

Evidencialidad y modalidad epistémica

Teberosky, A. y Jarque, M.J.
Universitat de Barcelona, 2016

Índice

1. La interacción para comunicarse	2
2. Habilidades para participar en la comunicación	4
3. Los recursos de la lengua	9
4. Proceso de adquisición	13
5. En el presente cuento	14
6. Conclusiones	17

1. La interacción para comunicarse

Los bebés crecen en un medio de interacción y comunicación intencional con los demás y, desde antes del primer año, comienzan a comprender esta condición. Entienden y pueden responder a lo que se denomina típicamente la intención informativa. En términos de comprensión, los niños muy pequeños, desde los 14 meses, son capaces de determinar la diferencia entre los comportamientos que se producen con y sin intenciones comunicativas. En concreto, a esa edad los niños reaccionan de manera diferente a un comportamiento intencional con el fin de dirigir su atención, frente a un comportamiento de tipo accidental (Behne, Carpenter, y Tomasello, 2005). En términos de producción, los bebés también muestran sensibilidad a la intención informativa (Grosse, Behne, Carpenter y Tomasello, 2010; Liszkowski, Carpenter y Tomasello, 2008).

Más tarde, durante su desarrollo, los niños pequeños de entre 2 y 3 años operan con un conocimiento básico de la naturaleza mental y cooperativa de la comunicación humana. En esa edad, comprenden los modos de enunciación, es decir responden con el cumplimiento de la acción cuando se le dice “¡No, eso no se toca! (en modo imperativo), cuando se les informa “Mira, ese perro nos sigue, nos conoce” (en modo asertivo-informativo) o cuando se les pregunta “¿Dónde está papá?” (en modo interrogativo).

Luego, hacia los 4 años, no solo comprenden el lenguaje que tiene relación con la acción, sino también comienzan a ser sensibles a los matices de la comunicación, por ejemplo a los matices de las preguntas según cuál sea el constituyente de la oración marcado como foco. Así diferencian entre preguntas sobre el objeto gramatical (por ejemplo, “¿Qué está haciendo Juan?”), sobre el sujeto gramatical (“¿Quién te llevará al parque?”), o sobre los elementos adjuntos a la oración, cuya respuesta requiere localizar el complemento circunstancial de la oración declarativa correspondiente (“¿Dónde iremos?”. Escandell, 1999).

Por otra parte, reaccionan no solo a lo dicho, sino también al modo de decirlo y a las actitudes de los hablantes respecto a lo que se dice. Por ejemplo, diferencian cuando los enunciados requieren información de probabilidad, posibilidad o certeza de lo dicho. Reaccionan también a la subjetividad de la expresión en los enunciados evaluativos y afectivos, tanto de apreciación positiva como negativa. También reaccionan a las creencias, opiniones o conocimiento sobre lo que se dice de forma bastante acertada en función de la información presente en la situación en la que están insertos. Incluso, desde los 3 años, son capaces de reparar los malentendidos (Grosse, Behne, Carpenter y Tomasello, 2010). Es decir, la condición de comunicación intencional equivale a comprender no solo lo que se dice, sino también la actitud hacia lo que se dice y la intención hacia el interlocutor. Todas estas habilidades de lenguaje basadas en la interacción se desarrollan a lo largo de la primera infancia.

Se trata de habilidades relacionadas con el uso del lenguaje en la interacción que se expresan a través de diversas formas relativas al modo, la modalidad y los matices enunciativos. Estas formas son un fenómeno característico de la comunicación lingüística que pone de manifiesto dos tipos de relaciones: la relación del autor con sus interlocutores y la relación entre el autor y su enunciado (Casalmiglia y Tusón, 1999; Cuenca, 2015). En esta última relación el niño tiene que hacer una diferenciación entre las proposiciones mismas y las actitudes proposicionales. Por ejemplo, cuando la madre dice “¡Te voy a comer a besos!”, a los 4 años un niño reconoce esta afirmación como un juego, como una expresión de afecto, pero no la interpretan literalmente (Baron-Cohen, 1997). Por tanto, dichas formas contribuyen a la organización del discurso tanto a nivel interpersonal como a nivel textual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron-Cohen, S. (1997). Hey! It was just a joke! Understanding propositions and propositional attitudes by normally developing children, and children with autism. *Israel Journal of Psychiatry*, 34, 174-178.
- Behne, T., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science*, 8, (6), 492-499.
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cuenca, M.-J. (2015). Evidentiality (and epistemicity) in Catalan parliamentary debate. *eHuamanista/IVITRA*, 8, 362-382.
- Escandell, M. V. (1999). Los enunciados interrogativos, aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, (pp. 3930-3991). Madrid: Espasa Calpe.
- Grosse, G., Behne, T., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2010). Infants Communicate in Order to Be Understood. *Developmental Psychology*, 46, 6, 1710-1722.
- Liszkowski, U., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2008). Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, 108, (3), 732-39.

La modalidad se refiere no solamente lo que se dice sino a cómo se dicen las cosas, añade perspectiva respecto a lo dicho. Según Casalmiglia y Tusón (1999), los aspectos de la modalidad pueden aparecer en distintas formas, como las siguientes:

- > *Modos de la frase* que están codificadas en la gramática (asertiva, interrogativa, exclamativa, imperativa) y en los modos verbales (indicativo, subjuntivo). Estos aspectos gramaticales suponen una perspectiva del sujeto hablante.
- > *Modalidades discursivas* que expresan el grado de necesidad, obligación, permisión, probabilidad, posibilidad, certeza, compromiso con lo dicho. Se expresan con formas de verbos modales o con formas no personales (infinitivo, gerundio, participio) y algunos adverbios, y se relacionan con la modalidad deóntica (deber ser o deber hacer), la modalidad epistémica (respecto al conocimiento), y evidencialidad (relacionada con la fuente de información).
- > *Modalidades apreciativas y expresivas* que se expresan por medios léxicos, por medio prosódicos o por medio del orden canónico de las palabras, como el énfasis, la tematización, y la sintaxis.

En esta guía presentaremos las modalidades discursivas relacionadas con el conocimiento, en especial la de evidencialidad y la epistémica que expresan formas de indicar la fuente y el grado de conocimiento respectivamente.

2. Habilidades para participar en la comunicación

Está claro que gran parte del desarrollo de la capacidad de producir y comprender el lenguaje, los modos y las modalidades está íntimamente conectado con la capacidad cognitiva del niño para entender los pensamientos ajenos y propios sobre los objetos, las relaciones y los eventos que expresa el lenguaje. En un inicio el niño debe comprender el lenguaje dirigido a él. En ese lenguaje aparecen diversos tipos de construcciones relativas a los objetos, eventos y acciones; y el niño debe reaccionar al contenido y al modo de lo que se le dice. Por ello, comenzaremos por el lenguaje que los adultos dirigen al niño.

En el lenguaje dirigido al niño

En el lenguaje de los adultos hay una interacción verbal con actos comunicativos de pedidos o de obediencia, a los que el niño debe responder. Los estudios sobre la adquisición de los modos verbales muestran que primero se adquiere lo que se ha denominado la modalidad deóntica que es definida en términos de obligación y permiso (lo que deber ser o lo que se deber hacer), es una indicación del deseo de cumplir con una moral o con unas normas sociales y se expresa a través de verbos como poder, deber, soler, tener que.

