incluye un cierre y despedida). El género epistolar más estudiado ha sido el relacionado con la recolección de fondos para obras de caridad (Connor y Gladkov, 2004), cuyo propósito principal es similar al de los textos promocionales en los que se buscan vender ciertos productos, en este caso, una buena causa.

En el contexto de nuestra investigación, los textos que conforman el géne-

² Original en inglés: “each sphere of activity contains an entire repertoire of speech genres that differentiate and grow as the particular sphere develops and becomes more complex”. Traducción de Beke (2011, p. 43).

ro epistolar son de dos tipos. Por un lado está la carta a un colega o amigo, en la que el candidato a MILE tiene que compartir sus opiniones a partir de la lectura del texto “*Why teach pragmatics in language classes?*”, de Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor (2003); más que vender un producto, el aspirante procura que el amigo se entere y conozca los argumentos por los cuales quienes escriben el texto consideran que es importante “enseñar la pragmática en el salón de clases”. Por otro lado está la carta cuyo objetivo principal es convencer al Comité Académico de MILE —conformado por el coordinador de la Maestría, el director del Postgrado y el coordinador de investigación— de que se es el candidato ideal para la realización exitosa de estudios de tercer nivel en inglés como lengua extranjera.

3.2 Género comentario

El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia define el comentario como “juicio, parecer, mención o consideración que se hace, oralmente o por escrito, acerca de alguien o algo” (RAE, 2014). Elaborar un comentario de un texto implica relacionar el contenido con la forma como está escrito ese texto, señalar qué nos quiere decir el autor y expresarlo con nuestras propias palabras, siguiendo el esquema generalizado de introducción (de qué trata el texto), desarrollo o contenido (se explica el tema) y una conclusión (se da una opinión personal sobre lo manifestado en el texto) (Horcas, 2009). Los comentarios analizados en esta investigación se producen como respuesta a la siguiente instrucción, o consigna, que se les ha dado a los aspirantes: *Después de leer el texto “Why teach pragmatics in language classes?” de Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, escribe un comentario sobre él.*

4. ARGUMENTACIÓN

Los textos argumentativos tratan generalmente problemas e ideas controversiales frente a los cuales se toma posición y se señalan las razones para estar a favor o en contra. El fin de estos textos es conseguir la atención del lector o de la audiencia y hacerlos partícipes de la opinión y juicio del autor. Ciertas características tipifican este tipo de texto, como es el uso de ciertos marcadores lingüísticos, *pero, en contraste, sin embargo, aún, todavía, en todo caso, así*, entre otros. En términos generales, en el discurso académico se emplean recursos léxicos y gramaticales asociados a la argumentación, como perífrasis verbales, verbos y adverbios modales y diversos tipos de atenuadores (*hedges* en inglés) (Hyland, 2000; Soto, 2002).

Por otra parte, en un texto argumentativo se espera poder reconocer los recursos lingüísticos relacionados con la evidencialidad, ya que el escritor tendrá que hacer evidente la forma cómo es conocedor del tema al que hará referencia. Este trabajo de investigación se propone indagar de qué manera los profesionales del idioma inglés que quieren seguir estudios de maestría en la Universidad Central de Venezuela utilizan recursos de evidencialidad para convencer al jurado y al comité de que son los candidatos ideales y que poseen las destrezas lingüísticas necesarias para ser exitosos en el desarrollo de sus estudios académicos.

5. METODOLOGÍA

5.1 *Tipo de estudio*

Esta investigación es de tipo heurístico, según Seliger y Shohamy (1989), ya que no se plantea ninguna hipótesis previa sino el interés por descubrir qué recursos de evidencialidad fueron utilizados en los textos que conforman el corpus y de qué manera. Se trata, por lo tanto, de un estudio mayormente descriptivo de ciertas características de los textos argumentativos escritos en inglés por los aspirantes a cursar la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera (MILE).

