

Barbara Pihler Ciglič

Universidad de Ljubljana, Eslovenia

La adquisición de la competencia pragmática en ELE: el caso de la evidencialidad

The Acquisition of the Pragmatic Competence in SFL: the Case of Evidentiality

Resumen: En el presente estudio se examinan determinados recursos para expresar el significado evidencial en español y en esloveno y se analiza cómo estos elementos apoyan el desarrollo de las competencias comunicativas en el ámbito universitario esloveno. Se exponen, primero, algunos conceptos teóricos relacionados con la evidencialidad y la adquisición de la competencia pragmática (discursiva, funcional y organizativa) para revisar, después, el modo de sistematización de determinados elementos evidenciales en diferentes manuales de ELE (los niveles B1, B2 y C1 del *MCER*) y presentar, al final, los resultados del análisis de la adquisición de las partículas evidenciales por aprendientes eslovenos. Los resultados preliminares muestran que el conocimiento de distintas posibilidades de (no) referirse a la fuente de información

Abstract: The study examines certain resources for expressing evidential meaning in Spanish and Slovenian and analyzes how these elements support the development of communicative competences in the Slovenian university environment. First, the study focuses on some theoretical concepts related to the evidentiality and the acquisition of the pragmatic competence (discursive, functional and organizational). The theoretical framework is followed by the analysis of the systematization of certain evidential elements in various SFL manuals (CEFR levels B1, B2 and C1), and by the analysis of the acquisition of evidence particles by Slovenian students. The preliminary results show that knowledge of different ways of (non-)referencing the source of information fundamentally

contribuye fundamentalmente al dominio lingüístico y pragmático tanto de la segunda lengua como de la lengua de partida y, por lo tanto, a la comunicación intercultural eficaz.

contributes to linguistic and pragmatic mastery of both the second language and the source language and thus to effective intercultural communication.

Palabras clave: evidencialidad, competencia pragmática, niveles comunes de referencia, ELE, conciencia metapragmática

Keywords: evidentiality, pragmatic competence, common reference levels, SFL, metapragmatic awareness

1. Introducción¹

El presente estudio se centra en la evidencialidad como referencia lingüística a la fuente de información y su relación con la competencia pragmática en el caso del ELE en el ámbito universitario esloveno. Por eso, nos hemos propuesto analizar el modo de sistematización de estos recursos en diferentes manuales de ELE que se utilizan o se han utilizado en las clases de lengua (de los niveles B1, B2 y C1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: MCER* de aquí en adelante) y comprobar su adquisición a través de diferentes actividades posteriores (principalmente a base de un cuestionario).

Dado que la lengua eslovena dispone de determinadas partículas con valor primordialmente evidencial, como por ejemplo *baje* y *češ da* (evidencia indirecta), y de otras que pueden expresar, según el contexto, significados epistémicos o evidenciales, entre los estudiantes universitarios de ELE en los niveles avanzados a menudo surgen dudas sobre cuáles serían sus equivalentes españoles más precisos. Estas dudas no siempre se resuelven fácilmente, ya que se trata de expresiones procedimentales (en el sentido de Sperber y Wilson 1986) cuya función consiste en guiar el proceso de inferir las relaciones entre las partes del discurso, con lo cual son menos accesibles desde el punto de vista cognitivo (Reyes 2018: 321)². Asimismo, los usos citativos y epistémicos de algunos tiempos verbales en español presentan, a su vez, ciertas dificultades para los aprendientes eslovenos también porque el sistema

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto europeo KA2 action PRACOMUL, *Pragmatic competence from a multilingual perspective*, 2020-1-BE02-KA203-074742, cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, y en el proyecto de investigación P6-0218, financiado por la ARRS, Agencia Eslovena de Investigación.

² El significado evidencial a menudo forma parte también del significado conceptual (*He visto que...*), y no solo del significado inferido pragmáticamente.

verbal esloveno difiere considerablemente del español³. No sorprende que este tipo de mecanismos evidenciales presenten especial dificultad en la adquisición del ELE, y precisamente por ello merecen ser estudiados con más atención. Para atender a las necesidades comunicativas del estudiante esloveno, nos interesarán no solo los equivalentes léxico-semánticos de determinados elementos evidenciales, sino también las repercusiones pragmáticas que tales marcadores incitan en los actos de habla concretos.

2. Competencia(s) pragmática(s)

La inmersión explícita del campo de las segundas lenguas en la así llamada lingüística de la comunicación supuso cambios importantes en la metodología, puesto que la incorporación de la pragmática en la enseñanza de L2 consolidó definitivamente los enfoques comunicativos (Pons Bordería 2005; Verde Ruiz 2015; Albelda Marco y Briz 2017). El enfoque orientado a la acción surge como una evolución dentro del enfoque comunicativo en los años noventa y se sistematiza con el *MCER*, especificándose con una descripción más profunda en el volumen complementario de 2017 (*CEFR Companion Volume* de aquí en adelante). Más allá de los contenidos puramente lingüísticos, actualmente es imprescindible incorporar en la enseñanza de segundas lenguas otros de tipo pragmático, sociolingüístico, intercultural, estratégico y paralingüístico (Robles Ávila 2017; 2019). Asimismo, se considera de vital importancia que en una clase de ELE se haga hincapié en la conciencia metapragmática (Verde Ruiz 2015).

