Revista Signos 2005, 38(57), 7–18

LINGÜÍSTICA

El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación

Interpersonal metadiscourse in research articles

Rebecca Beke

Universidad Central de Venezuela

Venezuela

Resumen

En este artículo se presentan los resultados del análisis de una muestra de quince artículos de la Revista de Pedagogía con el objetivo de determinar la manera cómo los investigadores de la educación se interrelacionan con sus pares y comunican su posición y su compromiso con la disciplina. Para ello se identificaron las marcas metadiscursivas y su frecuencia de uso según las categorías de metadiscurso interpersonal propuestas por Hyland (1999a, 2000): mitigadores, enfatizadores, marcadores de actitud, marcadores relacionales y marcadores de persona. Los resultados revelan cierta variabilidad en el uso de las marcas interpersonales, la cual podría estar vinculada al tipo de investigación. La mitigación constituyó el rasgo más frecuente seguido por los marcadores relacionales y actitudinales. Se concluye que los investigadores de la educación tienen una tendencia a no imponer sus puntos de vista, muestran preocupación por proyectarse como persona y por persuadir a sus lectores para que estos acepten sus argumentos.

Palabras Clave: Artículos de investigación, educación, metadiscurso interpersonal.

Abstract

This article reports on the results of the analysis of a sample of fifteen articles extracted from the journal Revista de Pedagogía in order to determine how education researchers interact with their peers and communicate their integrity and their compromise with the discipline. The analysis focused on the interpersonal metadiscourse category and its dimensions as proposed by Hyland (1999a, 2000): hedges, boosters, attitude markers, relational markers and person markers. The results reveal that the variability in the use of interpersonal markers could be linked to the type of research. Hedging constituted the most frequent trait followed by relation and attitude markers. I conclude that education researchers have a tendency not to impose their point of views. They are concerned with personal stance and with assuring that their arguments are accepted by their readers.

Key Words: Research articles, education, interpersonal metadiscourse.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que expongo está enmarcado en el análisis del discurso académico, específicamente el artículo de investigación en el área de educación. Forma parte de un proyecto más amplio y representa una primera aproximación de la cual espero generar algunas hipótesis y conclusiones que nutran el desarrollo de dicho proyecto.

Entre las tantas actividades discursivas (orales y escritas) de los académicos, el artículo de investigación ocupa quizás un lugar preeminente, pues constituye uno de los medios por el cual los investigadores y docentes universitarios reciben, construyen y transmiten el conocimiento e interactúan con sus pares para el avance de la ciencia.

La investigación es compartir con otros. Tiene un carácter eminentemente social (Brent, 1995) y responde a las convenciones y normas que resultan de las prácticas y de las estrategias utilizadas por los investigadores en sus respectivas comunidades disciplinarias o "comunidades discursivas" (Swales, 1990). A través del escrito, los autores recurren a estrategias retóricas y discursivas para persuadir a sus lectores, proyectarse como persona, señalar el grado de certeza del contenido proposicional de su discurso (o discurso primario), evaluar sus proposiciones y controlar la situación de comunicación en función de sus objetivos. Es decir, en un sentido pragmático, los autores ejercen una interacción interpersonal con sus pares a través del lenguaje.

De allí que no sorprende la importancia que ha tenido y sigue teniendo el estudio de los significados interpersonales en la investigación lingüística, dando origen a una variedad de conceptos que si bien se distinguen entre sí, también tienen algunos aspectos en común dependiendo del énfasis que cada autor le quiera dar a dicho concepto. Así, se pueden señalar, entre otros, la □modalidad□ (Halliday, 1985; Thompson, 1996; Stubbs, 1986, 1996), la □mitigación□ (hedging) (Lakoff, 1973; Brown & Levinson, 1987; Vande, 1985; Hyland, 1998), la □evidencialidad□ (Chafe, 1986), la □valoración□ (Martin, 2001) y la □evaluación□ (Thompson & Hunston, 2001).

Si se supone que en el contexto académico la comunicación efectiva no sólo implica proporcionar información de una manera objetiva y clara sino también producir un efecto deseado en los interlocutores, el metadiscurso – concepto relacionado con los anteriores – puede representar una fuente de información valiosa que nos permite ver cómo los autores se proyectan en sus trabajos y cómo manejan sus intenciones comunicativas (Hyland, 1999a, 2000). Según Hyland (1998: 437)[1] , el metadiscurso se refiere a "aquellos aspectos de un texto que organizan explícitamente el discurso, comprometen al público lector y señalan la actitud del escritor". Así, en el ámbito de la escritura académica, y especialmente en lo que respecta los artículos de investigación publicados en revistas especializadas, el metadiscurso se revela como un recurso pragmático del que disponen los autores para ejercer influencia en las respuestas de los lectores frente al contenido proposicional de los textos (Crismore & Farnsworth, 1989; Hyland, 1998).