La respuesta infantil al uso de construcciones del modo imperativo, propias de los adultos que interactúan con niños pequeños, sirve de prueba para evaluar su comprensión. Las construcciones imperativas frecuentemente expresan la actitud del hablante (de obligación o pedido) que son usadas en las interacciones y que los niños comprenden desde muy pequeños. La respuesta del niño ha de ser cumplir como modo de comprensión a la orden imperativa. Los actos imperativos tienen una dirección del “mundo a la palabra”, de tal manera que su cumplimiento significa que el mundo debe cambiar para adaptarse a la palabra. La comprensión y aceptación de un mandato implica cambiar la acción sobre el mundo. Por el contrario, los actos asertivos e informativos tienen una dirección de “la palabra al mundo”, de forma que el cumplimiento significa que la palabra debe ajustarse al mundo real (Rakoczy y Tomasello, 2009).

Más tarde, en el desarrollo bajo la forma de conducta de pedido, el niño desarrolla la petición de un objeto señalando, alcanzando, o el etiquetándolo. Los imperativos parecerían estar más relacionados con la conducta de los otros que con los estados mentales; y parecen estar motivados por el deseo de que el destinatario haga lo que le pide o lo que le beneficia. Entre 2 y 3 años los niños comienzan a comprender las normas sociales de las prácticas cotidianas en los juegos simbólicos con reglas, y en las acciones sociales (lo que se debe hacer y lo que no, lo que es correcto y lo que no lo es) (Rakoczy y Tomasello, 2009).

Una explicación sobre la precocidad de la comprensión y uso de órdenes y pedidos están en relación con el input: muchas de las expresiones modales de los padres al niño tienen que ver con la obligación, el permiso y la habilidad (Papafragou, 1998). La hipótesis del input puede explicar la modalidad puesto que en el habla de los padres hay muchas expresiones con puedes/no puedes (que implica habilidad), quieres/no quieres (que implica deseo) y que luego derivan en obligación y permiso (Papafragou, 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Papafragou, A. (1998). The Acquisition of Modality: Implications for Theories of Semantic Representation. *Mind & Language*, 13, 3, 370-399.

Rakoczy, H. y Tomasello, M. (2009). Done wrong or said wrong? Young children understand the normative directions of fit of different speech acts. *Cognition*, 113, 205-212.

También es compatible con esta explicación la teoría que sugiere que la comprensión infantil de las órdenes y de los deseos (con dirección de ajuste del “mundo a la palabra”, como hemos señalado) se desarrolla antes que otras modalidades (Rakoczy, Warneken, y Tomasello, 2007; Rakoczy y Tomasello, 2009). En cambio, en el caso de los actos informativos, las creencias y las preguntas que tienen una dirección de “la palabra al mundo”, son más tardíos. Por otra parte, también es verdad que los niños de entre 3 y 4 años se ven en situaciones donde el tema de conversación tiene que ver con permisos y obligaciones, más que con enunciados sobre el conocimiento y las fuentes de acceso a la información.

El lenguaje producido por el niño

En relación a estas expresiones interpersonales, según Shatz y Wilcox (1991), lo primero los niños adquieren son los verbos modales de intención, deseo, rechazo, habilidad, incapacidad (puedo/no puedo, quiero/no quiero). Primero se adquieren las formas negativas para expresar las restricciones a la acción, más tarde las positivas (puedo, quiero) y luego las formas hipotéticas de disposición de intención, obligación, necesidad (querría, tendría que, si pudiera). En términos del desarrollo, como hemos visto, es más temprana la comunicación imperativa que se centra en el comportamiento más que en los estados mentales; y por tanto la modalidad deóntica.

Según algunos investigadores, la forma en los niños utilizan (o dejan de usar) el lenguaje revela si captan o no los conceptos subyacentes. En este sentido, se ha argumentado que en el calendario de la aparición de diversas expresiones en el lenguaje infantil primero está la modalidad deóntica (relacionada con la obligación) y luego la modalidad epistémica (relacionada con el grado de certeza), y esta secuencia refleja más o menos directamente el grado de su complejidad conceptual de las dos modalidades. Para otros investigadores, lo que los niños dicen o no dicen está determinado no sólo por lo que pueden y no pueden pensar, sino también por las características de la lengua que hace que el descubrimiento de algunos significados sea más fácil que otros (Ozturk y Papafragou, 2015).

Para evaluar el papel de lo conceptual, independientemente de los factores relacionados con las características de la lengua, se han realizado varios estudios. Por ejemplo, averiguar cuál es la relación que los niños conciben entre ver y conocer. Varios investigadores (Harris y Corriveau, 2011; Lane y Harris, 2015; Matsui, 2000; Papafragou Li, Choi y Han, 2007; Ozturk y Papafragou, 2015) presentan un resumen de dichas investigaciones.

Es frecuente que se crea que los niños pequeños son crédulos, que actúan siguiendo a los adultos, a veces dejando a un lado sus propias convicciones e incluso cuando los informantes hacen afirmaciones que son falsas (Harris y Corriveau, 2011). Tal credulidad es coherente con una concepción filosófica y científica de larga data sobre que los niños pequeños son propensos a la confianza indiscriminada. Esa credulidad los puede llevar a confundir fantasía y realidad, por ejemplo a no diferenciar entre las figuras históricas y personajes de fantasía (como Abraham Lincoln y Harry Potter). Este tema fue estudiado por Corriveau, Kim, Schwalen y Harris (2009) interesados en cómo los niños pequeños eran capaces de aprender no solo de sus propias observaciones y acciones sino también de forma indirecta, de la información procedente de testimonios adultos. Varios aspectos relacionados con el lenguaje, en particular aspectos lexicales, aspectos relacionados con los contenidos de disciplinas como la historia, las ciencias y las creencias religiosas son algunos de los dominios

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corriveau, K., Kim, A. L., Schwalen, C. E. y Harris, P. L. (2009). Abraham Lincoln and Harry Potter: Children's differentiation between historical and fantasy characters. *Cognition*, 113, 213–225
- Harris, P. L. y Corriveau, K. H. (2011). Young children's selective trust in informants. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 366, 1179–1187. doi:10.1098/rstb.2010.0321.
- Lane, J. D. y Harris, P. L. (2015). The Roles of Intuition and Informants' Expertise in Children's Epistemic Trust. *Child Development*, 86, 3, 919–926.
- Matsui, T. (2000). Linguistic encoding of the guarantee of relevance: Japanese sentence-final particle yo. En G. Andersen y T. Fretheim (Eds.). *Pragmatic markers and propositional attitude* (pp. 145–172). Amsterdam: John Benjamins.
- Ozturk, O. y Papafragou, A. (2015). The Acquisition of Evidentiality and Source Monitoring. *Language Learning and Development*, doi: 10.1080/15475441.2015.1024834
- Papafragou, A., Li, P. Choi, Y y Han, C. (2007). Evidentiality in language and cognition. *Cognition*, 103, 253-299.
- Rakoczy, H., Warneken, F. y Tomasello, M. (2007). “This way!”, “No! That way!”-3-year olds know that two people can have mutually incompatible desires. *Cognitive Development*, 22, 47–68.
- Rakoczy, H. y Tomasello, M. (2009). Done wrong or said wrong? Young children understand the normative directions of fit of different speech acts. *Cognition*, 113, 205-212.
- Schatz, M. y Wilcox, S. (1991). Constraints on the acquisition of English modals. En S. Gelman y J. Byrnes (Eds.). *Perspectives on Language and Thought: Interrelations in Development* (pp. 319-35)3. Cambridge: University Press.

donde los esfuerzos cognitivos propios no pueden ser la única fuente del conocimiento, sino que la adquisición de este tipo de informaciones y representaciones depende del testimonio de los demás (Clément, Koenig y Harris, 2004; Gelman, 2009).