Uno de los conceptos más importantes en la lingüística aplicada es la competencia comunicativa (Hymes 1972; Canale y Swain 1980; Canale 1983; Van Ek 1986; Celce-Murcia *et al.* 1995; Cenoz y Valencia 1996), que incluye las competencias lingüísticas, las culturales, las estratégicas y las sociolingüísticas (dependiendo del modelo), a las que se agrega más tarde la competencia pragmática (o *las competencias pragmáticas* según el *MCER* 2001), entendida como aquel componente que abarca la capacidad de tener presentes las relaciones que se dan entre el sistema de la lengua, los interlocutores y el contexto situacional. Para ser usuarios competentes e independientes hay que adquirir, aparte del conocimiento del léxico y de la

³ El sistema verbal esloveno está constituido por cuatro tiempos verbales, presente, futuro, pretérito simple y pluscuamperfecto, donde el último se sustituye por el pretérito simple, ya que su uso está en declive. Se utiliza exclusivamente en el lenguaje escrito, mayoritariamente con los verbos perfectivos, y sobre todo en los textos literarios. El pluscuamperfecto esloveno es más una categoría semántico-estilística (Pogorelec 1960-61; Toporišič 2000).

gramática, el conocimiento necesario para un uso adecuado y efectivo del lenguaje en una situación concreta, ya que “hablar es siempre hacer algo, porque el lenguaje es un comportamiento social” (Reyes 1990: 44).

Uno de los primeros lingüistas que utiliza el término ‘competencia pragmática’ es Lyle Bachman (1990), aunque como concepto aparece también en los modelos anteriores (Hymes 1972; Canale y Swain 1980; Canale 1983; Van Ek 1986), si bien lo hace integrado en otros componentes de la competencia comunicativa. Bachman (1990) establece distintas dimensiones de la así llamada competencia de la lengua (la competencia comunicativa), destacando dos fundamentales: la competencia organizativa (que incluye la competencia gramatical y la competencia textual) y la competencia pragmática, que

incluye la competencia ilocutiva, o el conocimiento de las convenciones pragmáticas para ejecutar funciones lingüísticas aceptables, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas para realizar funciones lingüísticas de manera adecuada en un contexto dado. (1995: 112)

Más tarde, Bachman y Palmer (1996) proponen el modelo de la capacidad lingüística comunicativa, basada en el conocimiento de la lengua y de las estrategias metacognitivas, y precisan tres componentes básicos de la competencia pragmática o conocimiento pragmático: el conocimiento léxico, el conocimiento funcional y el conocimiento sociolingüístico. En este estudio es de especial importancia el conocimiento funcional, que se refiere a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes (1996: 66-68). Pero, como estamos en el campo del ELE, insistimos, además, en que a la hora de estudiar la competencia comunicativa y pragmática siempre es necesario tener en cuenta la necesidad de observar la complejidad de la competencia de los hablantes de L2, que se caracteriza por ser “the compound state of a mind with two grammars” (Cook 1992: 557) y contiene formas únicas de competencias que no son simples imitaciones de las de los monolingües. Según Cook, este sistema total de la mente de una persona que utiliza más de una lengua se llama “multicompetencia” (2016: 3). Por ello, aparte del estado de interlengua, que según Selinker (1972) es por definición un sistema variable que no suele seguir un patrón lingüístico preestablecido, nos interesará asimismo el funcionamiento del conocimiento sistemático de las dos lenguas, esloveno y español en este caso, en la mente de los aprendientes.

En el *MCER* la competencia pragmática se presenta como uno de los tres componentes de la(s) competencia(s) comunicativa(s), junto con la competencia

lingüística⁴ y la sociolingüística (MCER 2002: 13). Asimismo, según el MCER, la competencia pragmática presenta tres vertientes que se refieren al conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva), se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional) y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa):

A simple way of understanding the linguistic/pragmatic distinction is to say that linguistic competence is concerned with language usage (as in ‘correct usage’) and hence with language resources, knowledge of the language as a system, whereas pragmatic competence is concerned with actual language use in the (co-)construction of text. (*CFER Companion Volume* 2017: 138)

En suma, la competencia pragmática, como componente inseparable de la competencia lingüística, debe ser considerada como uno de los pilares de la enseñanza de lenguas, ya que para comunicarse con eficacia es imprescindible disponer de un conjunto de conocimientos acerca del mundo intencional de las personas, así como de los entornos culturales en los que se desarrolla la comunicación: “la gramaticalidad de una expresión no asegura su adecuación comunicativa; esa adecuación depende del contexto lingüístico [...] y del contexto situacional” (Briz 2015: 19).

3. La evidencialidad como estrategia comunicativa

La competencia pragmática y la actuación verdadera y real, cuyo fin no solo es la comunicación correcta, sino sobre todo la comunicación adecuada, eficaz y pertinente, debe ser el centro de atención en la enseñanza actual de segundas lenguas. Comunicar tiene que ver esencialmente con transmitir e intercambiar información; sin embargo, el hablante siempre tiene determinadas necesidades y objetivos comunicativos que quiere lograr, para lo cual dispone de variados recursos con los que puede manipular el lenguaje “manifestándose en la gramática” (Reyes 1990: 92) y, en el caso del español, subjetivizando los significados de algunas formas verbales (Reyes 1990, Escandell Vidal y Leonetti 2005; Rodríguez Rosique 2011). El dominio de las así llamadas estrategias evidenciales, es decir, de la manera con la que el hablante alude implícita o explícitamente a la fuente de su información, será por

⁴ Que se compone, a su vez, de la competencia léxica, la competencia fonológica, la competencia gramatical, la competencia ortográfica, la competencia semántica y la competencia ortoépica (MCER 2002: 107).

lo tanto una estrategia comunicativa fundamental (tanto en la lengua materna como en segundas lenguas), ya que posibilita al hablante, o bien atenuar, o bien intensificar lo expresado, protegiendo la imagen de sí mismo, la del interlocutor o, también, la de los terceros (Briz 2016: 123).

En los últimos años han surgido varios estudios sobre la evidencialidad en diferentes lenguas europeas en que los evidenciales no son categorías obligatorias y tampoco siempre gramaticalizadas⁵, ya que parece obvio que estos elementos desempeñan un importante papel estratégico en la organización y en la secuenciación de los mensajes. A través de la categoría de evidencialidad se especifican los distintos modos de adquisición de la información que transmitimos y, según estableció ya Willet (1988), esta evidencia puede ser testimonial (directa sensorial) o no testimonial (indirecta inferencial, indirecta transmitida).