Crismore y Farnsworth (1989, 1990), Crismore, Markkanen y Steffensen (1993), Hyland (1996, 1998, 1999a, 1999b), Hyland y Milton (1997), Myers (1999), Nystrand (1986, 1989), Thompson (2001), Thompson y Thetela (1995), Samson (2000) y Vande (1985), entre otros, han estudiado el metadiscurso en el discurso académico en inglés. En el contexto de la lengua española, el estudio del discurso académico es mucho más reciente y está centrado sobre todo en el análisis de textos especializados del ámbito científico: por ejemplo, el estudio de la

jerarquización de la información en la reseña crítica de la literatura científica (Ferrari, 1999), la modalidad epistémica en los textos periodísticos sobre la ciencia (Gallardo, 1999), la modalidad epistémica y los grados de certeza en las secciones de introducción y conclusión de los artículos de medicina (Ferrari, 2003), los resúmenes en revistas de medicina (Ciapuscio, 1998), la modalidad epistémica en el contexto académico de ciencias (López, 2001). En Venezuela, se destaca el importante trabajo realizado por Bolívar (1986, 1994, 1997a, 1997b, 1999) sobre la interacción en el texto. El metadiscurso en los artículos científicos de medicina ha sido estudiado por Salager–Meyer (1990a, 1990b, 1993), el metadiscurso interpersonal en textos producidos por estudiantes y profesores monolingües (español) y bilingües (español–inglés) por Arcay (2000) y por García (2000), en el contexto de los resúmenes de investigación para congresos.

De la bibliografía revisada, es interesante observar que los estudios, en los que se comparan los artículos de investigación de las ciencias (duras) con los de las ciencias sociales (blandas) para establecer tendencias disciplinarias tanto en inglés como en español, no incluyen en sus corpus artículos del área de educación. En este sentido, se espera que esta investigación pueda contribuir al estudio de las diferencias entre las disciplinas y al entendimiento del discurso de un área poco estudiada y a la vez heterogénea como lo es la educación.

En el contexto de la presente investigación me planteo las siguientes interrogantes: ¿De qué manera los investigadores de la educación utilizan los recursos metadiscursivos para persuadir a sus lectores e interactuar con ellos?, ¿Cómo los autores se manifiestan en su discurso?, ¿Tiene la forma de interactuar con los lectores alguna relación con el tipo de investigación?

Con el fin de responder a esas preguntas, analicé una muestra de quince artículos publicados en la *Revista de Pedagogía*[2] entre los años 1999–2002, utilizando como base para el análisis la categoría del metadiscurso interpersonal propuesta por Hyland (1999a, 2000).

El metadiscurso

Halliday (1978, 1985), desde una perspectiva sociocomunicativa, distingue entre las funciones ideacional, interpersonal y textual del lenguaje. En el marco de esta clasificación, el estudio del metadiscurso corresponde a las últimas dos funciones, tal como se refleja en las propuestas –no muy diferentes entre sí– de autores como Vande (1985), Crismore et al. (1993) y Hyland (1999a, 2000).

El metadiscurso, generalmente entendido como "el discurso acerca del discurso o comunicación acerca de la comunicación" (Vande, 1985: 83) es un concepto borroso y objeto de muchas discusiones que trascienden los objetivos de este trabajo. Según Connor (1996: 94), "el metadiscurso le permite al escritor mostrar al lector cómo las partes del texto se relacionan entre sí y expresar su propia evaluación del contenido y su actitud". Para Fairclough (1992: 122), el metadiscurso se define como el lenguaje que se utiliza en un texto "cuando el hablante/escritor está situado por encima y fuera de su propio discurso y está en una posición de controlarlo y manipularlo". Estas dos definiciones evidencian que el concepto de metadiscurso puede variar según el aspecto que se quiere enfatizar, tal como se señaló en la introducción a este artículo. En efecto, los autores mencionados no se contradicen, sino que para Fairclough el metadiscurso es un recurso de poder y control social; para Connor (1996), el escritor guía al lector y le participa su posición.

Desde mi perspectiva, asumo la posición según la cual el metadiscurso se refiere al material lingüístico que en realidad no agrega información al contenido proposicional del texto, sino que ayuda al oyente/ lector a organizar y evaluar la información (Connor, 1996; Hyland, 1999a, 2000). Hyland (1999a, 2000) propone una clasificación –versión modificada de Crismore et al. (1993)– en la que distingue entre el metadiscurso textual y el metadiscurso interpersonal y para cada uno establece diferentes dimensiones. Hyland (1999a) basa su propuesta en

tres conceptos clave: *la evidencialidad*, definida como el compromiso que tiene el autor con la verdad de las proposiciones que presenta, la confiabilidad, la fuerza y la precisión o la manipulación de estos rasgos para el logro de metas interpersonales (ver Halliday, 1978); el afecto, entendido como la expresión de las actitudes personales y profesionales hacia lo que se dice o hacia la persona que lo dice, incluyendo las emociones, perspectivas y creencias; y, finalmente, el concepto de *relación* referido al compromiso e interacción del autor con sus lectores, el grado de distanciamiento y el modo de representarse a sí mismo en el discurso.