Por ello, este grupo de investigadores averiguaron desde cuándo los niños pequeños podían comprender y buscar información de testimonios y hasta qué punto confiaban en esas fuentes. Contrariamente a la opinión general, los resultados de estos estudios de Harris y colaboradores mostraron que los niños pequeños son capaces de distinguir entre personajes históricos y ficticios, si son familiares. Además, que solo los niños mayores, pero no los más pequeños, son capaces de basarse en los textos narrativos para tomar decisiones. Solo los niños mayores utilizan los géneros narrativos para hacer una evaluación adecuadamente la situación del protagonista, lo que muestran que mayores han dominado la distinción fundamental entre las narrativas históricas y de fantasía.

Dentro de esta misma línea, Harris y Corriveau (2011) investigaron si los niños confiaban en algunos informantes más que otros. Puesto que los niños pequeños tienen limitadas capacidades de análisis exhaustivo y autónomo, la confianza es decisiva. La familiaridad del informante de “me lo dijo mi papá” puede tener valor frente a otro informante con el que no hay confianza; y ese valor extenderse hasta la edad del informante, las normas culturales de grupo y la modalidad de las fuentes, escrito frente a oral. En efecto, Harris, Corriveau y colaboradores averiguaron las condiciones de la conciencia de los niños sobre el potencial de conocimiento que proporcionan fuentes de aprendizaje y concluyeron que los preescolares (a los 4 y 5 años) discriminan efectivamente entre las fuentes confiables y no confiables. Esa distinción se aplica a características epistémicamente relevantes como la edad, la experiencia y la familiaridad del informante (Corriveau y Harris, 2009; Sobel y Corriveau, 2010). En los últimos estudios, la cuestión de las fuentes se extendió a la naturaleza de la fuente en la distinción entre oral y escrito; y sus resultados sugieren que cuando los niños aprenden a leer, rápidamente llegan a considerar la palabra escrita como una fuente autorizada de información para actuar en el mundo (Corriveau, Einav, Robinson y Harris, 2014).

Otra línea de investigación había mostrado que a los 3 años de edad los niños confiaban en la percepción visual. Por ejemplo, solían seleccionar el personaje que tenía acceso visual a un objeto oculto dentro de una caja como “el que sabe” lo que se esconde dentro (Pratt y Bryant, 1990; Pillow, 1989). Del mismo modo, los niños de 3 y 4 años de edad eran más propensos a creer lo que les dice un adulto que tiene evidencia visual y no otro que no la tiene (Robinson, Champion y Mitchell, 1999). Además, tenían una mayor confianza en la ubicación o las propiedades de un objeto después de verlo por sí mismos (Clément, Koenig, y Harris, 2004; Robinson, Haigh, y Nurmsoo, 2008).

En cambio, a la misma edad no confiaban en la transmisión verbal. Los niños de 3 y 4 años de edad tenían dificultades para entender que una persona sabe el contenido de una caja cuando ha sido informada verbalmente sobre ello (Wimmer, Hogrefe, y Perner, 1988). A los 3 años de edad no diferenciaban entre saber porque habían oído hablar de algo y no saber (Robinson, 1994).

Además, los niños no se daban cuenta que la inferencia pueden ser una fuente de conocimiento, por lo menos hasta la edad de 6 años (Pillow, 2002; Sodian y Schneider, 1990; Sodian y Wimmer, 1987). En contraste, a los 6 años de edad entendieron que un observador podría inferir algo sin verlo directamente. Otros estudios confirmaron que a los 6 años de edad los niños entienden el papel de la evidencia: por ejemplo, los niños de esta edad (a diferencia de los niños más pequeños) se dan cuenta de que la gente con acceso a la ambigüedad visual o verbal carecen de información definitiva. Además, los niños de 6 y 7 años de

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clément, F., Koenig, M. A. y Harris, P. L. (2004). The ontogenesis of trust. *Mind & Language*, 19, 360–379. doi:10.1111/j.0268-1064.2004.00263.x
- Corriveau, K., Einav, S., Robinson, E. y Harris, P. L. (2014). To the letter: Early readers trust print-based over oral instructions to guide their actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 32, 345–358.
- Corriveau, K. H. y Harris, P. L. (2009). Choosing your informant: Weighing familiarity and recent accuracy. *Developmental Science*, 12, 426–437. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00792.x
- Gelman, S. A. (2009). Learning from Others: Children's Construction of Concepts. *Annual Review of Psychology*, 60, 115–40.
- Harris, P. L. y Corriveau, K. H. (2011). Young children's selective trust in informants. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 366, 1179–1187. doi:10.1098/rstb.2010.0321.
- Pillow, B. H. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116–129.
- Pillow, B. H. (2002). Children's and adults' evaluation of the certainty of deductive inferences, inductive inferences, and guesses. *Child Development*, 73, 779–792.
- Pratt, C. y Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61, 973–982.
- Robinson, E. (1994). What people say, what they think, and what is really the case: Children's understanding of utterances as sources of knowledge. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.). *Children's Early Understanding of Mind: origins and development*. Hove: Erlbaum.
- Robinson, E.J., Champion, H. y Mitchell, P. (1999). Children's ability to infer utterance veracity from speaker informedness. *Developmental Psychology* 35, (2): 535–546.
- Robinson, E.J., Haigh, S.N. y Nurmsoo, E. (2008). Children's working understanding of knowledge sources: confidence in knowledge gained from testimony. *Cognitive Development*, 23, 105–118.
- Sobel, D. M. y Corriveau, K. H. (2010). Children monitor individuals' expertise for word learning. *Child Development*, 81, 669–679. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01422.x
- Sodian, B. y Wimmer, H. (1987). Children's understanding of inference as a source of knowledge. *Child Development*, 58, 424–433.
- Sodian, B. y Schneider, W. (1990). Children's Understanding of Cognitive Cuing: How to Manipulate Cues to Fool a Competitor. *Child Development*, 61, 3, 697–704.
- Wimmer, H., Hogrefe, G.-J. y Perner, J. (1988). Children's Understanding of Informational Access as Source of Knowledge. *Child Development*, 59, 2, 386-396.

edad, eran capaces de reconocer que la evidencia puede proporcionar una base para la inferencia acerca de los eventos que no se ven. Sin embargo, incluso los niños de esta edad no siempre distinguían inferencia justificada de la mera conjetura (Pillow, Hill, Boyce, y Stein, 2000).

La cuestión de la credibilidad en las fuentes de la información (modalidad de evidencialidad) está también relacionada con el tipo de lengua. Hay lenguas que indican la fuente de la información con marcas de evidencias en forma gramatical, entre ellas el turco. Por ejemplo, en la lengua turca se indica gramaticalmente si la fuente de la información viene porque se ha visto lo que se dice, se ha oído o se infiere. Para averiguar si la condición de tipo de lengua afectaba el desempeño en relación a la confianza selectiva en la fuente, una investigación realizada por Lucas, Lewis, Cansu Pala, Wong y Berridge (2013) analizó tareas donde estaba en juego esa confianza hacia los informantes. La investigación analizó el desempeño de preescolares comparando niños turcos (expuestos a una lengua con esos marcadores evidenciales), con preescolares de lengua china e inglesa. En general, se encontraron ventajas para los niños turcos en la confianza selectiva y una relación entre la confianza selectiva y la tarea de falsa creencia que evalúa la Teoría de la mente.

Los resultados de todas estas investigaciones constituyen una evidencia de que los preescolares se pueden sensibilizar a informar sobre la fuente de su conocimiento cuando están expuestos a cuestiones de familiaridad, de edad y experiencia del informante, de un lenguaje que los obliga a dar cuenta de la fuente de información y a la diferencia entre fuente escrita u oral. También, estos resultados sugieren que el aprendizaje selectivo efectivamente puede progresar con la capacidad de los niños en desarrollo para evaluar los conocimientos de los demás y de las fuentes de información.