5.2 *Corpus*

Se utilizó un corpus de 58 textos que tienen en común haber sido escritos (a mano) por aspirantes a MILE durante el proceso de selección correspondiente a las cohortes de 2004, 2006 y 2008. El contexto en el cual fueron producidos es un ambiente académico (el aula de clase), tranquilo y con suficiente tiempo para llevar a cabo la actividad³. En el Cuadro 1 se presenta el corpus, discriminado en género epistolar (la carta) y género comentario, el número de textos y de palabras por texto. Como ya se explicó, el género epistolar está conformado por una *carta a un amigo* y por una *carta al comité académico* de MILE. El *comentario* es una reflexión personal y se asemeja al género ensayo.

³ El corpus fue facilitado por la coordinación de la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera y se respetó el anonimato de los participantes.

Cuadro 1. Textos por tipo y número de palabras

	GÉNERO		TOTAL	
	Carta		Comentario	
	Al amigo	Al comité		
Nº de textos	16	14	28	58
Nº de palabras	5609	3989	3995	13593
Promedio de palabras por texto	350	285	143	234

El texto *Why teach pragmatics in language classes?* de Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor⁴ (2003) fue leído por: 1) los aspirantes que debían escribir una carta a un amigo y con sus palabras explicar de qué trataba y cuáles eran sus opiniones sobre el contenido del artículo, y 2) los que debían hacer un comentario escrito sobre él. El texto de lectura, que contiene 1109 palabras, es argumentativo y en él se señalan las ventajas de enseñar los aspectos pragmáticos de un idioma, que generalmente son aprendidos en la experiencia personal de cada quien y que más bien, según las autoras, deberían enseñarse en el salón de clases para, entre otros, evitar los malos entendidos que se pueden producir en la comunicación entre hablantes de culturas diferentes, más allá de la sintaxis gramatical o de la pronunciación.

La *carta al comité académico* requiere que el aspirante argumente las razones por las que cree que es un buen candidato para la maestría; es un texto en el que el aspirante expresa sus propias ideas, refleja sus conocimientos y esgrime argumentos contundentes que convenzan al comité académico. Se esperaba que el aspirante presentara por lo menos tres argumentos, cada uno dirigido a satisfacer los intereses de uno de los miembros del comité. Por otra parte, la *carta al amigo* es un texto construido sobre la base de la lectura previa del texto *Why teach pragmatics?* En ella, el aspirante informa a su amigo su interpretación del contenido del texto leído, de manera que la mayor parte de las ideas expuestas

⁴ Forma parte de la introducción de la publicación *Teaching Pragmatics*, disponible en https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/intro.pdf. La publicación es un compendio de programas para la enseñanza de la pragmática en el salón de clases, que especifican el nivel de los estudiantes, el tiempo y los recursos necesarios para realizar las actividades, la descripción de estas y sus metas, así como su justificación.

proviene de lo que han dicho otros y puede incluir su propia posición. Desde el punto de vista de la estructura, ambas cartas comparten características formales típicas del género epistolar: la fecha, el saludo, el cuerpo del texto, la despedida y la firma.

El *comentario* es un texto cuyo contenido corresponde a la opinión que tiene el participante acerca del texto *Why teach pragmatics?* Se esperaba que su contenido fuese similar a la carta al amigo, pero no así su estructura y tampoco el grado de informalidad del lenguaje.

5.3 *Participantes*

Los escritores de los textos que conforman el corpus son universitarios graduados, algunos licenciados en idiomas modernos y otros de alguna otra disciplina afín. La mayoría se desempeña como docentes de inglés en todos los niveles del sistema educativo venezolano, en los sectores privado y público. Todos los participantes se consideran académicamente alfabetizados, es decir, con la capacidad de entender, exponer, organizar y producir textos académicos (Johns, 1997). Son hispanohablantes, excepto un hablante del idioma farsi y otro del árabe, ambos sin experiencia profesional en la enseñanza del inglés y con escasos conocimientos del español.

