

Saber y no saber: la coconstrucción del proyecto de indagación en la conversación coloquial

To Know and not to Know: The Co-Construction of the Inquiry Project in Colloquial Conversation

Guillermina Inés Piatti

Universidad Nacional de La Plata
Argentina
guillerminapiatti@gmail.com

Resumen

En este trabajo, a partir de los usos que hacen los hablantes de ciertas expresiones de modalidad epistémica (*la verdad que, es verdad que, no sé, qué sé yo*), nos interesa describir algunas funciones que se llevan a cabo en las interacciones coloquiales en relación con la coconstrucción del proyecto de indagación que supone toda conversación (Stalnaker, 2002). En efecto, el intercambio intencional de información que caracteriza a la mayoría de las conversaciones tiene como objetivo indagar y descubrir cómo son las cosas y contribuir de manera creciente con información verdadera a un cuerpo de información compartida. Como sostiene González (2014), desde una perspectiva interaccional de la evidencialidad, y López Serena y González Márquez (2018), los marcadores mencionados, entre tantos otros, evocan al hablante como conceptualizador/modalizador de lo que dice y dejan abierta la posibilidad de incluir al oyente, orientándolo en sus interpretaciones. De esta forma, la modalidad epistémica, evidenciada con estos recursos, da cuenta del compromiso o la actitud del hablante frente a la información y promueve o comparte la interpretación del estado de cosas con el oyente. En este sentido, nos parece fundamental contextualizar el uso de los marcadores con el tipo de interacción en estudio, a fin de poder establecer más adecuadamente sus funciones y los significados proyectados de este modo por los hablantes. El corpus de análisis está

constituido por algunas conversaciones pertenecientes al corpus ECAR (Español Coloquial en la Argentina).

Palabras clave: marcadores discursivos – funciones – conversación.

Abstract

In this paper, some uses of certain epistemic modality expressions (*the truth is, it is true that, I don't know, what do I know*) are described in relation to discursive functions that are carried out by speakers in order to achieve a “project of inquiry” (Stalnaker, 2002). In fact, speakers’ intentional exchange of information takes place in most conversations by discovering jointly how things are and contributing with true data to a shared body of information. According to González (2014) and López Serena and González Márquez (2018) the above-mentioned epistemic markers, among many others, evoke the speaker as a conceptualizer / modalizer of what he says and leave open the possibility of including the listener by guiding his interpretations. In this way, epistemic modality evidenced by these resources’ accounts for the speaker’s commitment or attitude towards information and his intention of sharing his interpretation with the listener. It seems important to contextualize the use of these expressions in order to establish more adequately functions and meanings conveyed by these means. Analysed conversations belong to ECAR’s corpus (Colloquial Spanish in Argentina).

Key words: discourse markers – functions – conversation.

Introducción

Consideramos con Per Linell (1998: 27) que la conversación se constituye en la esencialidad del diálogo, lo que se hace a través de las palabras, como su etimología lo indica; es decir, “la interacción, por medios simbólicos, entre individuos mutuamente copresentes”. La cooperación define a la interacción verbal, dado su carácter de atención y responsabilidad mutua, el tema compartido, los planes congruentes y los objetivos comunicativos consistentes, en un proceso social y colectivo, donde hablante y oyente resultan coautores.

Por su parte, Robert Arundale (1999: 126) propone el modelo coconstituyente que define la conversación como “logro interaccional”

(Arundale, 2010: 2079), más allá de su consideración tradicional, como un proceso de codificación y descodificación monádica de significados. Así, el modelo propuesto de realización interaccional toma la díada como unidad mínima de análisis: dos personas interdependientes creando recíprocamente significados y acciones, en un proceso de alocución y recepción en curso.

Desde la lingüística cognitiva, Francesca Morganti, Antonella Carassa y Giuseppe Riva (2008) desarrollan el concepto de intersubjetividad, fundamental para el estudio de la interacción en tanto se construyen significados compartidos. Así, la intencionalidad individual de los hablantes se subsume en la convergencia intersubjetiva que se produce en la comunicación con la construcción, el manejo y el mantenimiento de un terreno común. En el marco de este enfoque, Arie Verhagen (2005) señala la capacidad del ser humano para tomar la perspectiva del otro, de modo que la coordinación cognitiva resulta un componente básico de sus prácticas. Así, en una emisión lingüística, el primer hablante o conceptualizador invita al segundo a atender conjuntamente a un objeto de conceptualización en particular y así actualizar el piso común. La intersubjetividad se define como un mecanismo de coordinación de sistemas cognitivos que deja sus huellas en la gramática y en el discurso.

Desde estas perspectivas es posible abordar la coconstrucción del proyecto de indagación por parte de los hablantes de una conversación. Sus aportes informativos se formulan y reformulan proyectando, además, el grado de conocimiento (*lo epistémico*) sobre la información que se transmite. Los marcadores que se analizarán en este trabajo se caracterizan por ser categorialmente heterogéneos y presentarse con funciones diversas, contribuyendo a la puesta en evidencia de lo epistémico en las conversaciones estudiadas.

Metodología y corpus

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó una metodología de análisis cualitativa. Según Berg (2001) la investigación cualitativa se refiere a significados, conceptos, definiciones y características. Su propósito consiste en descubrir respuestas a ciertos interrogantes a través de la aplicación de

procedimientos sistemáticos. Los procedimientos cualitativos proveen los medios necesarios para acceder a hechos no cuantificables producidos por las personas reales sobre los cuales es posible hacer observaciones. Las técnicas cualitativas permiten al investigador compartir las interpretaciones y percepciones de otros y explorar cómo los hablantes estructuran y dan significado a su discurso.

Para este trabajo, se adopta también la perspectiva del analista de discurso en tanto se trabaja con aquello que se ha dicho, explorando patrones en y a través de los enunciados e identificando las consecuencias sociales de las prácticas interaccionales. Asimismo, el acercamiento al discurso desde la perspectiva sociopragmática permite interpretar los resultados de la investigación, aunque no sea posible llevar a cabo generalizaciones de tipo universal. Sin embargo, es factible observar, describir y explicar los casos particulares, considerados desde un paradigma exploratorio-interpretativo. De esta forma, la adopción de un marco teórico pertinente y las decisiones analítico-metodológicas adecuadas, así como también la realización de un estudio riguroso de la casuística, pueden suplir las limitaciones de una investigación básicamente cualitativa.

Siguiendo los principios postulados por Kerbrat-Orecchioni (2005: 3), el análisis de la interacción se funda en el estudio de datos auténticos, incorporando el carácter multimodal que aportan los elementos paraverbales y no verbales que acompañan al material verbal; además, se considera el dinamismo contextual, lo cual implica tomar en cuenta datos concernientes a los diferentes marcos interaccionales. Finalmente, la autora señala que la interacción es un objeto complejo con diferentes niveles, planos o módulos. Para una descripción adecuada, es necesario recurrir a herramientas descriptivas de proveniencia diversa, lo que dará como resultado un eclecticismo metodológico que permite estudiar más acabadamente los diversos aspectos de la interacción.