Habilidades en la clase

La clase, y su estructura de interacción entre profesor/a y alumnos, constituye un espacio discursivo que es descrito por la lingüística etnográfica como un espacio privilegiado en relación a estos recursos discursivos, entre otros espacios (Heritage y Raymond, 2005; Sidnell, 2011). Sin embargo, hasta hace poco la clase no había descrita como el espacio que facilita la aparición de recursos expresivos de argumentación relacionados con el conocimiento a partir de testimonios y con la modalidad epistémica y la evidencialidad. En un estudio sobre estudios universitarios, López Ferrero (2001) muestra que los textos académicos de la Universidad usan recursos evidenciales, tanto para mostrar la verdad de una afirmación y el grado de certeza del saber comunicado (modalidad epistémica), como para explicar el origen del conocimiento (evidencialidad). Otro estudio de González y Lima (2009) muestra que los estudiantes de secundaria argumentan cuando tienen que discutir. Pero incluso entre los más pequeños se ha constatado el uso de marcadores evidenciales (Ozturk y Papafragou, 2015).

La clase es un espacio con ciertas características y recursos comunicativos y cognitivos. Entre las características comunicativas se incluye el propósito de la interacción y relación entre lo que se enseña y lo que se aprende, a través de recursos y procedimientos argumentativos, como la exposición de hechos y la justificación a través de las fuentes de la información y de la interpretación argumentativa (Bermúdez, 2002, 2005; Montolío, 2007).

Entre las características cognitivas de las clases está la distribución asimétrica de los conocimientos y la desigualdad en las posiciones epistémicas de los participantes y en sus derechos y sus responsabilidades respecto al saber (Heritage y Raymond, 2005; Sidnell, 2011). Esta distribución es desigual porque

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez, F. (2002). "La estructura evidencial del castellano: elevación de sujeto y gramaticalización", *Romansk Forum* n.º 16-2002/2, XV Skandinaviske romanistkongress, Oslo, pp. 19-29.
- Bermúdez, F. (2005). *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- González, C. y Lima, P. (2009). Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. *Revista Signos*, 42 (71), 295-315.
- Heritage, J. y Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68, 1, 15-38.
- López Ferrero, C. (2001). La comunicación del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y de evidencialidad. En F. Luttkhuizen (Ed.), *V Congreso Internacional sobre lenguas per a finalitats específiques*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 164-172.
- Lucas, A. J., Lewis, C., Cansu Pala, F., Wong, K. y Berridge, D. (2013). Social-Cognitive Processes in Preschoolers' Selective Trust: Three Cultures Compared. *Developmental Psychology*, 49, 3, 579-590.
- Montolío, E. (2007). Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones. En A. Escofet, B. de Jonge, A. Van Hooft, K. Jauregui, J. Robisco y M. Ruiz (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para fines específicos*. Utrecht, noviembre 2006. Utrecht, Instituto Cervantes, pp. 17-34.
- Ozturk, O. y Papafragou, A. (2015). The Acquisition of Evidentiality and Source Monitoring. *Language Learning and Development*, doi: 10.1080/15475441.2015.1024834
- Pillow, B. H., Hill, V., Boyce, A. y Stein, C. (2000). Understanding inference as a source of knowledge: Children's ability to evaluate the certainty of deduction, perception, and guessing. *Developmental Psychology*, 36, 169-179.
- Sidnell, J. (2011). The epistemics of make-believe. En T. Stivers, L. Mondada y J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp. 131-155). Cambridge: Cambridge University Press.

no todos los participantes disponen de los mismos recursos cognitivos y es asimétrica porque hay un responsable del saber con ciertos derechos, como el de preguntar, organizar los turnos, distribuir las tareas, etc.

La relación entre la explicación, la argumentación y la evidencia se suele hacer en las clases de ciencias (naturales) de los grados superiores: se sostiene que la argumentación es una práctica científica central en el discurso de la ciencia a través de la evaluación de las afirmaciones científicas, la valoración de las pruebas y la evaluación de las explicaciones alternativas (Driver, Newton y Osborne, 2000). Pero actualmente, los estudios también incluyen los grados inferiores: cuando se proporciona las oportunidades y el apoyo adecuados, incluso los estudiantes pequeños pueden ir más allá de la simple observación y descripción, negociar y debatir sobre significados y dar explicaciones (Varelas, Pappas, Kane y Arsenault, 2008).

Tampoco los procedimientos de argumentación y validación del conocimiento tienen una relación exclusiva con los contenidos de ciencia. Al contrario, puesto que el lenguaje es el espacio de desarrollo de la interacción y es el medio de la argumentación, es allí donde se expresan esas características y propósitos. Por eso, en el uso del lenguaje es dónde se pueden observar los procedimientos de exposición del conocimiento, sus fuentes y la perspectiva desde la cual se realiza. Puesto que la característica más sobresaliente de la clase es la desigual y asimétrica distribución de los conocimientos, las cuestiones son: de qué recursos dispone la lengua para este fin, cómo el lenguaje refleja esta negociación de posiciones epistémicas y cómo se usan en el desarrollo de las clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Driver, R., Newton, P. y Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84 (3), 287-312.
- Varelas, M., Pappas, C. C., Kane, J. M., y Arsenault, A. (2008). Urban primary-grade children think and talk science: Curricular and instructional practices that nurture participation and argumentation. *Science Education*, 92, 65-95.

3. Los recursos de la lengua

Todos hemos producido o respondido a preguntas o expresiones como las siguientes:

- a. ¡No debes hacer eso!
- b. No se puede hacer eso. No se puede decir eso
- c. Lo sé, resulta que me di cuenta
- d. No es cierto, no lo puedes saber
- e. ¿Cómo lo sabes?
- f. ¿Cómo te has dado cuenta?
- g. ¿De dónde lo sacaste?
- h. Explica por qué lo dices
- i. Está claro, es obvio, es evidente
- j. ¿Quién hizo esto? ¿Quién dijo eso?
- k. Se sabe que va a salir
- l. ¿Te lo han dicho? ¿Lo has visto?
- m. ¡No se me había ocurrido nunca!

Las preguntas y expresiones de a) y b) están en relación con la modalidad deóntica, las c) a d) están en relación con la modalidad epistémica, las e) hasta l) son de evidencialidad y la m) de admiratividad. Estas preguntas y expresiones pueden afectar a todos los niveles lingüísticos, por ejemplo a:

- > aspectos **prosódicos** (como la entonación o las pausas);
- > aspectos **morfológicos** (como el modo subjuntivo, indicativo, etc.);
- > aspectos **sintácticos** (formas de focalización);
- > aspectos **léxicos** (adjetivos, como *deseable*, *cierto*, etc., adverbios, como *evidentemente*);
- > aspectos **textuales** (marcadores, como *francamente*);
- > aspectos **meta-enunciativos**, es decir, muestran la actitud con la que el hablante se presenta a sí mismo en el texto (*si puedo decir, de algún modo*);
- > aspectos **tipográficos** (en lo escrito, el uso de comillas, de signos de admiración o de interrogación, los paréntesis, las mayúsculas, etc.).

Por tanto, la modalidad tiene que ver con la actitud del hablante ante el oyente y hacia el contenido de lo que dice. Entre el hablante y lo dicho hay una orientación, una intención, una opinión, una actitud. Estos aspectos pueden dar lugar a distintos enunciados, como los siguientes tipos: de aserción afirmativa o negativa, de pregunta, de obligación, de capacidad, de permiso, de volición, de posibilidad, de certidumbre, de deseo, de expectativa o de conocimiento (Soto y Olgún, 2010).