Las estrategias evidenciales difieren de una lengua a otra; sin embargo, según Aikhenvald, los verdaderos evidenciales deben ser siempre gramaticalizados (2004: 10). La perspectiva amplia, por otra parte, entiende la evidencialidad como una categoría semántico-funcional (Diewald y Smirnova 2010, entre otros) que se refiere a una serie de clases de palabras que muestran diferentes grados de gramaticalización y/u obligatoriedad, postura que seguimos también en el presente estudio. Asimismo, entendemos la evidencialidad y la modalidad epistémica como dos categorías autónomas, aunque en interacción⁶ (Haan 1999; Aikhenvald 2004; Dendale y Tasmowski 2001; Albelda Marco 2015; González Vázquez 2006). Como ya se ha señalado, en esloveno existen expresiones esencialmente evidenciales (por ejemplo, *baje* y *češ da*) y otras con valor modoevidencial como *menda* (que provienen de *verba dicendi* y *cogitandi* y un complementador). Por consiguiente, parece esencial estudiar

⁵ Al contrario, según Aikhenvald (2004; 2018), la evidencialidad es la “grammatical encoding of information source” (Aikhenvald 2004: 3).

⁶ Como la modalidad epistémica, la evidencialidad se relaciona con los conceptos de creencia, conocimiento y con el grado de compromiso del hablante. Según Palmer 1987, la evidencialidad forma parte de la modalidad epistémica; Givón (1989), por otra parte, habla de ‘*evidential modality*’. Sin embargo, la modalidad epistémica tiene que ver con el grado de compromiso más o menos fijo (‘o estoy seguro o no’), mientras que el grado de compromiso que expresan los evidenciales es variable y solo se puede especificar en cada contexto determinado. El hablante puede, por ejemplo, compartir información y atribuirle a la fuente indirecta, pero no dudar de la verdad de ello (es decir, *no lo digo yo* no necesariamente implica *no me comprometo*; es más, en determinadas circunstancias enunciativas la evidencialidad indirecta puede hasta otorgarle al mensaje una mayor autoridad, por ejemplo, empezando el enunciado con *he leído que...*).

la evidencialidad desde un enfoque interlingüístico (aún más en el campo del ELE, teniendo en cuenta la transferencia de conocimientos), ya que la existencia o no de la interacción modo-evidencial depende del sistema particular de cada lengua, lo mismo que ocurre con el sistema evidencial como categoría semántica.

Los elementos que señalan las evidencias suelen recibir el nombre de marcadores u operadores evidenciales, aunque parece difícil dar una explicación coherente y uniforme de ellos; primero, porque las realizaciones formales pueden variar considerablemente de una lengua a otra; y segundo, porque tampoco existe un acuerdo general sobre los criterios que posibiliten tratar una unidad lingüística como evidencial⁷. Compartimos la postura de Diewald y Smirnova (2010) de que entre las categorías léxicas y gramaticales existe una continua evolución y que a veces no resulta fácil establecer límites fijos entre ellas, así que sí tiene sentido estudiar las diferentes formas de expresión, gramaticales o léxicas, que se utilizan para aludir a la fuente de información. Cabe tener en cuenta, además, que para que una categoría sea considerada marcador, es necesario que cambie el significado conceptual a un significado de procesamiento (Portolés 2001: 52). Los marcadores evidenciales pueden ser todas aquellas estructuras más o menos fijas que expresan o pueden expresar la evidencia testimonial o no testimonial en determinados contextos, guiando, así, las inferencias que se realizan en la comunicación textual. Aikhenvald habla en estos casos de las así llamadas extensiones de la evidencialidad o estrategias evidenciales (2004: 105).

Lo esencial para los estudios de la adquisición de la evidencialidad parece ser si el elemento evidencial es semánticamente simple, es decir, si codifica primordialmente el contenido evidencial, o complejo, cuando aparte del evidencial, codifica otros significados (Rett y Hyams 2014). En el caso de la lengua española, por ejemplo, la mayoría de las formas que pueden indicar el significado evidencial son polifuncionales (formas verbales, elementos léxicos etc.) y, por ello, tampoco parece fácil analizar la adquisición de estos elementos, puesto que las razones para el desencadenamiento de significados evidenciales se encuentran en el contexto.

Últimamente los estudios sobre la evidencialidad en español suelen centrarse en cinco categorías más o menos gramaticales: adverbios y locuciones adverbiales

⁷ El punto de partida para las clasificaciones de evidenciales como elementos gramaticales suele ser el esquema de Anderson (1986), que expone cuatro condiciones que debería cumplir un evidencial. Por otra parte, Bybee afirma que “evidentials may be generally defined as markers that indicate something about the source of the information in the proposition” (1985: 184).

(*supuestamente, aparentemente*), adjetivos (*obvio, evidente...*), usos parentéticos de verbos de comunicación (*dicen, me han dicho que...*) y opinión (*opino que, en mi opinión...*)⁸, verbos modales y semiauxiliares (y perífrasis) y tiempos verbales (Escandell Vidal 2006; Reyes 1990; Cornillie 2016). Se consideran evidenciales en español también algunas partículas discursivas, como, por ejemplo, *por lo visto* y *al parecer* (Briz 2016; González Ramos⁹ 2016).

También en esloveno podemos encontrar expresiones sistematizables en estos cinco grupos, aunque merecen más atención las ya mencionadas partículas modales (*modalni členki*, Smolej 2004). A pesar de que las partículas eslovenas y españolas no coincidan como categorías gramaticales¹⁰, algunas parecen compartir el valor semántico-funcional contextual en el caso de la evidencialidad (Pihler Ciglič 2018). Sin embargo, los aprendientes eslovenos de ELE escasamente las relacionan antes de llegar a dominar el nivel C1, y suelen emplear las expresiones con un significado conceptual evidencial o epistémico más obvio (por ejemplo, *dicen que, he oído que, es posible que, quizás...*).