5.4 *Categorías de análisis*

Se estableció la evidencialidad como categoría de análisis principal. Tomando en cuenta los diferentes géneros (epistolar y comentario) y el modo discursivo (argumentativo), es lógico pensar que debe haber diferencias y semejanzas en el uso de las marcas de evidencialidad. Para sistematizar la identificación y clasificación de estas marcas, se combinaron las propuestas de Bermúdez (2005) y de Willett (1988, en Bermúdez, 2005) de la siguiente manera:

EVIDENCIAL	Modo de acceso a la información (<i>cómo</i>)	Sensorial	Sentidos Endofórica
		Cognitiva	
	Fuente de información (<i>dónde</i>)	Personal	
		Ajena	
	Acceso a la información (<i>forma</i>)	Privado	
		Universal	

Figura 3. Clasificación de la evidencialidad

Cada evidencial se identificó y se clasificó sobre la base de las categorías: 1) modo de acceso a la información, 2) fuente de información y 3) forma de acceso. En general, se esperaba encontrar que la fuente de información de la carta al amigo fuera *ajena* porque las ideas que allí se exponen se basan en el texto que se leyó antes de escribir. Se esperaba encontrar que la forma de acceso a esa información fuera *universal* porque es un documento disponible en línea⁵. En contraposición, la fuente de información de la carta al comité académico corresponde a los argumentos que tiene cada aspirante para convencer al comité, información que se considera personal y con un acceso privado a la información.

5.4.1 *Modo de acceso a la información (cómo)*

El hablante puede tener acceso a la información a través de los sentidos, *modo sensorial*, o de los conocimientos, *modo cognitivo*. El modo sensorial depende de la percepción que tenga la persona que recibe la información. Esta percepción, a su vez, puede ser producto de *los sentidos* —vista, oído, olfato, gusto y tacto—, como en el ejemplo (1), o puede ser *endofórica* —todo lo que no se perciba por los sentidos—, como en el ejemplo (2).

⁵ (https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/intro.pdf).

- (1) In our last department meeting, you **said** that pragmatics are not important when teaching a language. [CA4-1⁶]
- (2) It is familiar; the people participating are learners as well, so nobody will **feel** threatened. [CO16-6]

El ejemplo (1) se clasifica como *modo de acceso a la información sensorial por los sentidos*, por cuanto el que escribe indica que su interlocutor dijo en una reunión de departamento que “la pragmática no es importante cuando se enseña un idioma”. Por lo tanto, el que escribe conoce la información porque la escuchó en esta reunión; es decir, se tuvo acceso a la información mediante el sentido de la audición. En el ejemplo (2), se clasifica el *modo de acceso a la información como sensorial endofórico* por cuanto la persona que escribe se incluye como otro miembro del grupo de aprendices que no se sienten “amenazados” y esto lo sabe no como producto de un conocimiento o aprendizaje sino como producto de la percepción.

El modo de acceso cognitivo significa que la información que tiene la persona ha sido pensada y procesada (ejemplo 3), a diferencia de la información que se tiene por percepción.

- (3) I **know** it’s a rigid and disciplinate program. [CC1-7]

El verbo *know* deja entrever que el que escribe tiene conocimiento sobre el programa de maestría, y este le permite, además, calificarlo de “rígido y disciplinado”.

5.4.2 Fuente de información (dónde)

Cuando la información se obtiene por medio de conocimientos propios o por participación directa del sujeto, esta se clasifica como *personal*, como en el ejemplo siguiente:

- (4) I **truly believe** that teaching is a process that requires deep preparation from the teacher. [CC3-5]

⁶ Este código corresponde a la identificación del texto del corpus del cual se toma el ejemplo. En este caso es de la carta al amigo (CA); se identifica el número de la carta (4) y la oración en la cual se encuentra el evidencial, (1). El código para la carta al comité académico es CC y para el comentario es CO. Los ejemplos se transcriben tal como fueron escritos, es decir, sin correcciones y en su idioma original, el inglés.