De acuerdo con la propuesta de Serrano (2006: 21), en este estudio se considera la sintaxis como organización situada en relación con los propósitos comunicativos de los hablantes. En este sentido, se observan ciertas tendencias que explicitan las posibles funciones de los mecanismos y procedimientos gramaticales. De este modo, se abordaron las nociones

gramaticales desde un paradigma funcional con el fin de señalar posibles tendencias en su utilización por parte de los hablantes. Dado que el análisis aborda el estudio de la interacción verbal, es necesario tomar como base la complejidad y el dinamismo del contexto y su desarrollo en la interacción, teniendo en cuenta el proceso por medio del cual los hablantes se acomodan a las necesidades informativas e interaccionales de sus interlocutores.

El estudio involucra una interacción entre una interpretación global de los materiales y un análisis detallado de aspectos seleccionados del corpus, utilizando herramientas analíticas. En primer lugar, se llevó a cabo una lectura minuciosa del corpus, simultáneamente con la escucha de las conversaciones registradas. A continuación, se procedió a seleccionar algunos usos de los marcadores en estudio, estableciendo sus posibles funciones en relación con los tipos de secuencias discursivas en las cuales se producen dichos recursos, así como también en la observación de las reacciones de los interlocutores.

El análisis se realizó sobre el corpus ECAr. La cantidad de conversaciones se consideró adecuada para el estudio, dado que proveyó una cantidad de casos suficientes –tanto por su frecuencia como por su variedad– de los fenómenos estudiados. El corpus ECAr cuenta con 60 conversaciones –no institucionalizadas– grabadas en audio y video, producidas en encuentros planeados, donde se desarrollan temas surgidos espontáneamente y en los que participan no más de cuatro sujetos en interacciones con una duración mínima de 20 minutos y máxima de 30 minutos, totalizando aproximadamente 20 horas de grabación. Los sujetos participantes son estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) de entre 18 y 28 años de edad. El hecho de acotar el corpus a la variedad etaria, ocupacional y local da como resultado un ajuste diastrático que permite a los hablantes producir naturalmente los fenómenos en estudio, característicos de este tipo de interacciones coloquiales.

1. La transmisión de la información

Robert Stalnaker (2002: 702) señala que el intercambio intencional de información que caracteriza a la mayoría de las conversaciones tiene como

objetivo indagar y descubrir cómo son las cosas y contribuir de manera creciente con información verdadera a un cuerpo de información compartida.

Por su parte, John Heritage (2013: 552) define el concepto de “lo epistémico” como la organización, la atribución y las representaciones del uso del conocimiento en la interacción. Por un lado, el estatus epistémico se relaciona con el acceso relativo y el derecho a saber algo sobre un cierto dominio del conocimiento por parte de los hablantes y, por otro lado, la postura epistémica se refiere a cómo los hablantes codifican su estatus relativo, todo lo cual queda plasmado en la organización del mensaje. El autor señala que lo epistémico es el conocimiento reclamado por los participantes en tanto lo registran, lo asertan y lo defienden a lo largo de la conversación en secuencias de interacción. De este modo, a lo largo del desarrollo de la conversación, los interactuantes se orientan hacia la prospección, actualización y retrospección de la transmisión de la información.

Asimismo, Paul Drew (2018: 164), siguiendo a Heritage, afirma que “lo epistémico” se refiere a la atribución de conocimiento, por parte del hablante, hacia sí mismo y hacia el interlocutor, en el dominio público que se constituye con la interacción. Así, es posible estudiar cómo se presentan los participantes, sabiendo o no sabiendo; revelando cómo han obtenido la información y mostrando su actitud frente a este conocimiento. “Lo epistémico” resulta así en estados de conocimiento relativos y las orientaciones y posturas que los participantes despliegan entre sus conocimientos respectivos, omnipresentes en toda interacción. Así, sostiene Heritage (2013: 558), se plantea el conocimiento en forma de gradientes epistémicos: los hablantes saben más o menos, formulan aserciones o preguntas y van ajustando su postura epistémica en relación con el interlocutor, en un juego intersubjetivo de cesión o apropiación del gradiente de conocimiento. Precisamente, los participantes monitorean turno a turno su relativo estado de conocimiento. Según el autor, la postura epistémica es la expresión de las relaciones con el conocimiento de los participantes, momento a momento en la interacción, y que se pone de manifiesto a través de diferentes opciones: si se toma la opción de desconocimiento (-K), se invita a colaborar y se proyecta la posibilidad de

la expansión del conocimiento; si se toma la opción de conocimiento (+K), se invita a la confirmación y a la clausura de la secuencia informativa.

En trabajos anteriores (Piatti, 2017: 147) revisamos algunos usos de la modalidad interrogativa y su funcionalidad en relación con el dinamismo del diálogo. Así, los hablantes usan las preguntas para hacer avanzar la conversación, contando con la participación cooperativa de los interlocutores. A partir de la asimetría epistémica representada en gradientes que ilustran estas diferencias en el nivel de conocimiento sobre el tema, los hablantes diseñan las estructuras interrogativas con formas polares, parciales o disyuntivas. Además, se extiende el uso de la modalidad interrogativa, más allá de su función como preguntas para obtener información, en las preguntas retóricas (modalidad asertiva) en las preguntas de influencia (modalidad exhortativa) y en las preguntas polémicas, cuya función –atenuadora o intensificadora– es tramitar el desacuerdo. En el marco de la intersubjetividad, la modalidad interrogativa es un ejemplo prototípico de la coconstrucción de los significados en el desarrollo dinámico de la conversación.

En este trabajo nos interesa indagar el lugar que los hablantes otorgan al saber y al no saber en la transmisión de la información. El uso frecuente de ciertos marcadores de modalidad como *la verdad que* y *es verdad (que)*, por un lado, y *no sé, qué sé yo* y *yo que sé*, por otro, puede darnos una pista de la diversidad de funciones que “marcan” en relación con el género conversacional. Como hemos sostenido en otros trabajos (Piatti, 2015: 214) la función general de la conversación coloquial es contribuir a estrechar los lazos interpersonales, buscando la mayor expresividad propia, pero sin descuidar la inteligibilidad del interlocutor. Así, los modos de transmisión de la información se verán influenciados por ciertas expectativas de los hablantes, tales como las de ser corteses, claros, afables, cooperativos e, incluso, ocurrentes en la transmisión de la información, atendiendo al interlocutor, en un proceso de coconstrucción intersubjetivo.

