

# Un enfoque heurístico para la adquisición de los marcadores del discurso en español

Elena Landone<sup>1</sup>

Recibido: Lo siento, pero no la encuentro en OJS / Aceptado: 26 de mayo de 2021

**Resumen.** Las evidencias científicas sobre la adquisición de los marcadores del discurso apuntan a la necesidad de un enfoque en los procesos cognitivos para abordar los retos específicos (como, por ejemplo, la versatilidad funcional) que se plantean en su enseñanza/aprendizaje. Proponemos, para ello, un enfoque funcional y una pedagogía de reflexión dialéctica con los aprendices. Ejemplificamos este enfoque heurístico a través de algunos ejemplos de reflexión consciente en conectores y operadores argumentativos.

**Palabras clave:** Enfoque heurístico; Adquisición del E/LE; Conectores argumentativos; Reflexión consciente

## [en] An heuristic approach to Spanish discourse markers acquisition

**Abstract.** Scientific evidence on the acquisition of discourse markers points to the need for a focus on cognitive processes in order to address the specific challenges that arise in their teaching / learning (i.e. functional versatility). In this article, we propose a functional approach based on dialectical reflection with the learners. This heuristic approach is exemplified through some examples of consciousness raising on connectors and argumentative operators.

**Keywords:** Heuristic approach; Spanish as a Foreign Language acquisition; Argumentative connectors; Consciousness raising

**Sumario.** 1. La adquisición: un punto de partida para los marcadores del discurso. 2. Los retos específicos de los conectores argumentativos. 3. Un enfoque heurístico. 4. Algunos ejemplos de enfoque heurístico. Bibliografía

**Cómo citar:** Landone, E. (2021 ¿correcto?). Un enfoque heurístico para la adquisición de los marcadores del discurso en español, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 32(3), 185-194, <https://dx.doi.org/10.5209/clac.74311>

### 1. La adquisición: un punto de partida para los marcadores del discurso

Los marcadores del discurso (MD) se consideran piezas muy importantes de la competencia comunicativa en Español como Lengua Extranjera (E/LE) o Segunda (L2); hasta el punto que producen un efecto de habla natural que es relevante incluso en las pruebas de evaluación y certificación (Fernández, Gates Tapia & Lu, 2014). Sin embargo, su enseñanza es todavía un campo en continuo desarrollo, como podemos apreciar por algunas deficiencias que todavía se detectan en los materiales didácticos, empezando, por ejemplo, por el nivel meta en que debería introducirse un marcador. También se encuentran problemas de definición de categorías, inconsistencia o falta de precisión terminológica y, añadimos nosotros, tipos de ejercicios todavía basados en una perspectiva de gramática textual clásica –como: completar, combinar, rellenar huecos, traducir, seleccionar en listas, sustituir, etc.– que no desarrollan la competencia comunicativa (Garrido Rodríguez, 2000; Llamas Saíz, 2004; Nogueira da Silva, 2010; Pernas et al., 2011; Bustos Gisbert & Gómez Asencio, 2014; Sainz, 2014; Santiago Guervós, 2019; Santiago Guervós & Fernández González, 2017).

La razón probablemente radica en la especificidad de la familia pragmática de los MD, que resulta evidente en el hecho de que el hablante no nativo apenas alcanza el nivel nativo en este campo. Ivanova & Bello Viruega (2019) atribuyen este fenómeno de adquisición al hecho de que algunos niveles estructurales del lenguaje –como fonética, morfosintaxis, léxico, gramática del texto– siguen procesos cognitivos de adquisición que permiten al alumno alcanzar una competencia nativa. En cambio, la competencia nativa en los niveles de la semántica y de la interpretación pragmática permanece inalcanzable para el no nativo: en otras palabras, según Ivanova & Bello Viruega (2019) y su bibliografía de referencia, el semántico y el pragmático son niveles no estructurales que siguen procesos cognitivos –y, por lo tanto de adquisición–, diferentes. Los MD pertenecen, pues, a un espacio de competencia pragmática y sociocultural (véase también Escandell-Vidal, 2009), ya

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milán. Correo electrónico: [elena.landone@unimi.it](mailto:elena.landone@unimi.it)

que dan instrucciones sobre cómo procesar los enunciados y dan pautas que apoyan el proceso de interpretación de lo que va más allá de la descodificación de las estructuras lingüísticas (Landone, 2017, 2019).