En el ejemplo (4), **I believe** es fuente de información *personal*. En efecto, la idea de que “la enseñanza es un proceso que requiere una preparación profunda del profesor” es una creencia que tiene el que escribe como producto de su experiencia personal y profesional.

En contraste, la información puede provenir de segundas o terceras personas (*ajena*), tal como lo ilustra el ejemplo (5):

- (5) It is true, **as the authors explain**, that a learner of high grammatical proficiency will not necessarily show equivalent pragmatic development. [CA1-4]

5.4.3 *Acceso a la información (forma)*

Cuando la información proviene del propio hablante, se considera como acceso *privado* (ver el ejemplo 3 arriba). Cuando la información forma parte de la cultura, el folklore o el conocimiento popular del grupo social al cual pertenece el hablante/escritor, el acceso a esta información se clasifica como *universal* (ejemplo 6):

- (6) There are cases in which students **know** all the rules of English grammar but they do not how to use them. [CO1-2]

La afirmación de que hay “alumnos que conocen las reglas de la gramática del inglés pero no saben cómo usarlas” se basa en un conocimiento compartido por un grupo social, en este caso los profesores de inglés. Por lo tanto, el acceso a la información representado por el evidencial **know** es de tipo *universal*.

5.5 *Procedimiento*

Una vez recopilado y organizado el corpus, los textos se transcribieron en Word, se codificaron y se grabaron igualmente en formato texto (TXT), requerido para la aplicación de software lingüístico. Los textos se mantuvieron tal cual fueron escritos, sin corrección de errores.

Se elaboró una primera lista de recursos lingüísticos de evidencialidad, tomados de Chafe (1986), que sirviera de guía para la búsqueda. Esta lista sirvió de base para la aplicación de la herramienta de concordancia del software lingüístico *WordSmith tools* (Scott, 2004). La concordancia permite identificar la ocurrencia de cada ítem en todo el corpus. Los resultados de la concordancia

se transfirieron a una hoja Excel y fueron luego cotejados manualmente con los textos transcritos en Word, con el fin de identificar las ocurrencias, relacionarlas con el contexto para luego tomar decisiones en cuanto a su clasificación y sus funciones. Esto permitió descartar los casos que no cumplían con lo que se había establecido en las categorías de análisis; por ejemplo, se encontró que *see* solo fue utilizado como parte de la despedida en la carta al amigo, como se muestra en el ejemplo (7), por lo cual no puede considerarse como verbo evidencial por medio de los sentidos ya que su uso es diferente al que se aprecia en la siguiente frase: “As we can see, this information is really important”.

(7) Looking forward to **see** you again. [CA3-5]

Una vez cotejados los resultados del apartado de concordancia con el contexto de los textos completos, se registró cada una de las marcas lingüísticas y se determinó su función de acuerdo con las categorías de evidencialidad. Los resultados de este análisis fueron transferidos a un cuadro en Excel, lo que permitió relacionar las diferentes categorías de análisis entre sí y según el género del texto.

6. RESULTADOS

6.1 *Distribución de la evidencialidad en el corpus*

Se observa en el cuadro 3 que se encontraron 174 marcas lingüísticas de evidencialidad, que normalizadas a cien corresponden a 1,28 marcas por cada cien palabras. Este resultado se explica por la relación entre las instrucciones de la actividad realizada por los aspirantes y el tipo de texto producido en la prueba de admisión. Además del conocimiento de la lengua, los estudiantes debían demostrar, en la carta al amigo y en el comentario, su capacidad de resumir el contenido de un texto y de tomar posición frente a las ideas expresadas por otros autores, y en la carta al comité académico su capacidad de argumentar de manera convincente por qué se consideraban buenos candidatos. Todo ello requería proveer evidencias de las fuentes de sus conocimientos.