2. Los marcadores discursivos

En su trabajo sobre la evidencialidad en el discurso, Hoye (2008: 152) sostiene que la elección del marcador está condicionada por la motivación

del hablante, su actitud y postura frente a la información, la especificidad de la interacción, los significados intersubjetivos relacionados con el tipo de interacción, el tópico y el género. Por su parte, González (2014: 410) retoma la definición de Fraser (1996: 868) de los marcadores pragmáticos entendidos como “claves lingüísticas codificadas que señalan las potenciales intenciones comunicadas por el hablante”. Agrega la autora (2014: 412) que los hablantes usan marcadores pragmáticos, que en general carecen de significado proposicional, para orientar procesos de interpretación, de procesamiento de información y restringir así los efectos contextuales.

Sin embargo, siguiendo a Fuentes Rodríguez (2012: 128), acordamos en que los marcadores discursivos ligados léxicamente al concepto de verdad, encuadrados en el saber y el no saber que estudiamos en este trabajo, no se vacían de su significado primigenio. Es difícil comprobar que haya partículas vacías de significado, ni tampoco unidades sin función comunicativa. En el caso (1), la misma hablante utiliza los marcadores del saber y el no saber en su intervención:

(1)

Lea: Pero que **es la verdad, es la verdad**, porque aparte vos decís me pongo la pila y trato de hacer algo y no te dan bola. La otra vez nosotros estuvimos dos meses esperando el resultado de un parcial, dos meses para que nos dieran la nota, como viste que ya los humos estaban bastante caldeaditos, porque no puede ser que a vos te pongan una fecha de examen. Vos vas y te presentás en esa fecha de examen... **la verdad que** no pueden estar dos meses sin darte el resultado y que encima tenés que rendir el recuperatorio, o sea, no es cualquier cosa, no es una pavada. Fuimos al centro de estudiantes a preguntar si no había... **no sé** algo, una ordenanza, una ley, un... algo **no sé** que asiente cuánto tiempo pueden tomarse los profesores para corregir.

(001) 2000-IIM

Tal como sostiene Fuentes Rodríguez (2012: 129) “estas unidades están en la tramoya y establecen el escenario, las condiciones de uso, los márgenes del contexto al cual es necesario atender para su interpretación”. Así, los significados situados, que se construyen a lo largo de la conversación, son

flexibles, emergen en el discurso y están modulados en contextos específicos y en coocurrencia con otros significados. Precisamente, tal como sostienen Stokke y Fallis (2017) muchas de nuestras actividades implican un proyecto de indagación, es decir, la búsqueda de la verdad: nuestras conversaciones cotidianas, al menos paradigmáticamente, apuntan a descubrir y compartir verdades. Precisamente recopilamos información de otros compartiendo nuestra preocupación por la búsqueda de la verdad y la transmisión de información cierta, coconstruyendo de esta manera el proyecto de indagación que toda conversación supone. Los marcadores que aluden al saber y al no saber ponen en evidencia la actitud de los hablantes frente a lo que dicen, tal como se observa en (2):

(2)

Marcelo: **La verdad que** yo lo que me enteré de tu Facultad que... en el ingreso... le cobran... a los

ingresantes un montón... [y no sé...]

Laura: [Escuché] escuché que, que les cobran a los chicos a... a los nuevos, a los que estaban

[postulando].

Marcelo: [Mm]

Laura: **La verdad**, ni idea. Pero... escucho, viste como son rumores no me gusta comentar mucho

esos rumores porque no conozco, no es porque esté en cuarto año no no [no].

Marcelo: [¿Cuarto año?]

Laura: **No sé**, puede ser eso de que haya que pagar un arancel para venir a la facu, a la Universidad,

no sé. La verdad no sé.

005-2000-IMIHI

Los marcadores parecen prologar de alguna manera las acciones discursivas emprendidas durante el proyecto de indagación conjunto que están llevando a cabo los hablantes. Marcelo y Laura oscilan entre el saber y el no

saber y dejan huella de sus actitudes por medio de los marcadores que operan sobre sus intervenciones. Veremos cómo los hablantes proyectan de este modo valores epistémicos atenuadores, para evitar el desacuerdo directo (como en el ejemplo 2) o, tal como consideraremos en otros casos, para realzar la propia imagen ante un eventual daño e incluso con valores polémicos, para reafirmar la propia posición, dejando al interlocutor en el territorio del no saber.

2.1. Los marcadores de modalidad epistémica en torno a la verdad. Estudio de casos en la conversación coloquial

En primer lugar, presentamos un análisis de algunos casos de usos de marcadores en torno a la verdad: *es verdad*, *es verdad que*, *la verdad que* y *de verdad*. Lejos de hacer un listado de estos ítems, nuestro interés es describir y explicar su funcionalidad atendiendo a su contexto de uso.

En el caso (3), se observa el uso de tres marcadores en torno a la verdad:

(3)

Jacqueline: [El tema] con el curso de ingreso es que... **es verdad que**... es mucho más probable que entre la gente que... tuvo un buen secundario, que tuvo apoyo de la familia durante el secundario, que lo pudo hacer bien, que tiene el apoyo para pasarse los meses que hagan falta estudiando y nada más para rendirlo... es como que- es no es que esté apuntando directamente al nivel económico. **Pero** hay un montón de cosas- digo, lo mismo que entrar a la universidad necesitás un apoyo

Carolina: Para terminar el secundario inclusive

Jacqueline: **La verdad** que el curso de ingreso lo acentúa a esto porque tenés que lograr una cosa que si no tenés ese apoyo durante los meses que vos necesitás estudiar-

Carolina: Sí, **es verdad**.

Jacqueline: ¿Viste? es es muy bravo los cursos de ingreso, pasarlos

Carolina: Sí, **es verdad**.

(009)_2000-IIIM

Estos marcadores en torno a la verdad, sin dejar de hacer referencia al sustantivo que los nuclea, serían utilizados por los hablantes para proyectar distintas funciones, las cuales podrían resumirse en:

Es verdad que: marcador de información conocida y compartida

La verdad que: marcador focal

Es verdad: marcador reactivo de acuerdo

Como se puede apreciar en (3) y otros casos que veremos seguidamente, *es verdad que* introduce lo que se dice a continuación dicho como algo conocido, al menos por el interlocutor, que el hablante ahora confirma o acepta. De este modo, se trata de un marcador que anuncia información conocida, dada en el contexto o retomada por el hablante de otras conversaciones, de allí su carácter polifónico. En general, presenta un valor concesivo: surge en construcciones adversativas por medio de las cuales se acepta lo enunciado a partir del marcador y se añade luego la visión propia, aquello que resulta el aporte del hablante. Lo dicho por otros actúa como fondo, *background* o información de segundo plano, para luego agregar tras la conjunción adversativa, *pero* en el caso (3), aquello que se presenta como relevante. De esta forma, el hablante legitima su creencia u opinión poniéndola en relación con un conocimiento admitido. En el caso (4), se puede observar un procedimiento similar:

(4)

Ignacio: El tema es que también se meten en la cultura.