El metadiscurso textual, según Hyland (1999a), incluye aquellos recursos que utilizan los autores para organizar sus proposiciones y así lograr que sus lectores encuentren el texto coherente. Los recursos son clasificados en (i) conectores lógicos, (ii) marcadores de organización textual, (iii) marcadores endofóricos, (iv) evidenciales; y (v) glosas de código. Por su parte, el metadiscurso interpersonal comprende explícitamente los aspectos interaccionales y evaluativos que marcan la presencia del autor como persona, su perspectiva frente al contenido y frente a su audiencia. En esta categoría, Hyland (2000) identifica cinco dimensiones: (i) los mitigadores o atenuadores; (ii) los enfatizadores; (iii) los marcadores de actitud; (iv) los marcadores relacionales; y (v) los marcadores personales. Ilustraré estas dimensiones con ejemplos extraídos del corpus en la siguiente sección.

METODOLOGÍA

El corpus

De un corpus de aproximadamente cuatrocientos artículos de la *Revista de Pedagogía*, utilicé una muestra de quince artículos (ver Anexo 1: Corpus): cuatro artículos del número 57 (1999), cinco del 58 (1999), cuatro del 64 (2001) y dos del 66 (2002). En la selección de los textos prevalecieron los siguientes criterios: 1) la posibilidad de contar con una versión digitalizada que facilitara el análisis por medio de programas electrónicos; 2) los autores debían ser de la disciplina de educación; 3) los autores debían ser venezolanos. Los quince artículos suman un total de 89.135 palabras.

Categorías de análisis

Para efectos de esta investigación y tal como lo señalo más arriba, se analizaron los quince artículos de la muestra sobre la base de las cinco dimensiones del metadiscurso interpersonal de Hyland (1999a, 2000):

(i) **Mitigadores**: indican la decisión que toma el autor de no comprometerse totalmente con la proposición expresada, de manera que la información puede ser presentada como una opinión y no como un hecho. Conviene aclarar que la mitigación dada por *would* y *should* en inglés corresponde al morfema verbal –ía asociado al tiempo condicional en español (RAE, 1973); ambos, desde el punto de vista pragmático, marcan distanciamiento del autor frente a su proposición. Consideremos el siguiente ejemplo:

(1) No sería descabellado advertir que, si a los dos indicadores anteriores le *sumáramos* una fuga masiva de profesores que actualmente se desempeñan en las aulas por no haberse mejorado las condiciones de trabajo y remuneraciones, Venezuela *podría* ser testigo de un retroceso en materia educativa de por lo menos cincuenta o sesenta años, por una contracción en la oferta de enseñantes graduados (20579903)[3].

Al escribir *no sería descabellado advertir que, y Venezuela podría ser testigo de un retroceso*, el autor se revela prudente y cauteloso frente a lo que está por afirmar

como una advertencia. Además, *no sería descabellado advertir* es una oración principal que tiene como subordinada una estructura condicional (*si... sumáramos*□*Venezuela podría*). El autor no está absolutamente seguro de su afirmación y, por ello, deja un espacio para que los lectores decidan compartir su opinión o no. El lector no necesariamente debe estar de acuerdo con el punto de vista del autor, pero por lo menos debe estar dispuesto a aceptar que puede haber otros que sí lo harían.
Si le agregamos a la estructura condicional, a la que ya se ha hecho referencia, la variante epistémica del verbo *poder* y el tiempo condicional en *podría*, está claro que el autor presenta una situación hipotética para argumentar su opinión utilizando como recurso una mitigación doble.
En (2a–b) podemos observar otros casos de mitigación. El autor muestra una clara tendencia a no afirmar con plena certeza y a ofrecer más bien una posibilidad entre otras:

(2) a. A través del enfoque psicológico tradicional o reduccionista, la poca participación puede ser abordada por diferentes vías (20579905).
b. Utilicemos los ejemplos anteriores para ilustrar la posible aplicación del enfoque sociológico tradicional (20579905).

(ii) **Enfatizadores** (*boosters, emphatics*): marcan la expresión de certeza y enfatizan la fuerza proposicional, tal como lo ilustra (3a y b) . En ambos ejemplos se percibe un alto grado de compromiso de los autores con lo que están expresando a la vez que se aprecia una voz de autoridad.

(3) a. *Por supuesto, e insistimos en ello*, no se trata de descalificar a los factores extrínsecos o ambientales, sino... (20579903).
b. *Lo importante* es que esta lista puede seguirse usando como apoyo a eventos del área educativa (20579904).

En (3a) la fuerza de la proposición está marcada doblemente por *por supuesto* y por *insistimos en ello*, mientras que en (3b) , además de considerar importante lo que va a expresar, el autor utiliza una estructura seudohendida para resaltar su proposición. Según Sedano (1990: 14), las seudohendidas "forman parte del grupo de las llamadas cláusulas HENDIDAS, que se subdividen en *hendidas* propiamente dichas (H),*seudohendidas* (SH) y *seudohendidas inversas* (SHI)". Dichas estructuras "se construyen con el verbo SER y sirven para poner foco sobre el constituyente que aparece a la derecha de ese verbo" (Sedano, 1990: 14), o la información en posición de rema.
En el ejemplo (4), el autor enfatiza su posición con la estructura seudohendida el *docente lo que tiene que hacer ... es crear actividades...* dejando poco espacio para que el lector asuma otro punto de vista. A diferencia de (3b), pareciera que aquí el énfasis se acentúa aún más por la posición inicial de *el docente*:

(4) El docente *lo que tiene que hacer* para ayudar al estudiante en ese paso entre los dos polos mencionados es crear actividades didácticas con unas características determinadas ajustadas al estudiante y a los diferentes contextos existentes (22660202).