Cuadro 3. Distribución de la evidencialidad en el corpus

Nº TOTAL DE PALABRAS	TOTAL DE MARCAS LINGÜÍSTICAS	MARCAS LINGÜÍSTICAS POR 100 PALABRAS
13593	174	1,28

Es interesante notar que la evidencialidad fue utilizada con menor frecuencia en la carta al comité que en la carta al amigo y el comentario (ver Cuadro 4). El género textual, en nuestro caso el epistolar y el comentario, pareciera tener menos influencia en el grado de presencia o no de marcas evidencialidad que el propósito para el cual se escribe. Además, se esperaba también que la lectura de un texto como punto de partida para la producción de otro texto dejara una huella en el nuevo texto, independientemente del género.

Cuadro 4. Distribución de la evidencialidad por género textual

GÉNERO TEXTUAL	TOTAL PALABRAS	MARCAS DE EVIDENCIALIDAD	MARCAS DE EVIDENCIALIDAD POR 100 PALABRAS
Carta al comité	3989	37	0,93
Carta al amigo	5609	65	1,16
Comentario	3995	72	1,8

6.2 *Evidencialidad según el dominio evidencial*

Cuando se consideran las marcas de evidencialidad según el dominio evidencial (modo de acceso, fuente y forma de acceso a la información), encontramos un predominio del modo de acceso de tipo cognitivo (111 marcas), tal como lo refleja el Cuadro 5. Este modo de acceso tiene relación con los verbos que señalan cómo llegar a un resultado por medio de un proceso de razonamiento, por ejemplo, **know**, verbo evidencial que fue utilizado con mayor frecuencia en los dos géneros (ver Cuadros 10, 11 y 12). Este resultado se explica tomando en cuenta el contexto y el objetivo de la prueba, que lógicamente requieren que el estudiante demuestre tener los conocimientos y las habilidades lingüísticas y cognitivas que lo califiquen para emprender estudios de postgrado.

Se observa que la fuente de información ajena se utilizó con mayor frecuencia (102) que la personal (72) y la forma universal de acceso a la información (108) superó a la forma privada (66), resultado que se ajusta al propósito comunicativo, la audiencia a quien va dirigido el texto y al contexto en el cual se produce.

Cuadro 5. Evidencialidad según el modo de acceso a la información, la fuente de información y la forma de acceso a la información

MODO DE ACCESO A LA INFORMACIÓN			FUENTE DE INFORMACIÓN		ACCESO A LA INFORMACIÓN	
Sentidos	Endofórica	Cognitiva	Personal	Ajena	Privado	Universal
31	32	111	72	102	66	108

Aquí también parece haber una estrecha relación entre el dominio evidencial, los géneros textuales producidos, las instrucciones que motivaron la escritura de estos textos y el propósito comunicativo de los escritores.

En lo que respecta al modo de acceso a la información y la fuente de información (Cuadro 6), se observa que la combinación cognitivo-ajena es la que presenta mayor cantidad de marcas lingüísticas (68), mientras que el modo de acceso a la información obtenida por los sentidos y de forma personal, así como el modo endofórico y de forma personal tienen una frecuencia menor (15 y 15 respectivamente).

Cuadro 6. Evidencialidad según el modo de acceso a la información y la fuente de información

	PERSONAL	AJENA
Sentidos	15	16
Endofórica	15	17
Cognitivo	43	68

Si consideramos la evidencialidad según la combinación modo de acceso a la información y forma de acceso a la información (Cuadro 7), predomina la evidencialidad cognitiva-universal con un total de 71 marcas.