Actualmente existen numerosos estudios sobre la adquisición de los MD, a través de los cuales podemos comprender su especificidad (véanse, por ejemplo: Meng & Strömqvist, 1999; Loureda, Cruz & DPKog, 2003; Loureda, 2010; Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016; Loureda, Nadal & Recio, 2016; Nadal et al., 2017; Bailini, 2018; Bello Viruega et al., 2019). Estos estudios, en general, muestran que los alumnos, ya desde los niveles iniciales, utilizan los MD y modifican su uso con el progreso de su interlengua, como resultado de una adquisición no solo espontánea sino también en contextos de instrucción formal. Ahora bien, la interlengua del aprendiz se caracteriza por: una variedad limitada de los MD, el uso monofuncional de un MD, un abanico funcional diferente del nativo y/o una frecuencia más alta que la del nativo; además, en algunos casos, el uso está relacionado con fenómenos de transferencia de la lengua nativa (L1). Estas indicaciones científicas sobre la adquisición nos parecen un punto de partida importante porque su enfoque en los procesos cognitivos es coherente con la naturaleza inferencial de los MD.

En el siguiente apartado, justificamos esta perspectiva refiriéndonos específicamente a los conectores y operadores argumentativos y, en la segunda parte del artículo, ejemplificamos un enfoque basado en el razonamiento heurístico.

## 2. Los retos específicos de los conectores argumentativos

Los MD pueden considerarse verdaderas acciones mentales (*actions of the mind*), como afirma Wierzbicka (1986:522) citando a John Locke en *An essay concerning human understanding* (1691). Las teorías contemporáneas no se han apartado de este concepto, puesto que los MD se conciben como “indicadores de conciencia metapragmática” (Verschueren, 2002:300). Son una categoría funcional –o “espacio” como lo define Pons Bordería (2000:200)– con fronteras imprecisas y compuesta por unidades y estructuras lingüísticas que funcionan como engranajes del discurso (oral y escrito), otorgándole cohesión, coherencia, adecuación y/o eficacia. Cortés Rodríguez & Camacho Adarve (2005:140) hablan de “[...] fórmulas muy diversas que sirven para resolver tareas pragmático-discursivas” y Bazzanella los define de esta forma:

Discourse markers are items external to propositional content which are useful in locating the utterance in an interpersonal and interactive dimension, in connecting and structuring phrasal, inter-phrasal and extra-phrasal elements in discourse, and in marking some on-going cognitive processes and attitudes. (Bazzanella 2006:456)

Los conectores y operadores argumentativos son grupo específico de MD (Montolío, 1998; Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999; DPDE, 2008; Fuentes Rodríguez, 2009; Martínez, 2011; Borrego Nieto, 2013; La Rocca, 2012; Holgado Lage, 2017; Casado Velarde, 2000; Cortés Rodríguez & Camacho Adarve, 2005) y aparecen a partir del nivel MCER A2 en el ámbito específico de *Coherence and Cohesion, Identifying clues and inferring (Spoken and written), Overall written production, Creative writing, Written Report and Essays, Strategies to explain a new concept* (MCER 2002 – *Companion Volume* 2018). En cambio, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (apartado 1.2) encontramos una gradación de A1 a C2 en *Tácticas y estrategias pragmáticas* (PCIC, 2006, apartado 6). En estas áreas de competencia comunicativa se presentan integrados los primeros pasos de los MD en el campo de la lingüística textual y las posteriores teorías de la argumentación, relevancia, estructura de la información, enunciación, polifonía, prototipos y lingüística cognitiva (Cuenca, 1995; Lorente Arcocha, 1996; Montolío Durán, 1992, 1998, 2001; Portolés Lázaro, 1998, 2001; Garrido Rodríguez, 2004; Domínguez García, 2007; Garcés Gómez, 2008; Pons Bordería, 1998, 2008; Matte Bon, 2016). Sin embargo, las citadas teorías lingüísticas contemporáneas no han calado aún en los planteamientos didácticos, por eso muchos materiales siguen tratando estos MD solo como piezas textuales de coherencia y cohesión. Es por ello difícil encontrar en los manuales didácticos referencias a la orientación y fuerza argumentativa, a la focalización, a la gradación de las escalas pragmáticas, a la indicación del tipo de información (nueva/conocida), al punto de vista y las actitudes del hablante (compromiso/no compromiso con el enunciado). Sin embargo, estas acciones metapragmáticas de los MD son las que la bibliografía especializada destaca (véanse Barros García & Biedma Torrecillas, 1994; Alonso Raya, 1998; Martínez, 1997, 2011; Portolés Lázaro, 1999; Montolío Durán, 2000, 2001; Martí, 2003, 2008; López García, 2005; Domínguez García, 2007; Lenarduzzi, 2008; Rodríguez Ponce & Amador Moreno, 2010; Pernas et al., 2011; Martí & Fernández Gómiz, 2013; Sainz, 2014, 2017; García Agüero, 2016; Santiago Guervós, 2019).