Los ejemplos (3) y (4) ilustran claramente las estrategias que utilizan los autores para lograr que sus lectores perciban las cosas de una manera determinada (Hyland, 2001).

(iii) **Marcadores de actitud:** suelen señalar la actitud afectiva del autor: sorpresa, obligación, acuerdo, importancia, frustración. Están típicamente centrados en el autor y marcados por verbos de actitud, además de los recursos tipográficos, como el uso del subrayado o de la negrita, entre otros. En (5) , el

autor evalúa los resultados encontrados y su incidencia para el futuro como *preocupantes* y *poco optimista*. Sin embargo, esta evaluación, que puede parecer demasiado pesimista, es atenuada por el uso de la estructura condicional*si a los resultados.....les agregamos dos indicadores*□ De esta manera, el autor deja abierta la posibilidad de un desenlace más feliz:

(5) Como comentario final diré que, si a los resultados aquí presentados les agregamos dos indicadores hoy día *preocupantes*: el decrecimiento sostenido de la matrícula en las carreras docentes (Barrios, 1995), y el poco atractivo que ellas provocan en los jóvenes bachilleres (Ramírez et al., 1997), el panorama en un futuro cercano *se nos advertiría poco optimista*(20579903).

Los marcadores de actitud suelen señalarse por medio de adjetivos y adverbios además de la modalidad deóntica representada por el verbo *deber* o expresiones equivalentes. Esta modalidad tiende a reforzar el grado de certeza del autor en cuanto a sus proposiciones, tal como se ilustra en (6a–b):

(6) a. En este sentido, el análisis de tareas y de contenidos *debe* reorientarse hacia la selección de tareas significativas y susceptibles de aplicación constructivista (22660202).
b. En este punto *hay* que resaltar, sin embargo, que la concordancia, en la postprueba, puede estar "inflada" (22640104).

(iv) **Marcadores relacionales**: están generalmente dirigidos al lector y son como una invitación para que éste participe en el discurso. Una de las maneras de incluir al lector es a través del uso de la primera persona del plural inclusivo, tal como se puede observar en (7a–c):

(7) a. ¿En manos de quién quedaría nuestra educación? (20579903)
b. *Veamos* cómo se desenvolvía la actividad del Colegio de la Independencia en sus primeros tiempos de funcionamiento (20589904).
c. *Nos encontramos* aquí con centros docentes que alcanzaron enorme importancia y prestigio en su momento... (20589904).

Los autores utilizan también comentarios entre paréntesis o entre guiones, preguntas y formas imperativas para interactuar con sus lectores, como en (8ad):

(8) . a. (como se ve, éste no hablaba de "menaje") (20589904).
b. Por cierto –y contrario a lo que se suele pensar– esos preceptores desaconsejaban... (20589904).
c. ¿Qué entendemos por constructivismo? (20589903).
d. Destaquemos los contrastes con los tiempos actuales: las vacaciones no llegaban a veinte días (20589904)

(v)**Marcadores de persona**: son generalmente señalados por pronombres personales y permiten que los autores presenten sus ideas o perspectivas, lo cual pueden hacer de manera subjetiva como en (9a–c) . En (9a–b) a través del uso de la primera persona del singular, no sólo el autor se responsabiliza de lo que escribe sino que también se afirma como autoridad. Sin embargo, a diferencia de los dos casos anteriores, el uso de la primera persona del singular en (9c) atenúa más bien la imagen del autor como autoridad, ya que reconoce que no posee toda la información, y que por lo tanto, puede haber discrepancias con sus planteamientos.

a. Hablo aquí de establecimientos docentes (20589904).

9) b. He podido determinar (20589904).
c. Hasta donde conozco (20589904).

En (10a–c), el grado de subjetividad que significaría el uso del pronombre de la primera persona del plural se reduce por la presencia explícita de las evidencias en las que se apoyan los autores, a saber, *los resultados*(a) , *en el número 53* (b) y *las cifras de 1839* (c):

(10) a. *Los resultados* que aquí presentamos revelan... (20579903).
b. *En el número 53...* presentamos los primeros resultados... (20579903).
c. *Las cifras de 1839* que hemos conocido... (20589904).

La primera persona del plural también se utiliza para marcar la actividad de investigación (11a–c):

(11) a. Profundizaremos en el estudio de las causas de las inequidades hoy existentes□ (22640101).
b. En este artículo presentamos los resultados (22640102).
c. El análisis anterior nos permite llegar a las siguientes conclusiones (22640104).

Una de las estrategias que utilizan los autores para incluir a los lectores en el discurso es el uso del pronombre de la primera persona del plural inclusivo como en el ejemplo siguiente:

(12) La circunstancia histórica del inicio de un nuevo siglo y milenio se ha caracterizado, entre otras cosas, por la discusión acerca de la particularidad del momento que *vivimos* (22640103).