Andrés: Claro. Claro... no... es que... En gran medida **es verdad que...** o sea... lo primero que llega y el

primer elemento de... ¡Pum... Animé televisivo! O sea...por la tele o por *Internet...* más que nada por *Internet...*

Ignacio: Y **es verdad que...** muchos incorporan lo que ven en el *Animé...* **pero** igual después por decantación... o sea... de tanto tiempo de estar entre ellos... de tanto tiempo de estar mamando cosas japonesas... o sea porque tarde o temprano van agarrando alguno que otro elemento.

(056)_2010-IIHIIM

Es verdad que inicia el marco argumentativo (de valor concesivo, que podría parafrasearse como: *aunque lo primero que llega es el animé*); luego del conector *pero* se introduce el argumento dado como válido (*de tanto estar mamando cosas japonesas... van agarrando alguno que otro elemento*). Es interesante que Andrés, quien coincide con el argumento expuesto por Ignacio, organice su intervención a partir de un argumento que no es provisto por el interlocutor, sino que forma parte de la *doxa*, entendida como conocimiento común y corriente, sin evidencia. De este modo, vemos cómo se construye el proyecto de indagación, también, introduciendo los marcos del conocimiento común y estableciendo relaciones de oposición con dichos marcos a través de un conocimiento que se presenta con mayores evidencias. El marcador *es verdad que* proyecta una estructura de fondo informativo, polifónica (otras voces que no son las de los interlocutores), oponiéndose, aun parcialmente, al argumento que se considera válido y evidente para los participantes de esta conversación.

Por otra parte, el marcador *es verdad*, en general introducido por un interlocutor constituyendo la totalidad de su intervención, forma parte del desarrollo de la dinámica conversacional enmarcada en la intersubjetividad. El uso del marcador de evidencia incorpora al contenido del enunciado el conocimiento común que se tiene sobre algo, indicando con estos recursos lingüísticos que se trata de un conocimiento compartido por el interlocutor. De este modo, volvemos al caso (3):

(3)

Jacqueline: [El tema] con el curso de ingreso es que... **es verdad que...** es mucho más probable que entre la gente que... tuvo un buen secundario, que tuvo apoyo de la familia durante el secundario, que lo pudo hacer bien, que tiene el apoyo para pasarse los meses que hagan falta estudiando y nada más para rendirlo... es como que- es no es que esté apuntando directamente al nivel económico. **Pero** hay un montón de cosas- digo, lo mismo que entrar a la universidad necesitás un apoyo

Carolina: Para terminar el secundario inclusive

Jacqueline: **La verdad** que el curso de ingreso lo acentúa a esto porque tenés que lograr una cosa que si no tenés ese apoyo durante los meses que vos necesitás estudiar.

Carolina: Sí, **es verdad**.

Jacqueline: ¿Viste? es es muy bravo los cursos de ingreso, pasarlos

Carolina: Sí, **es verdad**.

(009)_2000-IIIM

Es verdad funciona como un marcador reactivo de acuerdo. De esta forma, la verdad se alude y se da por coconstruida. El marcador proyecta y señala el acuerdo entre los hablantes en el proyecto de indagación: han llegado a la construcción de un territorio común de conocimiento compartido, tanto en el caso (3) como en el (5), a continuación:

(5)

Manuel: Bueno, pero eh... ahí... no, no puede la facultad tampoco enseñarte a leer y a escribir, todo

tiene un límite.

Rosa: Pero no estamos diciendo, vos dijiste que no está preparado en no sé qué.

Manuel: No, bueno, **es verdad, es verdad**. Pero yo digo que el, el error de la secundaria no está en

los contenidos sino en... en cosas más, más de método. Y, y las personas no saben preparar un final.

(030)_2006-IHIM

En (5), observamos el uso de *Es verdad* + el conector adversativo *pero*: Manuel utiliza el marcador reactivo de acuerdo y así se coconstruye el proyecto de indagación, enfatizado incluso por medio de la repetición; sin embargo, a continuación, con la conjunción adversativa Manuel proyecta y luego formula su aporte original a la dinámica conversacional. Un caso similar resulta en (6):

(6)

Gerónimo: Hacía mucho frío

Virginia: Sí, **es verdad**. Lo que sí llovió un montón. Allá en Berisso creció el río. Todo. ¡Un frío!

Gerónimo: ¿Allá? Ah, claro vos

Virginia: Sí

Gerónimo: Vivís ahí no más, en la ribera...

Virginia: Así que, no pero, sí, me levanté. Decí que me trajo mi novio, menos mal. Y bueno. Fui a

trabajar. Pero **la verdad que** no daba levantarse tan temprano.

(051)-2010-IMIHI

En (6), Virginia acuerda con la aserción de Gerónimo (*hacía mucho frío*) y agrega su aporte en una estructura de realce que focaliza lo dicho (que además ya se encuentra cuantificado en grado alto): *lo que sí llovió un montón*. En el mismo caso, hacia el final, Virginia utiliza el marcador *la verdad que*, marcador que proyecta otra función diferente y que analizaremos a continuación.

En los casos analizados, el marcador *la verdad (es) que*, inicia una estructura presentativa ecuacional formada por una construcción atributiva en la cual se califica como verdadero, ya desde el inicio, aquello que se va a exponer. Consideramos que la funcionalidad de esta estructura consiste en señalar la información nueva que se introduce. De esta forma, se prepara al oyente para identificar un nuevo tópico o, más comúnmente, un nuevo aspecto del tópico global actual.

En nuestra opinión, en algunos casos su uso coincide con el empleo de otra estructura sintáctica de focalización ya estudiada: *Lo que pasa (es) que*. Como señalamos en un trabajo previo (Piatti 2017:105), en algunos casos la estructura ecuacional está al servicio de la expresividad del hablante y en otros, a la atención que se presta al interlocutor. En efecto, mediante este

recurso, el hablante elige focalizar su aporte original e incluso el disenso, secunda enfáticamente al interlocutor o aclara lo que se haya percibido como confuso. En todos los casos se trata de una estructura que realza lo dicho, pero que varía en su funcionalidad según las necesidades comunicativas del momento.

Sin embargo, la fuerza de la estructura marcada con *La verdad* no solo realza lo nuevo, sino que parece estar dirigida a reforzar la verdad de lo que continúa y así destacarlo informativamente. Lo vemos en el caso (7):

(7)

A: Así que... no, no, pero **la verdad es que** esos viajes estuvieron bárbaros.
La verdad que sí volvería

B: No, yo, este... cuando estaba allá estaba con mi hermana y mi sobrina y... allá hay mucha diversidad de culturas, tenés ingleses, tenés escoceses, tenés italianos, tenés los mismos españoles de la isla, tenés... eh los marroquíes, los eh hindúes, [todos...tenés de todo]

(041)_2010-IIM

En (7), vemos cómo la hablante utiliza dos veces el marcador *la verdad es que* para mostrar su evaluación positiva realizada, precisamente, con el uso de esta estructura. La repetición y el uso del adverbio afirmativo (*la verdad que sí volvería*) intensifica aún más su valoración positiva de los viajes realizados.