Cuadro 7. Evidencialidad según el modo de acceso a la información y la forma de acceso a la información

	PERSONAL	AJENA
Sentidos	13	18
Endofórica	13	19
Cognitivo	40	71

En la combinación fuente de información y forma de acceso a esta (Cuadro 8), la fuente de información ajena con acceso privado a la información se dio en una sola instancia en todo el corpus, de la siguiente manera:

- (8) It's such an new instruction and it's like being let into a secret! I know that you didn't know about it but I'm going to give you lots of information. [CA16-3]

En este ejemplo (8) es interesante observar que la persona que escribe deja evidencia de que sabe que el amigo no sabe nada del tema tratado en la carta. Este tipo de evidencia se clasificó como ajena porque es el amigo el que no sabe, y privado porque solo el que escribe sabe que el amigo no conoce la información. Una afirmación como esta deja entrever una relación de mucha amistad entre el que escribe y su interlocutor, quien posiblemente ejerce la misma profesión.

Cuadro 8. Evidencialidad en la fuente de información y la forma de acceso a la información

	PRIVADO	UNIVERSAL
Personal	65	8
Ajena	1	100

En general, en todo el corpus, el modo de acceso cognitivo con una fuente de información ajena y acceso universal es el que más marcas presenta: un total de 67 de las 174, lo que equivale a un 38,5 % de marcas evidenciales, como se ve en el Cuadro 9.

Cuadro 9. Resumen de la distribución de la evidencialidad

MODO	FUENTE		ACCESO		TOTAL	%
	Personal	Ajena	Privado	Universal		
Sentidos	X		X		13	7,4
		X		X	16	9,1
	X			X	2	1,1
Endofórico	X		X		13	7,4
	X				2	1,1
Cognitivo		X		X	17	9,7
	X		X		39	22,4
	X			X	4	2,2
		X	X		1	0,5
		X		X	67	38,5

Los resultados referidos a la carta al amigo y al comentario son los esperados: corresponden a información ajena y de acceso universal ya que se produjeron a partir de la lectura de un texto académico que está en Internet (ejemplos 9 y 10):

- (9) **According to** Takemoya a pragmatic error may hinder good communication among speakers. [CA6-7] (cognitivo-ajena-universal)

En este ejemplo, el evidencial *according to* indica que la información se obtiene de modo cognitivo, puesto que decir que Takemoya piensa que “un error pragmático puede obstaculizar la buena comunicación entre hablantes” es el resultado de un proceso de lectura, comprensión e interpretación. Asimismo, la fuente es ajena (Takemoya) y el acceso es universal porque el texto está disponible en Internet.

- (10) First, according to Yates, **cited by Bardows-Harlig (2003)**, students could be affected in social or in personal level when they cannot have a good pragmatics communication. [CO14-2] (cognitivo-ajena-universal)

En (10), el evidencial *cited* se refiere al modo de tener acceso a la información. También se clasifica como cognitivo por razones similares a las que se explicaron en el ejemplo anterior. La fuente es ajena [*sic*] (Bardows-Harlig) y el acceso es universal por estar disponible y accesible.

Es de destacar aquí que aun cuando se esperaba encontrar en la carta al comité una frecuencia mayor de evidenciales de fuente personal y acceso privado, por la naturaleza de la actividad, se encontraron unos casos de evidenciales de fuente ajena y acceso universal, como lo ilustra el ejemplo (11).

- (11) First, I want to introduce myself a little bit so that it would be easier to **understand** why a chemical engineer applied for this masters program. [CC2-1] (cognitivo-ajena-universal)

En (11), el evidencial *understand* también es cognitivo ya que conlleva el procesamiento intelectual implicado en la comprensión. Sin embargo, se clasificó como fuente ajena por cuanto los que tienen que entender por qué un ingeniero químico está interesado en la maestría en inglés son los miembros del comité que leen la carta, y no la persona que escribe. Por último, es de acceso universal porque todos compartirán ese conocimiento una vez leída la carta.