Otro aspecto interesante señalado por Hyland (1999a) se refiere a la relación que podría haber entre el uso de ciertos pronombres y el tipo de verbo. Así los autores utilizan la primera persona con los verbos que señalan razonamiento (13a–b) y posibilidad (14a– b) o con los que describen las actividades de investigación (15a–c):

(13) a. *Observamos* que cuando se habla de interacción social (22579905).
b. Sin embargo, intentamos encontrar los aspectos comunes (22640102).

(14) a. *no he podido saber* el momento exacto de ....(20589904).
b. A pesar de que la prueba de autoeficacia mostró ser una medida sensible, *creemos que puede mejorarse* (22640104).

(15) a. como *comentario final diré...* (20579903).
b. En *un artículo aparecido de mi autoría* (20589904).
c. *encontramos dos formas de realizar la investigación* (22579901).

Aun cuando los resultados globales obtenidos revelan un uso poco frecuente de marcadores de persona, el análisis de estos ha permitido detectar sutilezas que podrían ser estudiadas con mayor profundidad.

Procedimientos

En una primera fase –preparación de los textos– se eliminaron las informaciones que pudieran alterar la búsqueda como, por ejemplo, el título en inglés, el resumen o resúmenes, los cuadros y figuras, la bibliografía, notas y apéndices.

Cada texto fue luego grabado en formato texto (.txt) con su respectivo código (ver Nota 6).
En segundo lugar, utilizando el programa WordPilot, se hizo para cada artículo una búsqueda de términos siguiendo la lista sugerida por Hyland (2000: 191–193) que evidentemente tuvo que adaptarse al español. Así, por ejemplo, se buscaron términos como: *puede, debe, posible, nosotros*, entre otras, y las inflexiones verbales – *os e –ía(n)*. Cada caso fue cotejado con los textos para asegurar que pertenecía al discurso del autor del artículo y no a referencias textuales de otras fuentes. El resultado fue copiado en formato Word, lo que permitió ubicar el ítem en su contexto más amplio, como se aprecia en (16):

(16) □a cada uno de los estratos, de forma tal que cubrían a toda la sociedad con su influencia. Como se*puede* apreciar, la universidad adquiere valor no solamente educacional, profesional o político sino también□ (20579901).

Las transcripciones en Word fueron luego analizadas individualmente con el fin de clasificarlas por artículo y de acuerdo con las cinco categorías de Hyland (1999a, 2000). Por ejemplo, (17) se ubicó en la categoría de los mitigadores por las señales *posiblemente* y por los verbos en modo condicional.

(17) De nuevo *parecería* que los promedios de notas no fueron determinantes en el proceso de selección, *posiblemente* por ser opacada su influencia por otros factores, no necesariamente académicos, que *deberían* ser determinados... (22640101).

Para facilitar el cálculo de la frecuencia de uso de los recursos metadiscursivos, se registraron los casos en formato Excel según las categorías establecidas por artículo y en contextos más cortos. A título de ejemplo, las siguientes ocurrencias fueron colocadas en la categoría de marcadores de actitud:

(18) a. un factor nada despreciable (20579904). b. constituye una importante fuente de referencia (20589901).
c. una idea de nacionalismo que rayaría peligrosamente con posiciones fascistas (22660201).
d. la Resolución debe tener un carácter temporal (20579902).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El total de palabras correspondientes a los quince artículos es de 89.135; en ellas se identificaron 1.107 marcas metadiscursivas (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución global de los marcadores interpersonales.

Categoría	Total N° ítems	Ítems por 1000 palabras	Porcentaje total de ítem
Mitigadores	337	3,78	30,44
Marcadores de actitud	239	2,68	21,59
Enfatizadores	135	1,51	12,20
Marcadores de persona	125	1,40	11,29
Marcadores relacionales	271	3,04	24,48
Total	1.107	12,42	100%

Se puede deducir que los investigadores de la educación utilizan una marca metadiscursiva por aproximadamente cada ochenta (80) palabras. Hyland (1999a), sin embargo, en un corpus de cincuenta y seis (56) artículos de investigación extraídos de las principales revistas de ocho disciplinas, encuentra que los autores utilizan una marca metadiscursiva por cada veintiocho (28)

palabras.
El Cuadro 1 muestra la densidad de los rasgos normalizados a una longitud de mil palabras y revela claramente la preferencia que tienen nuestros autores por los mitigadores, marcadores relacionales y marcadores de actitud, los cuales en conjunto representan el 76,51% del total de marcas metadiscursivas. Los datos del Cuadro 1 podrían sugerir que los investigadores de la educación muestran cierta necesidad no solo de distinguir entre hechos y opiniones sino también de evaluar sus planteamientos, ser cuidadosos y de asegurarse que los lectores sean participantes activos en el discurso.
Como complemento al Cuadro 1, se detalla en el Cuadro 2 la distribución de los rasgos metadiscursivos por artículo:
En el Cuadro 2, se aprecia una variación importante en cuanto a la frecuencia de uso de los recursos metadiscursivos, lo cual hace difícil que se pudiera establecer algún patrón. Era evidente que los resultados reflejados en los Cuadros 1 y 2 servirán de base para futuros estudios con muestras más amplias. Sin embargo, antes de intentar buscar una explicación a la heterogeneidad encontrada, me pareció necesario examinar los datos detenidamente con el fin de determinar las formas lingüísticas que utilizan los autores para marcar su discurso.