En el caso (8), el realce se presenta de un modo distinto:

(8)

Malena: A mí me gustó mucho, Fonética, tuve que recursar, pero, **la verdad que** me gustó.

Ana: Sí, a mí también, y Lengua Inglesa también. Se me complica un poco con los writings, pero...

bueno

Malena: Es cuestión de práctica (risas)

(044)_2010-IIM

Malena presenta la información en primer lugar, ella misma ofrece una posible objeción (el hecho de haber tenido que recurrir) que se desactiva inmediatamente en una relación de oposición juntamente con la introducción del marcador *la verdad que*, favoreciendo así la fuerza de la argumentación: se trata de un hecho que el hablante presenta como verdadero y a la vez queda focalizado en posición remática. Estos casos son muy frecuentes en el corpus.

Sin embargo, encontramos otro uso en el cual los hablantes, si bien seleccionan la estructura para realzar y dar por verdadero lo que están por expresar, ofrecen un efecto atenuador sobre el posible daño a la imagen personal. Así, frente a un acto amenazador de la propia imagen del hablante (la confesión de un aspecto negativo de sí mismo), el marcador funciona como una salvaguarda de la imagen en tanto se está ofreciendo *la verdad* que compensaría de algún modo el perjuicio ocasionado. Veamos los casos (9), (10) y (11):

(9)

Gerónimo: Así que estuve, estuve a full para para estudiar, para eh, para Inglés y su Enseñanza. Un

bajón!

Virginia: Lo que pasa es que con el finde largo yo **la verdad que** no me pinta estudiar, ni ahí

(051)-2010-IMIHI

(10)

Flor: No y además sequía. Viste que hay escasez de agua nosotros sabíamos que tenían problema. No sí con uso sí limitado de agua. Ay sí no un desastre. **La verdad es que** nos reequivocamos con la fecha. Es hermoso pero es para ir en Semana Santa una cosa así donde no haga ni mucho frío porque te congelás.

(045)_2010-IIM

(11)

B: No... o sea me sigue... viste cuando

A: Sí seguís pensando en él

B: Sí... no **la verdad que** es recomplicado... complicado

A: Yo te diría que lo mejor que uno puede hacer es olvidarse de una persona que no vale la pena

B: Claro no

(016)_2003-IIM

En (9), (10) y (11) los hablantes accionan de modo de salvaguardar su imagen; la verdad anunciada resulta el recurso para compensar el daño que se inflige a la propia imagen cuando se dan a conocer aspectos que no resultan favorecedores: en (9), no dedicarse al estudio (*la verdad que no me pinta estudiar*); en (10), no ser previsor para organizar un viaje (*La verdad es que nos reequivocamos con la fecha*); en (11), no poder cortar un noviazgo tóxico (*no la verdad que es recomplicado... complicado*).

En resumen, los marcadores en torno a la verdad no se vacían completamente de su sentido original: de una u otra forma, son recursos que los hablantes utilizan en la dinámica conversacional para hacer referencia a la veracidad de sus dichos en el marco de una coconstrucción intersubjetiva por medio de la cual se retoma la información conocida (*es verdad que...*), se da acuerdo (*es verdad*) o se realza el aporte original señalando la novedad informativa (*la verdad (es) que*), incluso salvaguardando la propia imagen frente a una posible interpretación del interlocutor.

2.2. Los marcadores epistémicos del “no saber”. Estudio de casos en la conversación coloquial

Así como los hablantes proyectan su decir a partir de lo que saben e incluso, como hemos visto en el apartado anterior, buscan mayor verosimilitud recurriendo a los marcadores en torno a la verdad, en otros casos, declaran la insuficiencia de su conocimiento (Tsui 1991: 607) utilizando *no sé* con su

valor literal. En este sentido, puede resultar la respuesta a un pedido de información, porque no se sabe la respuesta, pero también puede proyectar otras funciones. Por ello, resulta necesario revisar los entornos en donde surge *no sé* (y *qué sé yo*) para poder interpretar las funciones pragmáticas diversas que se ponen en juego.

Por su parte, López Serena y González Márquez (2018: 112) señalan que estas expresiones del no saber se utilizan en relación con un itinerario de gramaticalización, es decir, desde su valor literal (vehículo de contenido proposicional), pasando por su carácter de operador modal, para finalizar en un grado de gramaticalización que lo aleja de su categorización original. En este caso, se trata de un operador continuativo, en la esfera de la planificación del discurso sobre la marcha, proyección de un no saber metalingüístico en relación con la dificultad en la formulación.

Asimismo, Baumgarten y House (2010: 1199) sostienen que el *no sé* ofrece distintos grados de gramaticalización: desde su valor prototípico como señalamiento de conocimiento insuficiente o nulo (y en este sentido, resulta orientado al hablante) hasta la proyección de una posición atenuada o incluso una reticencia en tomar partido, dejando abierta la posibilidad del disenso (y en este sentido las autoras interpretan el uso del *no sé* como orientado al interlocutor).

De todos modos, nos interesa hacer una descripción de las funciones que se proyectan con el uso de estos marcadores como indicadores de modalidad epistémica: dan cuenta de la carencia o insuficiencia del conocimiento por parte de los hablantes. Asimismo, se emplean con otras funciones que se relacionan con la dinámica de la interacción: reformulan, atenúan la aserción, mitigan el desacuerdo, o, a través de la proyección de una elipsis, aceleran el relato en los fragmentos narrativos.

En **la tabla 1**, un análisis cuantitativo de los casos analizados muestra las siguientes ocurrencias de los marcadores *no sé* y *qué sé yo*:

	<i>No sé</i>	<i>Qué sé yo</i>
Marcador inicial	42,18%	4.68%
Marcador central	37.5 %	5,46%
Marcador final	14.84%	5.46%

Tabla 1: Frecuencia de uso y posiciones de los marcadores *no sé* y *qué sé yo* (porcentajes entre los casos analizados, de un total de 128 casos).

A continuación, consideraremos algunos casos encontrados en el corpus y el análisis de las funciones proyectadas por los hablantes.

2.2.1. Indicadores de carencia de conocimiento

En estos casos, el marcador “vehículo de contenido proposicional” (López Serena et al. 2018:113) proyecta la falta de conocimiento y surge en entornos de preguntas o de pedidos de información. Aunque carente de su estructura predicativa con complemento directo, conserva su contenido léxico que alude al no saber, como vemos en (12):

(12)

César: Al final llamó, ¿a qué hora llamó mamá?

Germán: Mamá llamó... llamó **no sé**, a eso de las... **no sé** a eso de... a la, a la, a la tarde, **no sé**, capaz

que llamó a las cinco de la tarde, **no sé**.

César: ¿Y qué habló? ¿Qué dijo?