4. Adquisición de la evidencialidad y las competencias pragmáticas

Las expresiones básicas de la evidencia testimonial directa (*veo que...*) se aprenden en la etapa temprana del proceso de aprendizaje del ELE; sin embargo, para llegar a ser un usuario independiente y competente, es necesario adquirir las expresiones con significados modales y evidenciales más complejos, cuya posible ambigüedad no se resuelve sin ayuda de contextos particulares. Los significados lógico-modales, por ejemplo, son característicos del mundo del razonamiento, del discurso narrativo y argumentativo, lo que supone un mayor grado de competencia lingüística y una mayor capacidad de abstracción por parte del aprendiente (González Vázquez 1998: 626).

⁸ Algunos estudios incluyen también los verbos de opinión, aunque estos difícilmente pueden desprenderse del significado epistémico.

⁹ Esta autora demuestra, además, que estas dos partículas no implican la actitud dubitativa del hablante, y lo ilustra con el siguiente ejemplo: “<Pedro no ha venido. >¿No? ¡Vaya! ¡Qué raro! #Por lo visto/Al parecer está enfermo. > ¿No? ¡Vaya! ¡Qué raro! Estará enfermo /Puede estar enfermo” (González Ramos 2016: 133).

¹⁰ La categoría eslovena se aproxima al concepto pragmático-semántico de los ‘marcadores del discurso’ en español (Portolés 2001); sin embargo, también se distinguen de ellos, ya que la partícula discursiva española puede estar presentada por varias clases de palabras (adverbios, interjecciones, conceptos nominales), mientras que las partículas eslovenas son una clase de palabras morfológicamente independiente.

Lo mismo ocurre con la adquisición de la evidencialidad, sea gramatical o léxica, ya que, por ejemplo, varios estudios realizados sobre niños monolingües¹¹ demuestran que la adquisición de los sistemas evidenciales parece ser un logro tardío en todas las lenguas: la retrasan, por una parte, los factores conceptuales relacionados con el proceso de identificar y evaluar las fuentes de información y, por otra, la dificultad de relacionar los marcadores evidenciales con los conceptos subyacentes de la fuente de información (Koring y De Mulder 2015; Ozturk y Papafragou 2016).

El desarrollo de las competencias pragmáticas, sobre todo de la funcional y la discursiva, es clave para la adquisición eficaz y eficiente de la evidencialidad en el campo de las segundas lenguas. Entre las competencias funcionales de los niveles B2-C1, son las que tienen que ver con la precisión las que atañen a los contenidos evidenciales porque abarcan la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir (MCER 2002: 126). Asimismo, resultan relevantes todas las vertientes de la competencia discursiva de los niveles B2-C1 según el MCER: la flexibilidad, el desarrollo de descripciones y narraciones y la coherencia y cohesión. Es decir, que para manejar los contenidos evidenciales resulta fundamental saber adaptar lo que uno dice a la situación, variar la formulación de lo dicho, ofrecer una información detallada y fiable, además de poder precisar opiniones y afirmaciones aportando grados de certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad (MCER 2002: 121-122).

Por otra parte, entre las tácticas y estrategias pragmáticas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC de aquí en adelante) queremos destacar los descriptores de procedimientos de cita (§ 1.5), donde para los niveles B1 y B2 se exponen las estructuras de estilo directo e indirecto. De especial importancia son ‘las citas encubiertas’ y las expresiones como *según dicen*, *han dicho*, *según* + SN, *parece que*, cuya función primordial es “eludir responsabilidad sobre lo dicho y señalar que la información procede de terceros” (§ 1.5). Entre las citas encubiertas para el nivel C1, por otra parte, el PCIC subraya el uso del pretérito imperfecto, diferencias en la interpretación de enunciados introducidos con la expresión *parece que* (la evidencia inferida y la referida), futuro concesivo y oraciones concesivas (§ 1.5). La capacidad de comprender, reconocer y resolver las ambigüedades de los marcadores evidenciales estudiadas en este trabajo (sobre todo los de la evidencia no testimonial) se ubica así, creemos, entre el nivel B2 y C1.

¹¹ En cuanto a la adquisición de la evidencialidad, predominan los estudios de las lenguas con evidencialidad morfológicamente obligatoria y gramatical.

4.1. Resultados del análisis de los manuales de ELE¹²

Con el fin de obtener una imagen aproximada de los contenidos funcionales relacionados con la evidencialidad en las clases prácticas de lengua, se han revisado 8 manuales de ELE¹³ que se utilizan o se utilizaban en los primeros tres años de estudios de lengua y literatura españolas en la Universidad de Ljubljana¹⁴. Nos interesaba sobre todo observar si los contenidos evidenciales se sistematizan por separado, o bien si se incluyen dentro de los contenidos epistémicos. La hipótesis principal era que el énfasis se pondría sobre la modalidad epistémica. Nos hemos limitado a incluir en el análisis los contenidos explícitamente sistematizados en los contenidos funcionales y nos interesaba, además, cómo iban a coincidir las descripciones de los contenidos funcionales con los gramaticales¹⁵. En estos últimos esperábamos encontrar sistematizaciones de elementos tanto epistémicos como evidenciales (sobre todo adjetivos, adverbios, algunos tiempos y perífrasis verbales), y suponíamos que encontraríamos también las partículas evidenciales antes mencionadas, *al parecer* y *por lo visto*, puesto que en estos niveles se introducen los conectores y los marcadores discursivos más complejos, según el PCIC.

En el Esquema 1 se presentan los contenidos evidenciales explícitamente sistematizados que se han encontrado. Se han tomado en cuenta las dos microfunciones, a saber, transmitir la información e indicar implícita o explícitamente la fuente de dicha información.