Cuadro 2. Distribución de los marcadores del Metadiscurso Interpersonal en quince artículos d *Revista de Pedagogía.*

Artículo Nº	Mitigadores	Actitud	Enfatizadores	Relacionales	Persona	Total
20579901	12	17	3	8	1	41
20579902	11	20	1	3	2	37
20579903	25	4	7	18	10	64
20579904	16	24	5	13	0	58
20579905	28	17	11	42	23	121
20589901	18	15	4	4	4	45
20589902	16	8	3	10	0	37
20589903	6	12	7	26	4	55
20589904	25	6	8	24	18	81
22640101	15	19	13	2	3	52
22640102	15	10	9	30	30	94
22640103	40	28	25	21	8	122
22640104	33	17	12	24	4	90
22660201	46	15	17	33	18	129
22660202	31	27	10	13	0	81
Total	337	239	135	271	125	1.107

En la categoría de los mitigadores, se observa que predomina la variante epistémico del verbo *poder* – 180 casos del total de 337– y, si se le añade el uso de *permitir* (28 casos) y *posible* (18 casos), se obtiene casi el 70% del total de los mitigadores. Por otro lado, el modo indicativo fue utilizado en un total de 261 casos (77,4%), de los cuales 109 (32,1%) corresponden al tiempo condicional; el modo subjuntivo es usado en apenas 17 casos.
Asimismo, para marcar su actitud, los autores recurren con más frecuencia al verbo *deber* y expresiones afines (*hay que/de, tener que, es preciso, es necesario*) , los cuales suman un total de 101 casos (42%). Se encontró además una variedad de adjetivos (*inevitable, alentador, curioso, etc.*) que expresan claramente la actitud de los autores, adverbios (*afortunadamente, contradictoriamente, etc.*) , o combinaciones de ambos, (*altamente compleja, harto difícil, muy curioso, etc.*).
Entre los enfatizadores más frecuentes se encontraron *efectivamente, obviamente, ciertamente*, y *de hecho*. En cuanto a los marcadores de persona, predominó el

uso de la primera persona del plural con un total de 102 casos en contraste con 12 casos de primera persona del singular. Aunque este análisis no incluyó la forma verbal impersonal *se+V*, como en (*se seleccionó la modalidad de investigación documental, 22640101*), la revisión de los artículos indica que la construcción mencionada es frecuente y merece ser estudiada.

En un intento de explicar la variabilidad y heterogeneidad de los resultados reflejados en el Cuadro 2, decidí relacionar la frecuencia de uso de las marcas metadiscursivas por mil palabras con el tipo de artículo, tal como lo muestra el Cuadro 3. El tipo de artículo se determinó en función de lo que los autores señalan específicamente como propósito de sus trabajos en los resúmenes que los acompañan; por ejemplo, en 22640102 el autor inicia su resumen afirmando que *Se realizó una investigación etnográfica en cinco escuelas de Caracas*.

En el Cuadro 3 , se aprecia que los artículos con mayor uso de marcas interpersonales fueron los del tipo reflexión –20579905 y 20589903– en contraste con los artículos de tipo descriptivo. Sin embargo, en este último caso, también pareciera haber cierta variación si se comparan los artículos 20589902 y 22640103. En efecto, el artículo 22640103, del tipo descripción, revela un uso relativamente alto de marcas metadiscursivas. Me atrevo a pensar que, además del tipo de investigación, también estaría implicado el tema tratado; en este caso, la situación de desprestigio de la profesión académica. Por otra parte, el artículo 20579902, que presenta el menor uso de marcas interpersonales, es una síntesis de posiciones de otras entidades frente a una resolución del Ministerio de Educación. Constituye un texto que informa sobre textos de otros, frente a los cuales el autor se mantiene relativamente distanciado y no comprometido. Esto permite sugerir que el tipo de artículo y el tema podrían influir en la manera como los autores se presentan e interactúan con sus pares para que sus planteamientos sean convincentes.

CONCLUSIONES

En términos generales, esta primera aproximación permitió evidenciar que la heterogeneidad de los artículos estudiados en cuanto al tipo de investigación y a los temas tratados, podría explicar la variación de la frecuencia y preferencia de los autores con respecto a los marcadores metadiscursivos interpersonales. Sin embargo, se trata de un aspecto que necesita investigarse con una muestra más amplia y en el marco de una clasificación de los artículos dirigida a homogeneizar la muestra antes de emitir cualquier conclusión definitiva.

La preferencia por los mitigadores, seguidos por los marcadores relacionales y actitudinales, parece indicar que los autores sí se preocupan por la manera como se presentan e interactúan con sus lectores. Esta preferencia sugiere una tendencia de los autores a ser menos impositivos en cuanto a sus posturas, lo cual no significa necesariamente que son menos seguros de sus planteamientos, sino que más bien les preocupa el grado de aceptación que puedan tener en su comunidad discursiva.