(024) _2006-IIH

En este caso, Germán responde a la pregunta de César precisamente dando cuenta de su *no saber* haciendo referencia en cuatro ocasiones a su conocimiento insuficiente. En (13), si bien Germán es experto en Biología, no responde con exactitud al pedido de información de César. De este modo, aunque haya presentado su saber en las primeras líneas del fragmento, hacia el final relativiza su conocimiento sobre el tema:

(13)

Germán: Y... en el mundo hay como cuatro mil quinientas especies... De las cuales treinta y cinco o

cuarenta y cinco especies son, digamos están en... en las casas. Acá en la cocina.

César: Ay, sí. ¿Todas juntas?

Germán: No, todas juntas no. Depende la zona, depende qué lugar...

César: ¿En la Argentina cuántas hay?

Germán: No, **no sé** bien. Pero, tenés algunas especies que son menos características.

(024) _2006-IIH

Por su parte, el marcador epistémico *qué sé yo* (menos frecuente que *no sé* en el corpus ECAR, tal como señalamos anteriormente en la **Tabla 1**) se presenta con este valor prototípico. Resulta interesante que en muchos de los casos analizados los hablantes lo combinan con *no sé*, intensificando así la carencia de conocimiento, tal como vemos en (14):

(14)

Paula: [Y] bueno, pero veámonos ahora en esta [semana.]

Mariquita: [Sí.]Y... y bueno... y ¿qué más te iba a contar? ¡Ah! A ver, tantas cosas... Ah...

Paula: Y pará, y, [y...]

Mariquita: [Y,] [y...]

Paula: [¿Y] eso a qué hora jugaban?

Mariquita: ¡Ah, no ninguno! ¡**Qué sé yo!**

Paula: ¿No?

Mariquita: No, **no sé. No sé**, la verdad... Está cursando esta materia, Marina.

(022)-2006-IIM

En ambos casos, Mariquita expresa su falta de conocimiento ante el pedido de información de Paula. Primero usa *qué sé yo* y luego *no sé* (intensificando su desconocimiento con el uso de *la verdad*).

En otros casos, como en (15), el *no saber* y el *saber* se van construyendo:

(15)

Ignacio: Este... Sí... hay algunos... me dijeron... **no sé**... que algunos directores... no... ¿quién era?... un director que hacía... hacía hacer un actor... **no sé**... era capaz de repetir cien veces una... una toma hasta que le saliera bien... que lo volvía loco... **no sé** si era Kubrick o alguno de esos.

Pedro: [Y puede ser Kubrick...]

Ignacio: [Kubrick]

Pedro: Era muy... muy maniático.

(025)_2006-IIH

De este modo, el proyecto de indagación va tomando forma y, dinámicamente, el hablante va poniendo el foco en aquello que pretende transmitirle al interlocutor, pero en el proceso ambos participantes coconstruyen la información.

2.2.2. Como atenuador del punto de vista

Se trata de un uso frecuente en el corpus. Si bien da cuenta del proceso de formulación que está llevando a cabo el hablante, el uso de *no sé* proyecta la posición de forma mitigada, tal como se puede ver en (16):

(16)

Germán: [Y que,] que... **no sé**, yo veo que hay una cuestión de... de... o sea, hay un mo, una cuestión de que el chico, cuando uno es chico hay un máximo de creatividad, en general, que se va perdiendo... se va perdiendo... a lo largo de, de la vida. Se va perdiendo porque vamos adoptando lo que sería el comportamiento de un adulto, tradicional, digamos. No, no digo que se va perdiendo, lo, lo veo como una generalidad. Viste que hay, desde el adulto, hay un rechazo hacia lo que

es la fantasía o la, o la... o sea, como que lo ven “algo como de chicos”, ¿no? Y yo asocio fan, fantasía con imaginación, con creación. Eh, Entonces eso es como ir cerrando, digamos, la, la, la personalidad. Yo no sé, creo, alguien que, que crea... alguien que hace arte lleva arte de creatividad en sí mismo. O sea, tiene... **no sé**, ¿qué te parece?

César: No, para mí... (Carraspea) Para mí, o sea, yo... vuelvo a decir lo mismo, no, no es, no es que pase por el hecho de que... uno cuando es más chico es más creativo o no, o sea, no, no, no creo que sea así. No, no, no veo que una persona cuando se es más chica es más creativa que una persona que es adulta, no. **No sé** si está comprobado, pero... [yo creo que una, una persona...]

(024) _2006-IIH

Es llamativo el uso inicial y final en la intervención de Germán: en posición inicial, como parte del proceso de formulación y al mismo tiempo mostrando de modo atenuado el punto de vista; en posición final, buscando nuevamente mitigar la propia posición e incluso cerrando con una solicitud de opinión a César en modalidad interrogativa, todo lo cual da como resultado un intercambio de opiniones, una coconstrucción de la información entre ambos participantes sin ser asertivos. De este modo, el uso del *no sé* constituye claramente un recurso de modalidad epistémica de rebaja de la aserción.

2.2.3. Marcador de reformulación

Otro uso frecuente del *no sé* es como marcador de reformulación. Es interesante que en este caso precisamente se proyecta el saber del hablante que especifica o ejemplifica la información, como vemos en los casos (17) y (18):

(17)

Diego: Para mí es raro, los noventa tienen **no sé**... el jazz avantgardey... el grunge. ¿No?

Ignacio: Sí, mencionabas el brit-pop también.

Diego: Brit-pop.

(026) _2006-IIH

En este caso, se trata de una reformulación parafrásica de expansión que se produce con la ejemplificación que Diego propone a partir del marcador *no sé*, aunque sabe evidentemente de lo que habla.

En el caso (18) encontramos una combinación de los dos marcadores del *no saber*: *qué sé yo* y *no sé*:

(18)

Guillermina: [¿Y se compró] muchas cosas? ¿Se llevó muchas cosas o no?

Alejandro: No en realidad, yo lo llevaba **qué sé yo**, a caminar por Abasto, a comprar **no sé**, pelotudeces. Si si de última no te gusta te queda un trapo re copado.

Guillermina: Claro.

Alejandro: Y... y no no compraba nada. O sea, iba caminando miraba viste. Pero decía 'bueno dale,

entremos acá'... 'dale compremos algo', pero...

(031)_2006-IHIM

En primer lugar, el marcador *qué sé yo* proyecta el conocimiento de Alejandro con una reformulación de tipo especificativa (*a caminar por Abasto*) y luego, con el marcador *no sé*, se proyecta una generalización que no especifica los ítems adquiridos, pero que incorpora una evaluación señalando la poca relevancia de los objetos comprados por el amigo extranjero (*pelotudeces*).

La posición final de los marcadores combinados *no sé* y *qué sé yo* evidencia su orientación al interlocutor, tal como se puede observar en el caso (19):

(19)

Román: [Ya en abrirte tarda,] en abrirte tarda un montón...

Laura: Sí.

Román: ...yo voy, miro la vidriera de al lado, **no sé, qué sé yo**.

Laura: Sí, tarda, tarda un montón de tiempo.