Como ya hemos comentado, el hablante puede tener dos tipos de actitudes respecto al contenido informativo del enunciado: una **modalidad deóntica** y una epistémica, los tipos que tradicionalmente considerados. La modalidad deóntica es definida en términos de permiso y obligación, es una indicación del propio deseo o del cumplimiento con una moral o con unas normas sociales y se expresa a través de verbos como poder, deber, soler, tener que. La **modalidad epistémica** concierne a la estimación del hablante sobre la certeza o probabilidad de lo expresado como estado de cosas. Expresa el conocimiento o la creencia del hablante a través de verbos, de modales auxiliares o adverbios como *tal vez*, *quizá(s)*, *seguramente*, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez, F. (2005). Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Barcelona: Ariel.
- Chafe, W y Nichols, J. (Eds.) 1986: Evidentiality: The linguistic encoding of epistemology, Norwood, NJ: Ablex.
- Cornillie, B. (2010). An interactional approach to evidential and epistemic adverbs in Spanish conversation. En G.Diewald y E. Smirnova (Eds.). The linguistic realization of evidentiality in European Languages (pp. 309-330). Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Cuenca, M.-J. (2015). Evidentiality (and epistemicity) in Catalan parliamentary debate. eHuamanista/IVITRA, 8, 362-382.
- Ifantidou, E. (2005). Pragmatics, cognition and asymmetrically acquired evidentials. Pragmatics 15, 4, 369-394.
- López Ferrero, C. (2001). La comunicación del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y de evidencialidad. En F. Luttikhuisen (Ed.). V Congrés Internacional sobre llengües per a finalitats específiques. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 164-172.
- Soto, G. y Olgún, N. (2010). ¡No se me había ocurrido nunca! Una construcción admirativa de pluscuamperfecto en español. Onomázein, 2, 22, 83-105.

Las modalidades de tipo deóntica y epistémica recurren a verbos modales, a perífrasis verbales, a adjetivos y adverbios como los siguientes (según Casalmiglia y Tusón, 1999; Cuenca, 2015):

- SABER, es cierto que...
- DEBER, hay que..., es necesario...
- QUERER, intentar, desear, ojalá...
- PODER, podría ser, quizá, a lo mejor...
- SOLER, siempre, nunca, casi siempre, algunas veces...

En las últimas décadas se ha diferenciado otra modalidad, la de evidencia, sobre todo cuando se indica la actitud del hablante respecto al conocimiento, en particular respecto a la fuente de la información. La evidencialidad se define como la categoría funcional que refiere a la base perceptiva o epistemológica de la realización de un acto de habla (Bermúdez, 2005; Cornillie, 2010). Según Bermúdez (2005), las estrategias evidenciales se analizan de acuerdo al modo, a la fuente y al acceso a la información. El modo refiere al cómo se ha adquirido la información (perceptiva o cognitiva), la fuente refiere al dónde se ha adquirido (si es propia o ajena) y el acceso según quienes pueden tener la información, si es privativa o universal.

La evidencia se puede expresar de forma directa en el predicado (como Me di cuenta que se había caído), o de forma indirecta a través de otros medios (de forma inferencial, por ejemplo en He oído que ella vendrá, según Chafe y Nichols, 1986). Aproximadamente una cuarta parte de las lenguas del mundo tienen algún tipo de sistema de evidenciales gramaticales (Aikhenvald, 2004), el resto de lenguas tienen recursos lexicales y algunos recursos gramaticales (es el caso de las lenguas románicas, como el castellano, el portugués, el catalán, etc.).

Según Bermúdez (2005), se llama evidencialidad al dominio semántico relacionado con la fuente u origen de la información expresada en el enunciado evidencial y se llama evidencia al elemento lingüístico que marca o refiere la fuente de información. Hay acuerdo en clasificar la evidencialidad según el siguiente esquema (propuesto por Willett, 1988, citado en Bermúdez, 2005):

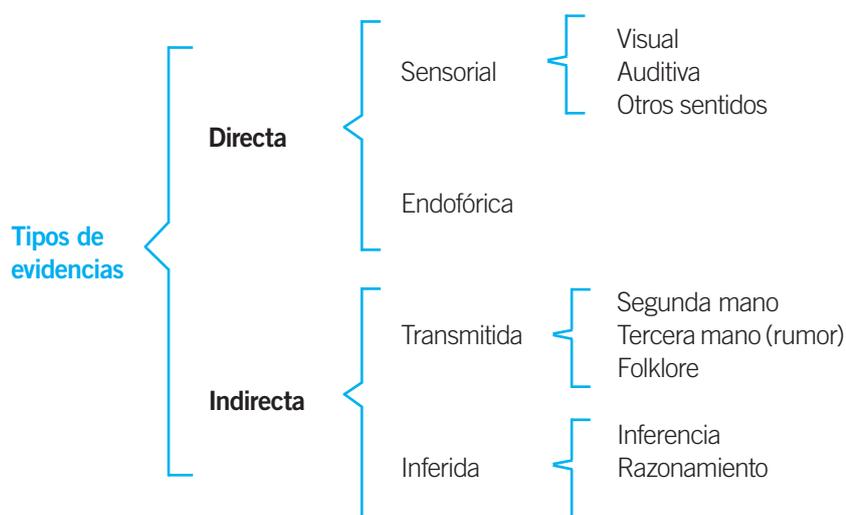


GRÁFICO 01. TIPOS DE EVIDENCIAS (según Willet, 1988)

La fuente de información endofórica es el estado interno del hablante (Bermúdez, 2005). Las distinciones sobre la fuente de la información están codificados en el lenguaje a través de una variedad de marcadores de evidencialidad. En castellano, los marcadores evidenciales son en su mayoría lexicales. Por ejemplo, en los siguientes enunciados (a) y (b) el locutor transmite que tenía acceso perceptual al evento, mientras que en los enunciados (c) y (d) la evidencia es indirecta (de oídas en (1c) o alguna fuente no especificada en (d):

- a. Vi a Juan llegar (más directa). Vi que Juan llegó (visual).
- b. Oí que Juan llegaba (más directa). Oí llegar a Juan (auditiva).
- c. Dicen que Juan está por llegar (de segunda mano)
- c. Supongo que Juan está llegando (endofórico).
- d. Parece que Juan ya ha llegado (inferencia).

Esos marcadores lexicales pueden ser verbos, adjetivos, sustantivos o adverbios. Las evidencias están relacionadas con el grado de certeza del saber comunicado o modalidad epistémica: desde la certeza (saber, seguro, cierto), hasta la duda (no sé, quizás, probablemente). Ambas, modalidad epistémica y evidencialidad se manifiestan básicamente por formas lexicales. Las siguientes tablas presentan una clasificación de la modalidad epistémica y de los marcadores evidenciales (según López Ferrero, 2001):

TABLA 01. EXPRESIÓN DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA (según López Ferrero, 2001).