¹² El análisis de las expresiones evidenciales en los manuales de ELE es, en parte, una continuación de un estudio previo sobre marcadores epistémicos (Pihler Ciglič 2014).

¹³ *Aula Internacional 3*, B1; *Aula Internacional 4*, B2; *Destino Erasmus 2*, B1-B2; *Nuevo Prisma B2*; *Vitamina C*; *El Ventilador*, C1; *Nuevo Prisma C1*; *Dominio C*.

¹⁴ La mayoría de los estudiantes eslovenos que empiezan a estudiar español se ubican entre los niveles B1 o B2.

¹⁵ Entre los contenidos gramaticales relacionados con la evidencialidad se han incluido también los verbos de opinión, puesto que creemos que se contextualizan en mayor medida como evidenciales (“introducir una información nueva”, *Vitamina C*).

Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Manual Nivel de referencia
Transmitir mensajes	Estilo indirecto	<i>Aula 3</i> (B1)
Expresar diferentes grados de seguridad ¹⁶	<i>No estoy muy seguro; he leído/ visto/oído; dicen que</i>	
Transmitir un mensaje ajeno	Estilo indirecto	<i>Destino Erasmus</i> (B1-B2)
Valorar una información y dar opiniones	Parecer/parecerse	<i>Nuevo Prisma</i> (B2)
Transmitir y resumir una información	Estilo indirecto	
Opinar y reaccionar ante opiniones	<i>Dicen que, he oído que, según parece</i>	<i>Aula 4</i> (B2)
Dar una información sin responsabilizarnos de su veracidad	<i>Dicen que, he oído que, según parece</i>	
Interpretar palabras ajenas; transmitir informaciones teniendo en cuenta diferentes elementos pragmáticos; Interpretar palabras ajenas, citar	Discurso referido, Estilo indirecto libre	<i>Nuevo Prisma</i> (C1)
Aprender a suavizar lo que decimos (no hacerse totalmente responsable de la información que se introduce)	<i>Por lo que dicen, según dicen/ cuentan, Por lo visto, Parece ser que</i>	<i>El Ventilador</i> (C1)
Declarar lo que pensamos; poner en cuestión lo que otros piensan	<i>Es evidente que, me han contado que, parece que...</i>	
Introducir una información nueva	Verbos de opinión (<i>creer, pensar, suponer...</i>)	<i>Vitamina C</i> (C1)

Esquema 1. Contenidos funcionales relacionados con la evidencialidad en los manuales analizados

¹⁶ Se han incluido también los contenidos gramaticales *he visto/he oído que* que se incluyen en el manual *Aula 3* dentro del contenido funcional epistémico ‘expresar diferentes grados de seguridad’. Aunque no se mencione la dimensión evidencial de las expresiones, nos pareció importante tomarlas en consideración.

Si bien nuestra hipótesis suponía que íbamos a encontrar menos marcadores evidenciales que epistémicos, a primera vista parece que se demuestra lo contrario, es decir, que sí hay suficientes elementos evidenciales. Sin embargo, un examen más detallado de los contenidos gramaticales revela que en la mayoría de los casos se trata de estructuras con *verba dicendi* relacionadas con el estilo indirecto, es decir, de meras reproducciones de lo que ha dicho otro, mientras que los marcadores evidenciales en el sentido de aludir a evidencias de distinto tipo son escasos. Se pueden divisar dos contenidos funcionales que tienen que ver explícitamente con las estrategias evidenciales, es decir, con la capacidad de manejar la fuente de información para satisfacer las necesidades comunicativas concretas: “dar una información sin responsabilizarnos de su veracidad” (*Aula Internacional 4*, nivel B2: 35) y “aprender a suavizar lo que decimos (no hacerse totalmente responsable de la información que se introduce)” (*El Ventilador*, nivel C1: 51). Se alegan las estructuras evidenciales como *dicen que*¹⁷, *según parece*, *parece ser* que y la partícula evidencial *por lo visto* (mientras que la partícula *al parecer* no aparece).

En todos los manuales analizados aparecen los verbos léxicos epistémicos y evidenciales, asimismo, en todos los manuales (excepto en el *Dominio*) aparecen sistematizados los futuros epistémicos (en apartados gramaticales) y, en menor medida, los condicionales. En los manuales del nivel C1 esperábamos encontrar el imperfecto citativo (de acuerdo con las estrategias pragmáticas de procedimientos de cita de *PCIC*), pero en los manuales analizados no aparece. Tampoco se sistematiza el subjuntivo citativo del tipo, *aunque te parezca/parece mal, se lo voy a decir* (ejemplo es de Escandell Vidal y Leonetti 2005: 457). Expresiones de tipo *he leído/visto/oído* se sistematizan en la Unidad 9 de *Aula Internacional 3* como recursos epistémicos (“sirven para expresar diferentes grados de seguridad”), aunque expresan el modo de acceso a la información.

4.2. Resultados del cuestionario sobre la adquisición de los marcadores evidenciales

Teniendo en cuenta los resultados del análisis de los manuales, nos interesaban los posibles cambios en las capacidades inferenciales y el nivel de interiorización de los principios de la evidencialidad de los aprendientes eslovenos después de que

¹⁷ El grado de compromiso de la expresión *dicen que* depende de cada enunciación concreta y, aunque suele disminuir el grado de compromiso del hablante, puede dar lugar también las inferencias de reforzar lo dicho o servir para dar más credibilidad, sobre todo si aparece con el pronombre personal átono, p. ej., *me han dicho que*, como advierte González Vázquez (2006: 109).

recibieran instrucción pragmática explícita dentro de la asignatura *Lingüística del texto y pragmática*, impartida en primer año de máster. Para obtener unos resultados preliminares se les pidió a los estudiantes que rellenaran un cuestionario sobre los marcadores de evidencia indirecta. El cuestionario, elaborado especialmente para este estudio, constaba de tres partes: actividades de comprensión y reconocimiento, actividades de traducción y actividades de producción escrita¹⁸.