La segunda combinación en importancia es el modo de acceso cognitivo, pero de fuente personal y acceso privado. Se encontró un total de 39 de 174 marcas (22,4 %). Veamos los ejemplos siguientes:

- (12) According to my experience as an EFL teacher, must be considered as part of the teaching process, and must have more of our attention. [CC8-6] (cognitivo-personal-privado)

En el ejemplo (12), el evidencial *According to my experience* es una marca de evidencial de modo cognitivo de acceso a la información. El que escribe es profesor de inglés con experiencia y conocimiento de la enseñanza. La fuente de información es personal (*my*) y la forma de acceso privada.

- (13) Well, I think our students will like this, because they would be able to understand different speaking situations and they will have the opportunity to decide which pragmatic norm they want to adopt. [CA9-13] (cognitivo-personal-privado)

En el ejemplo (13), el uso de *I think* deja claro que el modo de acceso al conocimiento es cognitivo, la fuente de información es personal (I) y la forma de acceso a la información es privada.

El ejemplo (14) fue clasificado de igual manera: modo cognitivo, fuente personal y forma privada, por la marca lingüística *In my opinion*.

- (14) *In my opinion, this text, point us out the importance of teaching pragmatics to learners of a foreign language. [CO21-1] (cognitivo-personal-privado)*

En los cuadros 10, 11 y 12 presentamos la lista de señales de evidencialidad utilizados con mayor frecuencia en los textos que conforman el corpus. En la carta al amigo (Cuadro 10) predominan los verbos léxicos en tiempo presente: *know*, que representa el 20% del total de evidenciales, seguido por *say* y *explain*. Predomina el uso del tiempo presente simple.

Cuadro 10. *Evidenciales* más frecuentes en la carta al amigo

EVIDENCIAL	CA	%
know	13	20
say	12	18
explains	11	17
according to X	7	11
I think	7	11
point out	4	6
understand	4	6

En la carta al comité (Cuadro 11), el evidencial más usado también es el verbo léxico *know* (35 %), seguido por *say* y el verbo *believe*, con predominio del tiempo presente. Hay que precisar que *believe* solo es utilizado en primera persona del singular (*I believe*). Este resultado es de esperarse, puesto que los aspirantes buscaban en sus escritos convencer a cada uno de los miembros del comité académico de que eran los mejores candidatos para la maestría. Para ello, asumir y responsabilizarse del contenido del texto producido es una estrategia para ir construyendo una imagen de sí mismo (Hyland, 2005).

Cuadro 11. *Evidenciales* más frecuentes en la carta al comité

Evidencial	CC	%
EVIDENCIAL	CC	%
know	13	35
say	7	19
I believe	5	14
understand	4	11
I think	3	8
feel	3	8
according to X	2	5

Por último, en el comentario, los evidenciales más usados (ver Cuadro 12) son similares a los de la carta al amigo. Esto podría deberse a que, a pesar de ser dos géneros textuales diferentes (epistolar y comentario), fueron escritos sobre la base de la lectura del mismo texto, *Why teach pragmatics?*

Cuadro 10. *Evidenciales* más usados en el contenido

EVIDENCIAL	CA	%
know	17	24
say	12	17
according to X	9	13
feel	9	13
point out	5	7
I think	5	7
understand	5	7

7. CONCLUSIONES

Esta investigación nos permitió utilizar un modelo construido a partir de la clasificación de la evidencialidad según Willett (1988, en Bermúdez, 2005) dentro del dominio semántico evidencial de Bermúdez (2005), para clasificar, explicar y obtener resultados coherentes de cómo los aspirantes a la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera señalaban la fuente de conocimiento de lo que estaban diciendo.