	Modalidad epistémica asertiva	Modalidad epistémica no asertiva
Verbos	<p>De Conocimiento: <i>saber, darse cuenta, averiguar, enterarse descubrir, notar, conocer, entender, comprender, no saber, haber duda, etc.</i></p> <p>De Desconocimiento: <i>no saber, ignorar, desconocer, etc.</i></p>	<p>De incertidumbre: <i>sospechar, dudar, etc.</i></p> <p>De especulación: <i>creer, pensar, opinar, especular, estimar, calcular, proponer, considerar, etc.</i></p> <p>De creación de hipótesis: <i>imaginar, suponer, admitir, conceder, aceptar, poner, poner por caso, hacer cuenta, etc.</i></p> <p>De expectativa: <i>esperar</i></p> <p>De posibilidad (auxiliares): <i>poder, soler</i></p>
Adjetivos	<p>Certeza de la verdad: <i>cierto, conocido, seguro, sabido, claro, incuestionable, etc.</i></p> <p>Certeza de la no verdad: <i>falso, inverosímil, incierto, imposibles, indemostrable, etc.</i></p>	<p><i>Posible, probable, dudoso, confuso, hipotético, indeciso, etc.</i></p> <p><i>Problemático, opinable, cuestionable, etc.</i></p>
Sustantivos	<p><i>Conocimiento, hecho, realidad, verdad, certeza, resultados, consecuencia, etc.</i></p> <p><i>Desconocimiento, falsedad, imposibilidad, etc.</i></p>	<p><i>Duda, estimación, creencia, probabilidad, posibilidad, etc.</i></p>
Adverbios	<p><i>Seguramente, claramente, naturalmente, indudablemente, ciertamente, verdaderamente, etc.</i></p> <p>Locuciones: <i>en verdad, sin duda, en realidad.</i></p>	<p><i>Probablemente, posiblemente, generalmente, tal vez, quizás, acaso, etc.</i></p>

**TABLA 02. EXPRESIÓN DE LA EVIDENCIALIDAD
(según López Ferrero, 2001).**

	Expresión de la evidencialidad
Verbos	<p>De comunicación para presentar la información: <i>decir, indicar, comunicar, advertir, afirmar, dar a entender, explicar, proclamar, mencionar, exponer, presentar, precisar, definir, reseñar, anunciar, revelar, subrayar, escribir, manifestar, señalar, apuntar, etc.</i></p> <p>De deducción: <i>inferir, concluir, implicar, obtener, hallar, suponer, etc.</i></p> <p>Auxiliar modal: <i>deber (de)</i></p>
Adjetivos	<i>Indiscutible, evidente, obvio, etc.</i>
Sustantivos	<i>Evidencia, obviedad, inferencia, inducción, consecuencia, conclusión, etc.</i>
Adverbios	<p><i>Obviamente, evidentemente, aparentemente, supuestamente, presuntamente, etc.</i></p> <p>Locuciones: <i>al parecer, por lo visto, etc.</i></p>

La mayoría de los autores están de acuerdo en que los evidenciales tienen dos funciones principales: Indican la fuente de información (observación / rumor / inferencia / memoria), y el grado de certeza o compromiso con la información transmitida (débil / fuerte). Presumiblemente, los verbos modales y de “estado mental” proporcionan una evidencia directa de las primeras apariciones en el habla infantil, mientras que los adverbios y los marcadores evidenciales sintácticamente más complejos no son directos (Ifantidou, 2005).

Los últimos estudios además, también han diferenciado cuando una información es inesperada para el hablante, cuando provoca sorpresa, lo que se denomina admiratividad (mirativity, en inglés). Esta modalidad se define como la marcación gramatical o lexical de un enunciado con respecto a una información inesperada para el hablante, como la gramaticalización de la sorpresa o la expresión de una “mente sin preparación” (Soto y Olgúin, 2010). Esta categoría de admiración se relaciona estrechamente con la modalidad epistémica y con la evidencialidad. Las construcciones evidenciales a menudo tienen connotaciones admirativas (Soto y Olgúin, 2010).

4. Proceso de adquisición

Algunos tipos de evidenciales, como los modales o los verbos de “estado mental”, son interpretados o utilizados de forma fiable por los niños en edad preescolar, mientras que los adverbios y las locuciones no son utilizados hasta la edad escolar (Ifantidou, 2005). Dentro de la misma categoría, los verbos como conocer o pensar son usados apropiadamente por los niños en edad preescolar, mientras que el verbo suponer no lo es. Ifantidou (2005) propone una jerarquía en la adquisición:

Edad preescolar: uso de verbos modales (*poder, deber, tener que*) y verbos mentales (*conocer o pensar*). La evidencia de una clara distinción entre *conocer* y *pensar* se produce a los 4, cuando los niños pueden distinguir entre las implicaciones del *conocer* (presupone la verdad, conocer equivale a *saber*) y *pensar* (como implicando la posibilidad de falsedad, pensar como *creer*).

Edad escolar: adverbios (*evidentemente, sin duda, posiblemente*), expresiones evidenciales (*parece que, parece que / para mí, ella informa que, se supone que*) o partículas más complejas, verbo mental como *suponer, imaginar...*

Otro problema es el de la jerarquización de los verbos cognitivos en niveles de significado, con creciente dificultad de adquisición y descendiendo la frecuencia de uso, a partir de los tipos de percepción (por ejemplo, oír, ver) a los tipos cognitivos (por ejemplo, saber, suponer). Una mirada a los seis niveles de significado (a partir de Booth y Hall, 1995; Ifantidou, 2005) es la siguiente:

1. **Percepción:** El hablante informa el acto de la percepción (por ejemplo, “Escuché su historia”).
2. **Reconocimiento:** El hablante reconoce la familiaridad con alguna persona o concepto (por ejemplo, “Yo conozco esa cara”).
3. **Recuerdo:** El hablante refiere a la información fáctica o a las palabras referidas que él o ella recuerda (por ejemplo, “Yo sé su locutor número de teléfono”, “Me ha dicho que vendría”).
4. **Comprensión:** El locutor se refiere a un marco conceptual o el razonamiento (por ejemplo, “Yo sé por qué lo hizo”).
5. **La metacognición:** El locutor se centra en la discusión de la conciencia de los actos mentales (por ejemplo, “Fingir puede ser divertido”).
6. **Evaluación:** El locutor se refiere a las actitudes y creencias acerca de la verdad de las declaraciones (por ejemplo, “Ella adivina la respuesta, pero yo la conozco”).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, J. R. y Hall, W.S. (1995). A hierarchical model of mental state verbs. *Reading Research Report*, 42, 1-22.
- Ifantidou, E. (2005). Pragmatics, cognition and asymmetrically acquired evidentials. *Pragmatics* 15, 4, 369-394.

5. En el presente cuento

El presente cuento es una adaptación de la versión conocida del cuento de los hermanos Grimm (publicado en 1918, como *Der Wolf und die sieben Greisslein*). El origen del cuento *El lobo y las siete cabritas* es una fábula incluida en colecciones europeas desde la Antigüedad y la Edad Media (González Marín, 2006). El objetivo de fábula era la advertencia sobre las amenazas personificadas en el lobo del bosque y la moraleja que puede conllevar no escuchar los consejos maternos y su desobediencia. Esas versiones han llegado a nuestros niños como cuentos clásicos sobre lobos y bosques narrativos (como diría U. Eco, 1996, en referencia al mundo de la ficción).

En la versión clásica, la cabra madre quiere proteger a sus hijas de las fieras enemigas que rondan el bosque y les aconseja no abrir la puerta de la casa. En cuanto la madre marcha, el lobo golpea a la puerta e intenta engañar a las cabritas, disimulando su voz, sus patas y su olor. Las cabritas advertidas siguen los consejos maternos y toman precauciones cuando el lobo llega: le piden pruebas de su identidad. Como el lobo es astuto, supera las pruebas y las cabritas son devoradas, menos la pequeña que consigue esconderse y cuenta a su madre lo que ha pasado.

Nuestro interés no es la moraleja, sino la fuente del conocimiento en las pruebas que las cabritas piden al lobo. El objetivo de adaptar este cuento ha sido ayudar en la construcción del conocimiento tanto a partir de la experiencia directa como a partir de la indirecta. Por ejemplo, en este cuento podemos observar lo siguiente:

1. Experiencia directa:

Información captada por los sentidos:

- Oído:* voz grave y voz aguda
- Vista:* pata negra y pata blanca
- Olfato:* olor desagradable y olor dulce

Información experimentada pero que no proviene de la experiencia de los sentidos:

- Endofórica:* sentimientos, emociones y experiencias internas físicas (temblor, miedo, etc.). La cabrita pequeña intuye que no es las madres y por eso se esconde dentro del reloj.
- Vivencial:* Vivencias contextuales y más globales: lo he vivido en primera persona, lo he presenciado (como lo que se sugiere de lo que dice la madre).