En nuestra opinión, se echa en falta una didáctica de lo implícito, que explique los marcadores como orientadores de argumentos y como definidores dinámicos de lo discursivo (Foolen, 2011; Maschler & Schiffrin, 2015). La razón puede deberse a varios motivos. Como, por ejemplo, a la versatilidad funcional de los MD o, según la literatura especializada, la polifuncionalidad. Tales términos se refieren al hecho de que estas partículas tienen tanto usos prototípicos como no prototípicos. Los primeros comportan una conexión saliente en el plano cognitivo de la argumentación; mientras que, los segundos, los usos no prototípicos, se presentan con un plano prominente no argumentativo. De esto se sigue que es necesario admitir que los MD operan en diferentes planos de la conexión: tanto textual como cognitivo e interpersonal. De ahí que los conectores se presenten como enlaces entre oraciones y partes de texto, y también actos de habla, partes del discurso, argumentos, incluso personas, etc. (Bazzanella, 2006; Landone, 2009; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). Además, no siempre están presentes ambos miembros de la conexión; uno de ellos con cierta frecuencia permanece implícito.

Ahora bien, la interlengua del aprendiz, respecto a la actuación de un nativo, presenta usos anómalos de los MD: en algunos casos el aprendiz suele utilizar un marcador con más frecuencia y/o con una gama funcional más amplia de la que le es propia; en otros, en cambio, utiliza solo una o dos funciones frente al abanico de posibilidades que

admite la partícula (Bustos Gisbert & Sánchez Iglesias, 2009; Djigunovic & Vickov, 2010; Fant, 2016; Borreguero Zuloaga, Pernas & Gillani, 2017; Vande Castele & Collewaert, 2019).

Lo dicho demuestra que uno de los problemas de la falta de competencia completa del aprendiz de LE en el uso de los MD puede estar relacionada con su escasa tolerancia a la ‘incertidumbre’. Es decir, con el hecho de que se enfrenta a una categoría con una versatilidad alejada de las pistas seguras de las reglas (y excepciones) de la gramática. Los materiales, y a menudo también la práctica del profesor, no ayudan a cambiar de perspectiva y a comprender que los MD requieren un acercamiento diferente (Briz Gómez, 1993, 1994, 1998; Cuartero Sánchez, 2002; Mosegaard Hansen, 2006; Hernández & Rodríguez-González, 2013). El mismo profesor, además, no suele tener las herramientas para una didáctica de la polifuncionalidad y no tiene otro remedio que recurrir a las equivalencias uno-a-uno (en las que un MD corresponde a un solo uso o significado), o bien a las listas de ‘sinónimos’ del enfoque léxico tradicional (una función puede expresarse a través de una lista de MD presentados como intercambiables).

Esto nos lleva a un segundo punto crítico de lingüística aplicada, verbigracia, el paso de la teoría a la aplicación (Garrido Rodríguez, 2000; Díaz Rodríguez, 2013; Landone, 2021). Un pasaje que, en primer lugar, supone la competencia del profesor para llevar la pragmática al aula, dado que el MD incide ampliamente en el nivel de los implícitos y activa información que forma parte del contexto de interpretación (Garrido, 1993). Se precisa, pues, que el aprendiz sepa ir más allá del plano estrictamente léxico y morfosintáctico del texto (lo explícito). Como demuestra Andorno (2007), el acceso a lo implícito a través de la información metapragmática del MD marca la transición del nivel principiante al avanzado. Por lo tanto, se confirma que lo implícito es de difícil acceso para el estudiante extranjero, especialmente a través de la instrucción formal (Kasper & Rose, 1999).

Observemos el caso de los conectores/operadores argumentativos. Estos son quizás el grupo que más se ha consolidado en los materiales didácticos, al menos por el uso prototípico en el texto escrito y su función de activar el procesamiento lógico de las relaciones entre las informaciones en el texto. Sin embargo, el hecho de producir efectos cognitivos a partir de implicaciones contextuales para dirigir cooperativamente el proceso interpretativo con el interlocutor (Montolío Durán, 1998:109) requiere familiarizarse con una gama de instrucciones que va más allá de la mera conexión lógica (que el profesor ya conoce por la gramática de las conjunciones, por ejemplo).

En la siguiente sección ejemplificamos las consecuencias aplicadas de lo dicho, basándonos en dos principios. El primero subraya la necesidad de una perspectiva funcional por lo que se refiere al aprendizaje de los MD (Sainz, 2014); en segundo lugar, y como consecuencia de lo dicho, se precisa una intervención más basada en el razonamiento que en el conocimiento. En definitiva, que es fundamental aplicar con los aprendices una pedagogía de reflexión dialéctica en lugar de la tradicional transferencia de certezas del profesor al alumno.