(029)_2006-IHIM

Esta posición final de los marcadores por parte de Román parecería invitar a Laura a reformular, quien lo hace precisamente retomando lo dicho en primer lugar.

2.2.4. Atenuador del desacuerdo

Otro uso recurrente en el corpus se relaciona con la posibilidad de introducir el desacuerdo. En el caso (20), lo vemos claramente como marcador inicial para mitigar la posición opuesta al interlocutor:

(20)

Alejandro: [Y el gato también]. Yo entro a casa y el gato se pone a maullar, se me sube encima, lo acaricio un poquito y se va... No rompe las bolas, no lo tengo que retar al gato.

Guillermina: **No sé**. Te araña todo también el gato.

Alejandro: No.

Guillermina: Sí.

Alejandro: No.

Guillermina: Bueno tu gato por ahí no araña pero normalmente los gatos afilan [el coso y arañan.]

Alejandro: [Y bueno, ahí está]. La cuestión es que...

(031)_2006-IHIM

Es interesante cómo se desarrolla este episodio de desacuerdo. Primero, la acción de Alejandro que introduce su opinión positiva sobre los gatos; luego, la reacción de Guillermina, si bien opuesta, se ve atenuada por la anteposición del marcador *no sé*. A continuación, sigue un duelo monosilábico que concluye en la admisión de la excepcionalidad del gato de Alejandro para llegar así a un acuerdo sobre el tema.

Por otra parte, un uso frecuente del marcador *qué sé yo* (combinado con *no sé*) se observa en fragmentos de opinión y puede funcionar como un atenuador del desacuerdo tal como es posible apreciar en (21):

(21)

César: Todavía no... Lo tiene que probar. Por eso te preguntaba si sabías el [teléfono de Carlos.]

Germán: [Bueno, yo...] O sea, para mí no, no, no, no conviene. Primero que no tengo el teléfono... y

después no conviene que... dárselo a Carlos. Es para peor... Porque no, no lo veo confiable, **iqué**

sé yo!... No sé... ¿Vas a hacer alguna salsa o algo?

César: Ahora voy a poner los fideos.

(024)_2006-IIH

Así, el desacuerdo con la idea de César se ve mitigado con el uso de los marcadores combinados por parte de Germán, quien inmediatamente cambia de tema para evitar la posible discusión.

En otros casos, los mismos hablantes se adelantan a la posibilidad del desacuerdo proyectándolo con el marcador *no sé*, como en (22):

(22)

Luz: Entonces me vieron en malla. Y justo este verano estaba hablando con mi vieja que yo no sabía a quién salí, porque mi mamá tieneee un cuerpo como medio así derecho, no tiene cintura. Y mi hermana también. Ninguna de las dos tienen cola. Yo tengo un cuerpo redistinto. Y como mi papá, **no sé, qué sé yo**, era varón, cómo me voy a comparar con él, o sea.

(034)_2006-IIIM

De este modo, Luz construye la evaluación de su cuerpo en relación con su familia y termina comparándose con su papá. Ella misma proyecta, con los marcadores que estamos analizando, una posible objeción a su propia opinión.

En general, como sostienen Baumgarten y House (2010: 1996), con el uso de los marcadores, los hablantes evitan presentar una posición inequívoca que pueda monopolizar la conversación imponiendo la propia opinión

sobre los demás participantes. De este modo, se invita a los interlocutores a evaluar la contribución del hablante, dando la impresión de que el piso conversacional se encuentra abierto al intercambio, incluso al desacuerdo.

2.2.5. Reticencia en tomar posición

En otros casos, como es posible ver en (23) y (24), se produce una cierta reticencia en la manifestación de la opinión por parte de los hablantes:

(23)

Antonio: Pero... rarísima... como empezaba.

Esteban: ¿Y cómo seguía?

Antonio: **No sé**, es... ¿Qué es esto? ¿Me, medio surrealista? **No sé**. Porque aparecía...

Esteban: Sí, **no sé**.

Antonio: ... al principio un tipo [durmiendo...]

Germán: ¿Qué eran, imágenes? ¿Imágenes así que no tenían nada que ver [una con la otra?]

Antonio: [Era todo más inconexo...]

Germán: Mhm.

Antonio: Por lo menos para... para... mí, **no sé**, para alguien [que lo viera...]

Esteban: [**No sé... no sé...**]

Antonio: ... sin ningún, sin ningún conocimiento, por ahí, de ese tipo de cine.

(039)_2006-IVH

Antonio se muestra dubitativo en sus apreciaciones, relativizando su evaluación a su desconocimiento sobre ese tipo de cine, mientras que Esteban parece no tener intención de desarrollar su opinión. La contribución informativa de los dos amigos no resulta muy precisa, dado el

entorno de rebaja de la aserción y la reticencia que aparentemente manifiesta Esteban.

En el caso siguiente, Agustina parece no querer desarrollar su opinión:

(24)

Agustina: Sí, porque es así él es malhumorado **no sé**.

Florencia: ¿Cuántos años tiene?

Agustina: Ehh nuestra edad.

Florencia: ¿Sí?

Agustina: Sí, 25. Ehm me parece que tiene 26. Ehm Es malhumorado o sea no sé cómo explicarte. **No**

sé. No sé. Aparte

Florencia: Sí, cada cual.

Agustina: **Qué sé yo.**

Florencia: Lo que dijimos hoy a la tarde temprano cada pareja

Agustina: Cada pareja con su tema

Florencia: Es un mundo

Agustina: Sí, obvio

Florencia: Ya fue

Agustina: **No sé no qué sé yo.**

Florencia: En fin es así.

(045)-2010-IIM

También en este caso es posible que Agustina no desee avanzar sobre la evaluación que introdujo en primer lugar, parece registrarse aquí una reticencia con contribuir al desarrollo del proyecto de indagación.

2.2.6. Marcador de elipsis en fragmentos narrativos

Otro uso de *no sé* frecuente en el corpus se encuentra en fragmentos narrativos, tal como se puede observar en el caso (25):

(25)

María Rosa: Sí, porque, sí, porque estudiaba medicina. Y... bueno, y le decían: “Che, porque vos no

veníis nunca...” qué sé yo, que esto que lo otro. “No”, dice, “No, porque el año pasado...”, no, no

decían que, que, **no sé**, estaban hablando de que... la abuela de esta piba...

Manuel: ¿De la que llegó?

María Rosa: Sí, era muy pesada y que nunca se movía para ir a ver a la nieta y eso, siempre quería

que la visitaran a ella.

Manuel: (Risas)

María Rosa: Entonces, la más grande le dice: “Sí, vos el año pasado nunca venías acá si no era porque yo te llamaba y **no sé** qué nunca venías”. Y la otra le dice... la gor.. la del medio, le dice: “Si es verdad que nunca, que nunca venías”, **no sé qué, no sé qué, no sé qué**. Y la otra, cómo era, le dijo: “Y también vos que siempre hacés quilombo”, o algo así ¿entendés?