El primer ejercicio de reconocimiento constaba de 8 expresiones evidenciales¹⁹ en diferentes contextos de uso, cuyo significado los estudiantes tuvieron que determinar explicando y argumentando. Este ejercicio lo rellenaron antes de recibir la instrucción explícita y al final de las clases. Del eEquema 2 se desprende que los aprendientes eslovenos reconocieron como más evidenciales los elementos *aparentemente*, *evidentemente*, *por lo visto* y *supuestamente*, mientras que pocos otorgaron el valor evidencial al condicional simple o la perífrasis verbal *deber de + infinitivo*²⁰, lo que era de esperar por su valor primordialmente epistémico.

Reconocer la evidencialidad indirecta en L2	2018 N=25	2019 N=23
aparentemente	80 %	91 %
evidentemente	76 %	86 %
por lo visto	64 %	78 %
supuestamente	44 %	65 %
parece que	44 %	65 %
al parecer	40 %	60 %
imperfecto citativo	40 %	56 %
deber de + infinitivo	/	8 %

Esquema 2. Porcentaje de estudiantes que reconocieron correctamente el contenido evidencial

¹⁸ Quedan por realizarse las actividades de producción oral.

¹⁹ De forma deliberada no se incluyeron expresiones cuyo valor de evidencia indirecta es obvio, como *se dice que...*

²⁰ Cornillie (2016) destaca que la perífrasis *deber de + infinitivo* es primordialmente epistémica y que en algunos casos puede ser también evidencial (*debe de haber llovido aquí*).

Es obvio que, después de la instrucción adicional, aumenta la capacidad inferencial de los estudiantes a la hora de reconocer los contenidos evidenciales. La diferencia más notable atañe a la partícula *al parecer*, puesto que el porcentaje de los estudiantes que reconoció correctamente sus valores evidenciales es considerablemente más alto después de haber recibido la instrucción explícita sobre la evidencialidad. No extraña que *aparentemente* sea el elemento mayoritariamente reconocido como evidencial, suponemos que también por la influencia del inglés, lengua que los estudiantes eslovenos manejan bien. Se desprende, además, que las expresiones que poseen más significado procesual son reconocidas por los aprendientes más a menudo como epistémicas y no como evidenciales, ya que se reconoce una determinada falta de compromiso, pero no la referencia a la fuente de información.

La segunda actividad comprendía la traducción de 10 diálogos cortos, 5 del esloveno al español y 5 del español al esloveno (sin ayuda del diccionario). Se quiso comprobar, sobre todo, la adquisición de la relación semántico-funcional entre las partículas evidenciales eslovenas (*menda, baje*) y españolas (*al parecer, por lo visto*) y no la competencia traductora general²¹. Nos interesó observar si los estudiantes diferenciarían valores epistémicos y evidenciales de las partículas en determinados contextos. Del Esquema 3 se desprende que los estudiantes escogieron una variedad de equivalentes para las cuatro partículas, aunque se puede divisar una determinada correlación entre las opciones, ya que sí aparecen como equivalentes semántico-funcionales: la partícula *menda* aparece como equivalente del marcador *al parecer* en un porcentaje superior al 50 % y al revés, *al parecer* es igual de frecuente como equivalente de las partículas eslovenas *menda* y *baje*. *Por lo visto*, por otra parte, no aparece como equivalente español de *baje*. Lo que nos llamó la atención es el hecho de que algunos reconocieran el valor citativo de la partícula eslovena *menda*²², que tradujeron al español con *se dice, se comenta*. No extraña que, por otra parte, la partícula *baje* se tradujera al español mediante *verba dicendi* en la mayoría de los casos a excepción de tres (*se supone que, supuestamente, quizá*).

²¹ El reconocimiento de las implicaciones y la transferencia a otra lengua forma parte del nivel C1 (CEFR).

²² La partícula *menda* proviene del verbo *meniti* ‘crear’, ‘pensar’ y el complementador *da*, ‘que’ (Snoj 2003: 392).

traducir de L1 a L2	2019 n=23	
<i>menda</i>	tal vez, quizás al parecer, parece que	superior al 50 %
	se dice, se comenta por lo visto, deber + infinitivo	inferior al 50 %
<i>baje</i>	se dice, según dicen, se comenta, al parecer, según contaban	superior al 50 %
	se supone que, supuestamente, quizá	inferior al 50 %
traducir de L2 a L1	2019 n=23	
al parecer	<i>videti</i> (ver), <i>zdeti se</i> (parecer) <i>očitno</i> (evidente) <i>menda</i>	superior al 50 %
	naj bi (condicional)	inferior al 50 %
por lo visto	<i>očitno</i> (evidente) <i>videti</i> (ver) <i>kazati</i> (mostrar)	superior al 50 %
	<i>menda</i>	inferior al 50 %

Esquema 3. Equivalentes españoles de las partículas eslovenas menda y baje y equivalentes eslovenos de las partículas españolas al parecer y por lo visto por los estudiantes de ELE

La tercera actividad fue la producción escrita. Se les pidió a los estudiantes que redactaran, sin ayuda del diccionario, un breve texto de hasta 400 palabras bajo el título “Tengo que contarte algo, pero no sé si es verdad”. La mayoría de los marcadores que aparecieron en los textos fueron epistémicos, con un valor conceptual más o menos claro (*he oído que, aparentemente, quizá, claro, pareció que, vi que, era obvio/evidente; fue probable, estaba segura de que...*), mientras que las expresiones con más significado procesual no eran frecuentes, tal vez porque dependen del conocimiento y preferencias individuales de cada estudiante: la partícula *por lo visto* apareció en tres, y *al parecer*²³ en un único ensayo (de 23 en total). Los estudiantes las reconocen, pero todavía no las emplean.

²³ Por su complejidad, la partícula *al parecer* se suele adquirir normalmente a partir de C1.