La búsqueda se basó en los ítems señalados por Hyland (2000: 191–193) para el caso del idioma inglés. Estos ítems constituyen un punto de partida que tuvieron que ser adaptados al español, lo cual implicó incorporar algunos ítems como, por ejemplo, la construcción seudohendida y el tiempo condicional, y modificar otros en función de las características propias de la lengua. Tal es el caso de los morfemas verbales *–ía, –os*. Como lo señalé anteriormente, los resultados obtenidos sirven de antecedentes para seguir investigando el aspecto estudiado con un corpus más amplio y más variado que podría incluir otras revistas educativas y otros géneros de textos académicos de la disciplina.

Igualmente, de esta primera aproximación se deriva la necesidad de profundizar en aspectos como los señalados en el apartado anterior: el uso de los pronombres y su relación con los verbos que los acompañan, el uso de construcciones impersonales y sus posibles implicaciones, el uso de la seudohendida como

estrategia que pueden utilizar los autores para focalizar la atención de los lectores en un punto importante.
No menos importantes son las implicaciones pedagógicas que puedan resultar de estudios similares. Estas implicaciones contarían con datos confiables, de los cuales se derivarían las estrategias y recursos discursivos disponibles para que los investigadores logren mayor efectividad en sus escritos y respondan a las exigencias que les son impuestas nacional e internacionalmente.

NOTAS

[1]Todas las traducciones del inglés son de la autora.

[2]La Revista de Pedagogía es la revista educativa venezolana de mayor estabilidad y continuidad. Fue creada en 1971, es arbitrada e indizada y es publicada por la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

[3]A cada artículo se le asignó un código; por ejemplo, el 20579903 corresponde al tercer artículo del año 1999, número 57 y volumen 20.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arcay, E. (2000). Metadiscurso interpersonal: Un análisis de la dimensión social en textos académicos escritos en español de Venezuela e inglés americano y británico. *Cuadernos Lengua y Habla, 2* , 31–49. [Links]

Bolívar, A. (1986). *Interaction through written text. Discourse analysis of newspaper editorials*. Tesis doctoral no publicada, University of Birmingham. [Links]

Bolívar, A. (1994). *Discurso e interacción en el texto escrito.* Caracas: Universidad Central de Venezuela. [Links]

Bolívar, A. (1997a). Interaction through abstracts in ESP. En F. Salager, A. Bolívar, J. Febres & M. Bonet de Serra (Eds.), *English for specific purposes in Latin America* (pp. 66–72). Mérida: Universidad de Los Andes. [Links]

Bolívar, A. (1997b). La pragmática lingüística de los resúmenes de investigación para congresos. *Boletín de Lingüística*, 12–13, 153–173. [Links]

Bolívar, A. (1999). Las metafunciones de la cláusula en español. *Lingua Americana*, III, 4,48–66. [Links]

Brent, D. (1995). Knowledge received/knowledge constructed: Principles of active learning in the disciplines [En línea]. Disponible en http:// www.acs.ucalgary.ca/%7Edabrent/art/active.html [Links]

Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. [Links]

Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En W. Chafe & J. Nichols (Eds.),*Evidentiality: The linguistic coding of epistemology* (pp. 261–272). Norwood, N.J.: Ablex. [Links]

Ciapuscio, G. (1998). Los resúmenes de la revista Medicina: Un enfoque diacrónico–contrastivo. *Signo y Seña*, 10, 217–243. [Links]

Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross–cultural aspects of second–language writing.* Cambridge: Cambridge University Press. [Links]

Crismore, A. & Farnsworth, R. (1989). Darwin and his readers: Exploring interpersonal metadiscourse as a dimension of ethos. *Rhetoric Review,* 8, 91–112. [Links]

Crismore, A. & Farnsworth, R. (1990). Metadiscourse in popular and professional discourse. En W. Nash (Ed.),*The writing scholar: Studies in the language and conventions of academic discourse* (pp. 118–136). Newbury Park, CA: Sage. [Links]

Crismore, A., Markkanen, R. & Steffenson, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10(1), 39–71. [Links]

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change.* Cambridge: Polity Press. [Links]

Ferrari, L. (1999). La jerarquización de la información en reseñas producidas por estudiantes universitarios.*Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 37, 39–52. [Links]

Ferrari, L. (2003). *Modalidad epistémica y grados de certeza en los artículos de investigación*. Ponencia presentada en el III Congreso de Lenguas del Mercosur: De la teoría a la Praxis de las Lenguas, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina. [Links]

Gallardo, S. (1999). Evidencialidad: La certeza y la duda en los textos periodísticos sobre ciencia. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 37 , 53–66. [Links]

García, J. (2000). Variación de uso del metadiscurso en resúmenes de investigación para congresos.*Cuadernos Lengua y Habla*, 2 , 231–249. [Links]

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold. [Links]

Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. [Links]

Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17(4), 433–454. [Links]

Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30(4), 437–455. [Links]

Hyland, K. (1999a). Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. En C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 99–121). London: Longman. [Links]

Hyland, K. (1999b). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341–367. [Links]

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. London: Longman. [Links]

Hyland, K. & Milton, J. (1997). Qualifications and certainty in L1 and L2 students□ writing. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 183–205. [Links]

López, C. (2001). *La comunicación del saber en los géneros académicos: Recursos lingüísticos de modalidad epistémica y evidencialidad.* Ponencia presentada en la V International Conference on Language for Specific Purposes, Canet del Mar, Barcelona, España. [Links]