Entre las marcas lingüísticas de evidencialidad encontradas destaca el verbo léxico *know*, lo cual no es de sorprender debido a que su mismo significado se relaciona con el concepto de evidencialidad propuesto por Chafe (1986), López Ferrero (2001), Aikhenvald (2003) y Bermúdez (2005), quienes la consideran como aquella marca lingüística que indica la procedencia del conocimiento en el que se basa el enunciado que se está escribiendo o diciendo. A esto debe agregarse que el contexto en el que tiene lugar la actividad es la universidad, palabra que proviene del latín “*universitas magistrorum et scholarium*” o comunidad de profesores y científicos. Es la institución donde se adquiere, se difunde y se construye el conocimiento. La capacidad de utilizar adecuadamente las marcas de evidencialidad es un aspecto que consideramos importante para poder argumentar de manera efectiva en un ambiente académico.

En este estudio se pudo comprobar que, aun cuando el texto académico estudiado con mayor frecuencia suele ser el artículo de investigación (Beke, 2005; Berkenkotter y Huckin, 1995; Halliday y Martin, 1993; Hyland, 1998, 2000; Swales, 1990, 2004), el estudio de otros géneros como los que hemos considerado aquí permite reforzar la idea expresada por Hyland (1998) según la cual lo que da el sentido a un texto académico es, entre otros, la relación con la audiencia a la que se dirige el texto. El contexto que circunda la producción de estos textos (en este caso el proceso de selección y admisión a la maestría) explica la estructura argumentativa implicada en su redacción, estructura que de algún u otro modo es también característica de los textos estudiados. En general, podemos decir que, al parecer, el género textual (epistolar y comentario en este caso) influye menos en la presencia de marcas de evidencialidad que el propósito del texto que se escribe.

Creemos que esta investigación ofrece una metodología y unos resultados que pueden servir de plataforma para futuros estudios con corpus más grandes, poblaciones diferentes y otros géneros académicos.

REFERENCIAS

- Aikhenvald, A. (2003). *Evidentiality* (Oxford Linguistics). Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.

- Bardovi-Harlig, K. y Mahan-Taylor, R. (2003). Why teach pragmatics in the language classes? En *Teaching pragmatics* (pp. 2-6). Washington, DC: United States Department of State.
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos* 38(57), 7-18.
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico* (Colección monografías). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bermúdez, F. (2005). *Evidencialidad: la codificación lingüística del punto de vista*. Tesis de Doctorado, Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings* (Applied linguistics and language study series). Londres: Longman.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En Chafe, W. y Nichols, J. (Eds.), *Evidentiality: the linguistic encoding of epistemology* (pp. 261-272). Norwood, NJ: Ablex.
- Connor, U. y Gladkov, K. (2004). Rhetorical appeals in fundraising direct mail letters. En Connor, U. y Upton, T. (Eds.), *Discourse in the professions. Perspectives from corpus linguistics* (pp. 257-286). Ámsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M. y Martin, J. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburg Press.
- Horcas, J. M. (2009, marzo). Definición y evolución del comentario de texto. *Contribución a las Ciencias Sociales*, 3. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/03/jmhv5.htm>
- Hunston, S. (1994). Evaluation and organization in a sample of written academic discourse. En Coulthard, M. (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 191-218). Londres: Routledge.
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30, 437-455.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Londres: Longman.
- Johns, A. (1997). *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López Ferrero, C. (Septiembre, 2001). La comunicación del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y evidencialidad. Ponencia presentada en la *V International Conference on Language for Specific Purposes*, Canet del Mar, Universitat de Barcelona.

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a. edición). Madrid: Espasa Calpe.
- Perelman, Ch. (1982). *The realm of rhetoric*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Scott, M. (2004). *WordSmith Tools version 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Seliger, H. y Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Soto, G. (1996). La creación del contexto: función y estructura en el género epistolar. *Onomázein*, 1, 152-166. Recuperado de <http://onomazein.net/1/creacion.pdf>
- Soto, G. (Julio, 2002). La argumentación en artículos científicos escritos en español. En *Actas del Congreso Internacional La argumentación: lingüística, retórica, lógica y pedagogía* (pp. 1262-1269). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Stotesbury, H. (2003). Evaluation in research article abstracts in the narrative and hard sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(4), 327-341.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: explorations and applications* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.