2. Experiencia indirecta:

Transmitida o relatada:

- Directa o de segunda persona:* me han dicho que los lobos comen, les agrada las cabritas pequeñas
- De terceras personas:* rumores, los entendidos dicen, las maleas lenguas, los medios de comunicación, dicen que...
- Inferencias:* a partir de datos objetivos) (se sabe que los lobos comen cabritos)
- Deducción lógica* a partir de lo que sabemos.

En resumen, en el cuento se presentan los distintos personajes con papeles evidenciales diferentes y con argumentos que varían, tal como se puede ver en la siguiente tabla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- González Marín, S. (2006). *El lobo y los siete cabritillos y Caperucita Roja. Historia de una relación*. Revista OCNOS, 2, 131-142.

TABLA 03. EVIDENCIAS EN EL CUENTO “EL LOBO Y LAS SIETE CABRITAS”

Personajes	Tipo de evidencia	Situación inicial	1ª visita	2ª visita	3r episodio
Madre	Relatada	Dice: “No abráis la puerta que los lobos se comen las cabritas. Es muy astuto. Se inventa cualquier trampa para engañar a las cabritas”			
Lobo			Habla con voz grave	Entona con voz fina (ha comido los huevos)	Llega con la pata blanca enharinada y perfumado con leche de cabra.
cabrita 1 (sensible)	Experiencia directa endofórica		Ay sí, no me gusta nada esta voz. Me da miedo.	Se parece a la madre, pero... (Intuye que no es la madre).	
cabrita 2 (intuitiva)	Experiencia directa endofórica		Ay sí, no me gusta nada esta voz. Me da miedo.	Se parece a la madre, pero... (Intuye que no es la madre).	
cabrita 3 (científica)	Inferencia (a partir de los datos objetivos)		No es la madre, porque la madre la tiene más fina, (dulce, suave, etc.).	Deberíamos tener más pruebas (reclama más datos para poder inferir)	Hacemos como antes. Le pedimos que nos enseña la patita.
cabrita 4 (sabia)	Relatada: segunda persona		La madre dijo que los lobos engañan las cabritas.	La madre dijo que los lobos son negros.	Esta vez sí que es blanca.
cabrita 5 (social)	Relatada: tercera persona		Dicen que los lobos tienen voz fea.	Y también dicen que tienen olor.	Tiene olor de cabra.
Todas las cabritas	Inferencia basada en el conocimiento.		Debe ser el lobo	¿Y si vuelve a ser el lobo?	¡La madre! La madre.
cabrita 7 (pequeña)	Inferencia (datos sensoriales, intuición y razonamiento)		(Mira, escucha y no dice nada)		(Duda y se esconde en el reloj)
cabrita 6 (responsable)	comprobación y evidencia sensorial		No abramos hasta que estemos seguras.	Que nos enseñe la pata debajo de la puerta.	Abre la puerta contenta

TABLA 03. (II)

⋮

Personajes	Tipo de evidencia	Situación inicial	1ª visita	2ª visita	3r episodio
cabrita 4 (sabia)				Esta pata es negra. La de la madre es blanca.	Es el lobo
cabrita 5 (social)				Esta pata tiene mala olor.	Es el lobo
Todas las cabritas				No es la madre, no es la madre.	Es el lobo

6. Conclusiones

Hemos planteado que en las situaciones de intercambio entre personas se aprenden muchos usos lingüísticos, en particular los que tienen que ver con expresar y compartir intenciones, actitudes, opiniones y conocimientos. Las modalidades epistémica y de evidencialidad están entre en estas categorías. Es un aprendizaje que comienza con la interacción entre dos personas, un yo y un tú, o entre más personas, pero que luego se extiende a la tercera persona cuando se expresa en los textos de información y de estudio. En efecto, los textos académicos se caracterizan por presentar los conocimientos que un sujeto tiene que aprender (por ejemplo, para aprobar en un examen). O cuando se tiene que usar a modo de justificación o explicación argumentativa, en las discusiones públicas. O sea que se trata de un conocimiento propio de la conversación pero que se extiende a las situaciones más académicas o públicas. Para los niños pequeños es un uso que se da en la familia, pero que luego es necesario también en la escuela donde tienen que exponer la certeza, probabilidad o dudas acerca de sus conocimientos. Así como expresar cómo esos conocimientos han sido adquiridos, desde la expresión más explícita y concreta de la fuente del saber a las imprecisiones o dudas.

Muchas veces estos recursos no son tratados explícitamente, y queda la oportunidad de dominarlos en función de las situaciones personales y familiares. Aunque la expresión de la modalidad y de la evidencialidad no forma parte del contenido proposicional de los intercambios y de los textos, influyen sin embargo en cómo se interpreta la información. Con este cuento hemos pretendido llamar la atención sobre estos aspectos y ayudar a considerar la variedad de recursos que ofrece la lengua para expresar los puntos de vista sobre el conocimiento, sobre el modo de conocimiento, sobre sus fuentes y sobre el estatuto autorizado de dichas fuentes.

Referencias bibliográficas

- Baron-Cohen, S. (1997). Hey! It was just a joke! Understanding propositions and propositional attitudes by normally developing children, and children with autism. *Israel Journal of Psychiatry*, 34, 174-178.
- Behne, T., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science*, 8, (6), 492-499.
- Bermúdez, F. (2002). "La estructura evidencial del castellano: elevación de sujeto y gramaticalización", *Romansk Forum n.º 16-2002/2*, XV Skandinaviske romanistkongress, Oslo, pp. 19-29.
- Bermúdez, F. (2005). Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Booth, J. R. y Hall, W.S. (1995). A hierarchical model of mental state verbs. *Reading Research Report*, 42, 1-22.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Chafe, W y Nichols, J. (Eds.) 1986: *Evidentiality: The linguistic encoding of epistemology*, Norwood, NJ: Ablex.
- Clement, F., Koenig, M. A. y Harris, P. L. (2004). The ontogenesis of trust. *Mind & Language*, 19, 360-379. doi:10.1111/j.0268-1064.2004.00263.x
- Cornillie, B. (2010). An interactional approach to evidential and epistemic adverbs in Spanish conversation. En G.Diewald y E. Smirnova (Eds.). *The linguistic realization of evidentiality in European Languages* (pp. 309-330). Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Cornillie, B. y Gras Manzano, P. (2014). On the interactional dimension of evidentials: The case of the Spanish evidential discourse markers. *Discourse Studies*, 1 -21.
- Corriveau, K. H. y Harris, P. L. (2009). Choosing your informant: Weighing familiarity and recent accuracy. *Developmental Science*, 12, 426-437. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00792.x
- Corriveau, K., Kim, A. L., Schwalen, C. E. y Harris, P. L. (2009). Abraham Lincoln and Harry Potter: Children's differentiation between historical and fantasy characters. *Cognition*, 113, 213-225
- Corriveau, K., Einav, S., Robinson, E. y Harris, P. L. (2014). To the letter: Early readers trust print-based over oral instructions to guide their actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 32, 345-358.
- Cuenca, M.-J. (2015). Evidentiality (and epistemicity) in Catalan parliamentary debate. *eHuamanista/IVITRA*, 8, 362-382.
- Driver, R., Newton, P. y Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*. 84 (3), 287-312.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Escandell, M. V. (1999). Los enunciados interrogativos, aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, (pp. 3930-3991). Madrid: Espasa Calpe.
- Estrada, A. (2013). *Panorama de los estudios de la evidencialidad en el español*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Gelman, S. A. (2009). Learning from Others: Children's Construction of Concepts. *Annual Review of Psychology*, 60, 115-40.
- González, C. y Lima, P. (2009). Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. *Revista Signos*, 42 (71), 295-315.
- González Marín, S. (2006). El lobo y los siete cabritillos y Caperucita Roja. *Historia de una relación*. *Revista OCNOS*, 2, 131-142.
- Grosse, G., Behne, T., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2010). Infants Communicate in Order to Be Understood. *Developmental Psychology*, 46, 6, 1710-1722.
- Grosse, G. y Tomasello, M. (2012). Two-year-old children differentiate test questions from genuine questions. *Journal of Child Language*, 39, 192-204.
- Heritage, J. y Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68, 1, 15-38.
- Harris, P. L. y Corriveau, K. H. (2011). Young children's selective trust in informants. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 366, 1179-1187. doi:10.1098/rstb.2010.0321.
- Development, 86, 3, 919-926.
- Liszkowski, U., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2008). Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, 108, (3), 732-39.
- López Ferrero, C. (2001). La comunicação del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y de evidencialidad. En F. Luttikhuisen (Ed.). *V Congrés Internacional sobre llengües per a finalitats específiques*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 164-172.
- López Ferrero, C. (2005). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y Señal Revista del Instituto de Lingüística*, (14), p. 115-139
- Lucas, A. J., Lewis, C., Cansu Pala, F., Wong, K. y Berridge, D. (2013). Social-Cognitive Processes in Preschoolers' Selective Trust: Three Cultures Compared. *Developmental Psychology*, 49, 3, 579-590.
- Matsui, T. (2000). Linguistic encoding of the guarantee of relevance: Japanese sentence-final particle yo. En G. Andersen y T. Fretheim (Eds.). *Pragmatic markers and propositional attitude* (pp. 145-172). Amsterdam: John Benjamins.
- Montolío, E. (2007). Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones. En A. Escofet, B. de Jonge, A. Van Hooff, K. Jauregui, J. Robisco y M. Ruiz (Eds.). *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para fines específicos*. Utrecht, noviembre 2006. Utrecht, Instituto Cervantes, pp. 17-34.
- Papafragou, A. (1998). The Acquisition of Modality: Implications for Theories of Semantic Representation. *Mind & Language*, 13, 3, 370-399.
- Papafragou, A., Li, P. Choi, Y y Han, C. (2007). Evidentiality in language and cognition. *Cognition*, 103, 253-299.
- Pillow, B. H. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116-129.
- Pillow, B. H. (2002). Children's and adults'