Martin, J. R. (2001). Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. En S. Hunston & G. Thompson (Eds.),*Evaluation in Text. Authorial Stance an the Construction of Discourse* (pp. 142–175). Oxford: Oxford University Press. [Links]

Myers, G. (1999). Interaction in writing: Principles and problems. En C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp.40–61). London: Longman. [Links]

Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando, Fl.: Academic Press. [Links]

Nystrand, M. (1989). A social interactive model of writing. *Written Communication*, 6, 66–85. [Links]

Real Academia Española (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa– Calpe. [Links]

Salager–Meyer, F. (1990a). Discoursal movements in medical English abstracts and their linguistic exponents: A genre analysis study. Interface . *Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 107–124. [Links]

Salager–Meyer, F. (1990b). Discoursal flaws in medical English abstracts. A genre analysis per research type and text type. *Text*, 10, 365–384. [Links]

Salager–Meyer, F. (1993). Hedges and textual communicative function in medical English written discourse.*English for Specific Purposes*, 13(2), 140– 170. [Links]

Samson, C. (2000). Modality markers as metadiscoursal strategy in written economics lectures [En línea, 01– 08–2001]. Disponible en: www.eng.helsinki.fi/doe/ ESSE5–2000/christina.samson.htm [Links]

Sedano, M. (1990). *Hendidas y otras construcciones con ser en el habla de Caracas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. [Links]

Stubbs, M. (1986). A matter of prolonged field work: Notes toward a modal of grammar of English. *Applied Linguistics*, 7(1), 1–25. [Links]

Stubbs, M. (1996). *Text and corpus analysis*. Oxford: Blackwell. [Links]

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press. [Links]

Thompson, G. (1996). Voices in the text: Discourse perspectives on language reports. *Applied Linguistics*, 17, 501–530. [Links]

Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22, 58–78. [Links]

Thompson, G. & Hunston, S. (2001). Evaluation: An introduction. En S. Hunston & G. Thompson (Eds.),*Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 1–27). Oxford: Oxford University Press. [Links]

Thompson, G. & Thetela, P. (1995). The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text*, 15, 103–127. [Links]

Vande, W. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 82–93. [Links]

Dirección para Correspondencia: Rebecca Beke (rbeke@yahoo.com). Tel.: (58–212) 6050332 – 5503069. Maestría en Inglés como Lengua Extranjera, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Calle Noverí con calle Edison, centro comercial Los Chaguaramos, Los Chaguaramos, Caracas, Venezuela.

Recibido: 8 de octubre de 2004 **Aceptado:** 10 de enero de 2005

ANEXO 1

CORPUS

Alcibíades, M. (1999). Colegios privados para niños y niñas en la Caracas Republicana (1830–1840): Conductas, normas y procederes. Revista de Pedagogía, XX(58), 145–169.

Amaro de C., R. (1999). El centro de reflexión y actualización del profesorado "C.R.A.P." Sistema de una experiencia profesionalizadora. Revista de Pedagogía, XX(58), 204–214.

Cáceres, R. & Virla, J. (1999). Modelo de productividad integral para la educación (MPIE). Revista de Pedagogía, XX(58), 183–202.

Calonge, S. & Casado, E. (1999). El enfoque psicosocial de la interacción social comunicativa en educación. Revista de Pedagogía, XX(57), 59–79.

Escontrela, R. (1999). La Resolución Nº 1 del Ministerio de Educación: Síntesis de posiciones. Revista de Pedagogía, XX(57), 101–113.

Fuenmayor, L. & Vidal, Y. (2001). La admisión estudiantil a las universidades públicas venezolanas: Causas de las inequidades. Revista de Pedagogía, XXII(64), 219–242.

Manterola, C. (1999). Tres significados del constructivismo y tres problemas didácticos. Revista de Pedagogía, XX(58), 171–181.

Orantes, A. (1999). Seamos listos, usemos las listas en educación. Revista de

Pedagogía, XX(57), 81–97.

Parra, M. (2001). La profesión académica en Venezuela: Pasado, presente y futuro. Revista de Pedagogía, XXII(64), 243–274.

Ramírez, T. (1999). El trabajo docente en Venezuela. Entre el compromiso y el desencanto. Revista de Pedagogía, XX(57), 7–29.

Ramírez, T. (2002). Una aproximación al estudio del nacionalismo en los textos escolares venezolano. Revista de Pedagogía, XXIII(66), 41–67.

Rivera, B. (1999). Doctorado y universidad. Su historia. Revista de Pedagogía, XX(57), 115–125.

Rodríguez, N. (2001). Estilos de dirección en escuelas venezolanas. Revista de Pedagogía, XXII(64), 189– 218.

Stojanovic, L. (2000). El paradigma constructivista en el diseño de actividades y productos informáticos para ambientes de aprendizaje "online". Revista de Pedagogía, XXI(61), 73–124.

Urquía, T. (2001). Temor a hablar en público. Revista de Pedagogía, XXII(64), 275–304.

All the contents of this journal, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution License

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Av. El Bosque 1290, 5º piso, Sausalito

Viña del Mar - Chile

Tel.: (56) (32) 2274000