Manuel: Uh, la basureó un poquito a la del medio.

(030)_2006-IMI H

María Rosa introduce en su relato estos marcadores como recursos para acelerar el relato, sin dilatarse en mencionar detalles que pueden retrasar las acciones e incluso hacer perder el interés a la interlocutora.

Conclusiones

Tal como enuncia Pilleux (2003: 60), el dominio de los marcadores discursivos es un área compleja, tanto por la heterogeneidad de las

unidades que lo integran como por la dificultad para determinar algunas funciones pragmáticas que podrían cumplir.

El uso de los marcadores estudiados es una estrategia de los hablantes para expresar su postura epistémica sobre el valor de verdad de la información, facilitando compartir la responsabilidad y el compromiso que conlleva su transmisión. Los marcadores cargan con un significado inherente en torno *al saber y al no saber*, pero cuentan con un margen de significados pragmáticos situacionales y emergentes, tales como se resumen en la **Tabla 2**.

SABER	SABER	NO SABER
<i>Es verdad que</i>	<i>La verdad que</i>	<i>no sé qué sé yo</i>
Retoma lo dicho	Focaliza	Proyectan conocimiento nulo / Insuficiente
Proyecta Información compartida	Proyecta información nueva	Reformulan lo dicho
Acepta parcialmente y opone su aporte	Realza lo que se va a decir	Atenúan la posición
	Salvaguarda la imagen	Atenúan el desacuerdo
		Proyectan reticencia
		Marcan elipsis narrativa

Tabla 2: funciones y significados pragmáticos de los marcadores en torno al saber y el no saber

Si bien algunos autores diferencian los usos de estos marcadores en aquellos más orientados al hablante (con su valor prototípico que alude a la nulidad o insuficiencia de conocimiento) y aquellos más orientados al interlocutor (particularmente como atenuadores del desacuerdo), a partir del análisis realizado, consideramos que estos marcadores responden conjuntamente a los criterios que organizan la oralidad, tanto en la mayor expresividad del hablante como en la atención al interlocutor. Su recurrencia y su multifuncionalidad permite a los hablantes proyectar significados diversos poniendo en juego su saber y no saber en la dinámica de la construcción informativa conversacional.

Referencias bibliográficas

- Albelda Marco, M. (2018). Evidentials as a mark of genre: a study of four oral and written genres. *Pragmatics & Society* 9/3, 429-453.
- Baumgarten, N. y House, J. (2010). *I think and I don't know* in English as lingua franca and native English. *Journal of Pragmatics*. 42, 1184-1200.
- Berg, Bruce (2001). *Qualitative Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Aijmer, K. (2009b). Pragmatics markers in spoken interlanguage. *Nordic Journal of English Studies*. 173-190.
- Drew, P. (2018). Epistemics in social interaction. *Discourse Studies*. 20(1) 163-187
- Fraser, B. y Malmaud-Makowski, M. (1996). English and Spanish contrastive markers. *Language Sciences* 18: 863-881.
- Frankfurt, H. (2005). *On Bullshit*. Princeton: Princeton University Press.
- Fuentes Rodríguez, C. (2012). La verdad como estrategia de legitimación discursiva. *Discurso & sociedad*. 6 (1) 128-155.
- González, M. (2014) Evidentiality, intersubjectivity and salience in Spanish and Catalan markers. *Intercultural Pragmatics*. 11(3) 409-434.
- Granato, L. y Piatti, G. (2010). Some Remarks on Thematic and Information Structure in casual conversations. *Actas de V Coloquio Argentino de la IADA* (pp.157-168). La Plata: 12-13 de octubre 2010. La Plata: FaHCE, UNLP.
- Heritage, J. (2013). Actions formation and its epistemic and other backgrounds. *Discourse Studies*, vol. 15, no. 5, pp. 551-578.
- Hoye, Leo Francis. 2008. Evidentiality in discourse: A pragmatic and empirical account. En: J. Romero-Trillo (Ed.). *Pragmatics and corpus linguistics* (pp. 151-174). Berlin/New York: Mouton de Gruyter
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- López Serena, A. y González Márquez, S. (2018). La construcción *no sé* en español coloquial. Valores pragmáticos y posición discursiva. *Normas*, 8, 80-115.
- Piatti, G. (2015). Criterios pragmáticos en la organización sintáctica de la oralidad. *Revista Olomucensia*. 27, 213-226.
- Piatti, G. (2017). *La construcción de sintaxis de la oralidad. Estudio sobre algunos fenómenos gramaticales y su interpretación desde la pragmática*. Tesis doctoral. La Plata: Repositorio SEDICI, UNLP, 2018. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65049/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Pilleux, M. (2003). Consideraciones acerca del marcador discursivo *No sé po (H)*. *Onomazein*, 8, 13-60.
- Serrano, M.J. (2006). *Gramática del discurso*. Madrid: Akal.
- Stalnaker, R. (2002). Common Ground. *Linguistics and Philosophy*, 25(5), 701-721.
- Stokke, A. y Fallis, D. (2017). Bullshitting, Lying, and Indifference toward Truth. *Ergo*, 4 (10) 277-309.
- Tsui, A. (1991). The pragmatic function of *I don't know*. *Text*, 11 (4) 607-622.
- Zorraquino, M.L. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En: I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva del español* (pp. 4051-4215). Madrid: Espasa.

Convenciones de transcripción

- [Un corchete simple a la izquierda indica principio de habla simultánea
-] Un corchete simple a la derecha indica el punto donde una emisión termina junto con otra DOBLE DISCURSO Las mayúsculas indican prominencia de sonidos.
- ? Indica entonación ascendente, modalidad interrogativa.
- (XXX) Los paréntesis con XXX indican que ha resultado ininteligible para la transcripción.
- , Indica pausa breve
- . indica pausa larga
- (RISAS) Indica conductas no verbales

Nomenclatura de las conversaciones

06EIIIM5 :06: 2006, año del registro

- E: idioma de la conversación, Español
- II: número de participantes (dos, tres o cuatro)
- M: sexo de los participantes (Masculino, Femenino o M/F, mixto)
- 5: número de orden de la conversación en el corpus del proyecto.

Nota biográfica

Piatti, Guillermina

Doctora en Letras y Magíster en Lingüística. Se desempeña como profesora adjunta en la asignatura Técnicas de expresión en castellano, del departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la UNLP, donde además es coordinadora académica del área de enseñanza de Español a extranjeros. Sus investigaciones versan sobre la interacción entre gramática y pragmática en la conversación coloquial. Recientemente fue codirectora del Proyecto de incentivos *Significados situados en la conversación coloquial: una aproximación funcional a recursos léxicogramaticales*, cuya dirección estuvo a cargo de la Dra. Luisa Granato y en el cual se enmarca el trabajo que se presenta. En la actualidad, dirige el proyecto *La gestión de la información en la conversación coloquial y en el discurso político*.