- Development, 86, 3, 919–926.
- Liszkowski, U., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2008). Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, 108, (3), 732–39.
- López Ferrero, C. (2001). La comunicação del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y de evidencialidad. En F. Luttikhuisen (Ed.). *V Congrès Internacional sobre llengües per a finalitats específiques*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 164-172.
- López Ferrero, C. (2005). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y Señal Revista del Instituto de Lingüística*, (14), p. 115-139
- Lucas, A. J., Lewis, C., Cansu Pala, F., Wong, K. y Berridge, D. (2013). Social-Cognitive Processes in Preschoolers' Selective Trust: Three Cultures Compared. *Developmental Psychology*, 49, 3, 579–590.
- Matsui, T. (2000). Linguistic encoding of the guarantee of relevance: Japanese sentence-final particle yo. En G. Andersen y T. Fretheim (Eds.). *Pragmatic markers and propositional attitude* (pp. 145–172). Amsterdam: John Benjamins.
- Montolío, E. (2007). Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones. En A. Escofet, B. de Jonge, A. Van Hooff, K. Jauregui, J. Robisco y M. Ruiz (Eds.). *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para fines específicos*. Utrecht, noviembre 2006. Utrecht, Instituto Cervantes, pp. 17-34.
- Papafragou, A. (1998). The Acquisition of Modality: Implications for Theories of Semantic Representation. *Mind & Language*, 13, 3, 370-399.
- Papafragou, A., Li, P. Choi, Y y Han, C. (2007). Evidentiality in language and cognition. *Cognition*, 103, 253-299.
- Pillow, B. H. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116–129.
- Pillow, B. H. (2002). Children's and adults' evaluation of the certainty of deductive inferences, inductive inferences, and guesses. *Child Development*, 73, 779–792.
- Pillow, B. H., Hill, V., Boyce, A. y Stein, C. (2000). Understanding inference as a source of knowledge: Children's ability to evaluate the certainty of deduction, perception, and guessing. *Developmental Psychology*, 36, 169–179.
- Pratt, C. y Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61, 973–982.
- Ozturk, O. y Papafragou, A. (2015). The Acquisition of Evidentiality and Source Monitoring. *Language Learning and Development*, doi: 10.1080/15475441.2015.1024834
- Nuyts, J. (2005). Modality: Overview and linguistic issues. En W. Frawley (Ed.). *The Expression of Modality* (pp. 1-26). New York: Mouton de Gruyter.
- Rakoczy, H., Warneken, F. y Tomasello, M. (2007). "This way!", "No! That way!"-3-year olds know that two people can have mutually incompatible desires. *Cognitive Development*, 22, 47–68.
- Rakoczy, H. y Tomasello, M. (2009). Done wrong or said wrong? Young children understand the normative directions of fit of different speech acts. *Cognition*, 113, 205-212.
- Robinson, E. (1994). What people say, what they think, and what is really the case: Children's understanding of utterances as sources of knowledge. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.). *Children's Early Understanding of Mind: origins and development*. Hove: Erlbaum.
- Robinson, E. J., Mitchell, P. y Nye, R. (1995). Young children's treating of utterances as unreliable sources of knowledge. *Journal of Child Language*, 22, 663–685.
- Robinson, E.J., Champion, H. y Mitchell, P. (1999). Children's ability to infer utterance veracity from speaker informedness. *Developmental Psychology* 35, (2): 535–546.
- Robinson, E. J. y Whitcombe, E. L. (2003). Children's suggestibility in relation to their understanding of sources of knowledge. *Child Development*, 74, (1), 48–62.
- Robinson, E.J., Haigh, S.N. y Nurmsoo, E. (2008). Children's working understanding of knowledge sources: confidence in knowledge gained from testimony. *Cognitive Development*, 23, 105–118.
- Schatz, M. y Wilcox, S. (1991). Constraints on the acquisition of English modals. En S. Gelman y J. Byrnes (Eds.). *Perspectives on Language and Thought: Interrelations in Development* (pp. 319-35)3. Cambridge: University Press.
- Sidnell, J. (2011). The epistemics of make-believe. En T. Stivers, L. Mondada y J. Steensig (Eds.). *The morality of knowledge in conversation* (pp. 131–155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sobel, D. M. y Corriveau, K. H. (2010). Children monitor individuals' expertise for word learning. *Child Development*, 81, 669–679. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01422.x
- Sodian, B. y Wimmer, H. (1987). Children's understanding of inference as a source of knowledge. *Child Development*, 58, 424–433.
- Sodian, B. y Schneider, W. (1990). Children's Understanding of Cognitive Cuing: How to Manipulate Cues to Fool a Competitor. *Child Development*, 61, 3, 697–704.
- Soto, G. y Olgún, N. (2010). ¿No se me había ocurrido nunca! Una construcción admirativa de pluscuamperfecto en español. *Onomázein*, 2, 22, 83-105.
- Varelas, M., Pappas, C. C., Kane, J. M. y Arsénault, A. (2008). Urban primary-grade children think and talk science: Curricular and instructional practices that nurture participation and argumentation. *Science Education*, 92, 65-95.
- Wimmer, H., Hogrefe, G.-J. y Perner, J. (1988). Children's Understanding of Informational Access as Source of Knowledge. *Child Development*, 59, 2, 386-396.