Los resultados de este breve análisis preliminar indican que los estudiantes eslovenos sí habían adquirido un conocimiento adicional en cuanto a la distinción entre el contenido epistémico y el evidencial, aunque parece que en su interlengua siguen predominado las partículas que tienen equivalentes semántico-funcionales más cercanos en su lengua materna. Sin embargo, el ejercicio de traducción demuestra que sí reconocen los valores evidenciales de las partículas *al parecer*, *por lo visto* y *menda, baje*. Para poder obtener unos resultados más concretos y analizar la adquisición del sistema evidencial en su totalidad, se necesitan hacer más análisis, sobre todo relacionados con las actividades de producción.

5. A modo de conclusión

La competencia pragmática apoya dos procesos fundamentales que se producen en los intercambios comunicativos, a saber, ostensión (intención para emitir enunciados relevantes) e inferencia. Las capacidades inferenciales son, así, de especial relevancia también en el caso de la evidencialidad, máxime para un aprendiente y usuario de una segunda lengua, ya que debe ser capaz de reconocer las expectativas de relevancia que genera un marcador evidencial y desencadenar un proceso que conduce hasta la fuente de información. La adecuada adquisición de las expresiones evidenciales en una clase de ELE es, así, esencial y contribuye, a través de todas las vertientes de la competencia pragmática, a que un usuario competente e independiente sea capaz de reconocer tanto los actos de habla directos como indirectos.

El breve análisis de los manuales y de las competencias de aprendientes eslovenos que se presenta en este estudio deberá completarse con más actividades de producción y con más ejemplos de uso. Sin embargo, los resultados preliminares revelan algunos puntos de partida importantes. El análisis de los manuales ha mostrado que los contenidos evidenciales no aparecen tan explícitamente sistematizados en los materiales de ELE como los epistémicos, a pesar de aparecer estructurados como tales en los respectivos niveles en el *MCER* y el *PCIC*. Por otra parte, los resultados del cuestionario han mostrado que los aprendientes eslovenos reconocen mejor los contenidos evidenciales de determinados marcadores después de la instrucción explícita, aunque todavía se muestren algunas incoherencias en las actividades de producción a la hora de ofrecer una información detallada y fiable. Los valores epistémicos en el sentido de aportar grados de certeza/incertidumbre, creencia/duda o probabilidad no presentaron mayores dificultades.

Podemos concluir que los estudiantes eslovenos del máster sí aprovecharon el conocimiento ya existente de las estrategias evidenciales de su lengua materna para empezar a tomar conciencia del funcionamiento de marcadores de evidencia

indirecta en español, lo que contribuye de manera decisiva al desarrollo de la competencia comunicativa en general y a una comunicación intercultural eficaz. Por último, parece que la adquisición de segundas lenguas debería prestar más atención al concepto de multicompetencia de Cook (1992; 2016), ya que el conocimiento de una segunda lengua afecta necesariamente al léxico, a la sintaxis y a la pragmática de la lengua de partida.

Bibliografía

- AIKHENVALD, Alexandra. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- ALBELDA MARCO, Marta. “Evidentiality in non-evidential languages: Are there evidentials in Spanish?”. *Journal of Pragmatics* 85 (2015): 135-137.
- ALBELDA MARCO, Marta; BRIZ, Antonio. “Teaching Spanish pragmatics through colloquial conversations”. *MarcoELE* 25 (2017): 1-22.
- BACHMAN, Lyle. “Habilidad lingüística comunicativa”. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Eds. Llobera Cànaves et al. Madrid: Edelsa, [1990] 1995. 105-129.
- . *Fundamental Considerations in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, Lyle; PALMER, Adrian S. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BRIZ, Antonio. “El análisis del discurso oral y su enseñanza”. *Filol. Linguíst. Port. São Paulo* 17 (2015): 17-56.
- . “Evidencialidad, significados pragmáticos y partículas discursivas. Sobre la intensificación tácticamente evidencial”. *La evidencialidad en español: Teoría y descripción*. Eds. Ramón González Ruíz, Dámaso Izquierdo Alegría y Óscar Loureda Lamas. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2016. 103-127.
- BRIZ, Antonio; PONS BORDERÍA, Salvador. “Unidades, marcadores discursivos y posición”. *Los estudios sobre los marcadores del discurso en español, hoy*. Eds. Óscar Loureda Lamas y E. Acín Villa. Madrid: Arco Libros, 2010. 327-358.
- BYBEE, Joan L. *Morphology. A study of the relation between meaning and form*. Filadelfia: John Benjamins Publishing, 1985.
- CANALE, Michael. “From communicative competence to communicative language pedagogy”. *Language and Communication*. Eds. Jack Richards y Richard W Schmidt. New York: Longman, 1983. 2-27.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1 (1980): 1-47.
- CELCE-MURCIA, Marianne et al. “A pedagogically motivated model with content specifications”. *Issues in Applied Linguistics* 6.2 (1995): 5-35.
- CENOZ IRAGUI, Jasone. “La competencia comunicativa”. *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Eds. Jasone Cenoz Iragui y José Valencia. Bilbao: Universidad de País Vasco, 1996. 95-114.

- . “El concepto de competencia comunicativa”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Eds. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004. 449-465.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Alcalá de Henares / Madrid: Instituto Cervantes, 2002. 1.^a ed. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf> [01/08/2020]
- . *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe, 2017. <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> [01/08/2020]
- COOK, Vivian. “Evidence for multi-competence”. *Language Learning* 42 (1992): 557-591.
- . “Premises of multi-competence”. *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Eds. Vivian J Cook, y L Wei. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 1-25.
- CORNILLIE, Bert. “Las lecturas evidenciales de los verbos (semi)auxiliares en español”. *La evidencialidad en español: Teoría y descripción*. Eds. Ramón González Ruíz, Dámaso Izquierdo Alegría y Óscar Loureda Lamas. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2016. 227-249.
- DENDALE, Patrick; TASMOWSKI, Liliane. “Introduction: Evidentiality and related notions”. *Journal of Pragmatics* 33.3 (2001): 339-348.
- DIEWALD, Gabriele; SMIRNOVA, Elena. “Evidentiality in European languages: the lexicalgrammatical distinction”. *Linguistic Realization of evidentiality in European languages*. Eds. Elena Diewald y Gabriele Smirnova, Berlin / New York: De Gruyter Mouton, 2010. 1-14.
- ESCANDELL VIDAL, Victoria. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2006.
- ESCANDELL VIDAL, Victoria; LEONETTI, Manuel. “Polifonía y flexión verbal”. *Lingüística y Filología. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*. Eds. Equipo CSIC. Madrid: CSIC, 2005. 447-465.
- GONZÁLEZ RAMOS, Elisa. “Por lo visto y al parecer: evidencialidad y restricción del compromiso con la verdad de un contenido enunciado”. *La evidencialidad en español: Teoría y descripción*. Eds. Ramón González Ruíz, Dámaso Izquierdo Alegría y Óscar Loureda Lamas. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2016. 129-152.
- GONZÁLEZ VÁZQUEZ, Mercedes. “La polisemia de ‘poder’ en ELE”. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*. Actas del IX congreso internacional de ASELE. Eds. J. Tomás Jiménez et al. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1998. 625-632.
- . *Las fuentes de la información*. Vigo: Servizo de publicaciones de Universidade de Vigo, 2006.

- GIVÓN, Thomas. *Mind, Code, and Context: Essays in Pragmatics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- HAAN, Ferdinand de. “Evidentiality and epistemic modality: Setting boundaries”. *Southwest Journal of Linguistics* 18.1 (1999): 83-101.
- HYMES, Dell. “On Communicative Competence”. *Sociolinguistics*. Eds. J. B. Pride y Janet Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. 269-293.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. 2006. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> [01/08/2020]
- KORING, Loes; DE MULDER, Hannah. “Understanding different sources of information: The acquisition of evidentiality”. *Journal of Child Language* 42.5 (2015): 947-968.
- OZTURK, Ozge; PAPAFRAGOU, Anna: “The Acquisition of Evidentiality and Source Monitoring”. *Language Learning and Development* 12.2 (2016): 199-230.
- PALMER, J. Frank. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- PIHLER CIGLIČ, Barbara. “Los marcadores verbales de modalidad epistémica y su papel en el desarrollo de las competencias comunicativas”. *Linguistica* 54 (2014): 381-395.
- . “La referencia a la fuente de información en español y en esloveno: codificación de la evidencialidad en los diccionarios bilingües”. *La investigación en lexicografía hoy: diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario*. Quaderns de filologia 85. Eds. Cesáreo Calvo Rigual y Ferran Robles i Sabater. Vol. 1. València: Facultat de filologia, traducció i comunicació. Universitat de València. 2019. 21-48.
- POGORELEC, Breda. “O pluskvamperfektu v knjižni slovenščini”. *JiS* 6 (1960-61): 152-160.
- PONS BORDERÍA, Salvador. *La enseñanza pragmática en clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros, 2005.
- PORTOLÉS, José. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 2001.
- RETT, Jessica; HYAMS, Nina. “The acquisition of syntactically encoded evidentiality”. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics* 21 (2014): 173-198.
- REYES, Graciela. *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos, 1990.
- . *Palabras en contexto*. Madrid: Arco / Libros, 2018.
- ROBLES ÁVILA, Sara. “Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera”. FEIR – Contribuciones a congresos científicos, 2017.
<<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/14618/ROSTOV.%20Tendencias%20actuales%20en%20la%20ense%3%b1anza%20del%20espa%3%b1ol%20como%20lengua%20extranjera.pdf?sequence=3&isAllowed=y>> [01/08/2020]

- . “A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017)”. *Álabe* 19 (2019)
- RODRÍGUEZ ROSIQUE, Susana. “Valores epistémicos de las categorías verbales en español: Cuando la pragmática se integra a la gramática”. *Verba* 38 (2011): 243-269.
- SELINKER, Larry. “Interlanguage”. *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language* 10.3 (1972): 209-231.
- SMOLEJ, Mojca. “Členki kot besedilni povezovalci”. *Jeziik in slovstvo* 49.5. (2004): 45-57.
- SNOJ, Marko. *Slovenski etimološki slovar. Druga izdaja* [Diccionario etimológico esloveno. Segunda edición]. Ljubljana: Modrijan, 2003.
- SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell's, 1986.
- TOPORIŠIČ, Jože. *Slovenska slovnica. Četrta, prenovljena in razširjena izdaja*. Maribor: Obzorja, 2000.
- VAN EK, Jan Ate. *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol I. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
- VERDE RUIZ, Susana. *El desarrollo de la competencia pragmática: Aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, 2015.
- WILLET, Thomas. “A Cross-Linguistic Survey of the Grammaticization of evidentiality”. *Studies in Language* 12.1 (1988): 51-97.

Manuales analizados

- ÁLVAREZ RAMOS, Dámaris *et al.*, eds. *Destino Erasmus 2*. Barcelona: Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona, 2008.
- CORPAS Jaime *et al.* *Aula Internacional 3*. Madrid: Difusión, 2013.
- . *Aula Internacional 4*. Madrid: Difusión, 2014.
- CHAMORRO, María Dolores *et al.* *El Ventilador*. Madrid: Difusión, 2006.
- GÁLVEZ, Dolores *et al.* *Dominio*. Madrid: Edelsa, 2008.
- GELABERT, María José; CERDEIRA, Paula. *Nuevo Prisma B2*. Madrid: Edinumen, 2015.
- SARRALDE, Berta *et al.* *Vitamina C1*. Madrid: SGEL, 2016.
- VVAA. *Nuevo Prisma C1*. Madrid: Edinumen, 2011.