### 3. Un enfoque heurístico

La lingüística aplicada de los MD requiere intervenciones para apoyar el desciframiento pragmático del contexto en su complejidad humana. Esto es, para permitir desarrollar inferencias pragmáticas a partir de un ítem lingüístico (el marcador) que tiene poco o nulo aporte semántico y que, además, a los ojos del aprendiz parece transmutarse de contexto en contexto. En esta sección ejemplificamos un enfoque heurístico; es decir, un proceder sistemático para entender con los estudiantes los procedimientos que los MD desencadenan y, a partir de ahí, también las funciones que realizan. Como se ha anticipado, la reflexión sobre un marcador no debe ser una forma de aprender su ‘gramática’, sino que debería permitir al estudiante entender para qué puede ser utilizado: para expresar un argumento con mayor claridad, para ser más convincente, para transmitir matices de pensamiento, para insinuar implícitamente, para tomar una posición con respecto a lo que dice, para expresar una actitud, etc.

Un enfoque heurístico (Lo Duca, 2006) supone experimentar en clase una perspectiva funcional que, en el caso de los MD, requiere de los estudiantes versatilidad y tolerancia a la incertidumbre. La dinámica de una aplicación de este tipo comprenderá estos momentos:

1. El punto de partida siempre será un problema, que se resolverá razonando juntos. Puede ser un problema/error estimulado por un *input* ambiguo; dicho de otra forma, el estímulo debería frustrar las expectativas, crear desorientación y una situación potencialmente interesante. El problema se observa y se examina.
2. Seguirá una reflexión colectiva que deberá producir, con el estímulo del profesor, un abanico de hipótesis provisionales. Es fundamental la discusión colectiva en la que el profesor estimula dudas a través de preguntas abiertas, acepta todas las hipótesis de los estudiantes sin proporcionar respuestas directas (por ejemplo, reformulando las preguntas de los estudiantes para que sirvan de estímulo para toda la clase).
3. Se propone luego un nuevo *input* para poner a prueba las hipótesis provisionales a las que se haya llegado conjuntamente: datos y contra-datos, ejemplos y contra-ejemplos, pruebas de conmutación, contraste, sustracción y traducción. De esta forma, se estimula un proceso de refinación de las primeras hipótesis.
4. Se termina con el descubrimiento de un mecanismo de funcionamiento y su aplicación funcional, incluso para resolver los problemas de comunicación que el estudiante encontrará en el futuro.

Como se habrá notado, esta es una perspectiva experimental, que procede por tentativos y resultados parciales. El resultado final no será necesariamente un conocimiento establecido, sino una aproximación lo suficientemente buena

para que el estudiante, que ha aprendido la competencia fundamental de reflexionar sobre la lengua, siga perfeccionando su interlengua a lo largo de su vida como hablante de LE. Este enfoque creativo se basa en la gran variedad de interpretaciones que surgen. Cabe señalar que la dinámica de estímulo-hipótesis-discusión colectiva se basa en el juicio subjetivo del hablante (aprendiz y profesor) y aporta un cambio de paradigma en el aula: la ‘verdad’ y la ‘corrección’ ya no son solo prerrogativas de un diccionario, una gramática o un texto, sino que se convierten en materia colectiva, de los hablantes, incluidos los no nativos, que, precisamente por la creencia prejuiciosa de imperfección de su interlengua, no están acostumbrados a una actitud activa hacia la lengua extranjera. De esta manera, el aprendiz puede sentirse activo, competente en el descubrimiento y en la indagación, y sentirse también capacitado para hacer elecciones lingüísticas (y no solo para ejecutar secuencias gramaticales correctas).

Por último, es un enfoque siempre abierto: lo interesante de los MD –y es lo que también anima mucho su investigación en lingüística– es que tienen una dimensión pragmática de adecuación o no y, a menudo, su valor permanece en la mente de los hablantes. Nos acercan, pues, a la realidad de la lengua como sistema complejo: podemos admitir que no todo es perfectamente descifrable y controlable, y el aprendiz, como el hablante nativo, debe acostumbrarse a espacios interpretativos vagos. Ofrecen, por lo tanto, la ocasión para comentar lo que es gramatical o no, lo que es simplemente inusual o lo que es pragmáticamente inadecuado. Los MD son una oportunidad, por una parte, para relativizar las (ines- tables) certezas de la gramática y, por la otra, para atenuar las inhibiciones de los estudiantes que a menudo evitan ciertos MD para no cometer errores. Con el entrenamiento a la incertidumbre se desactiva el miedo al error porque se trabaja con la idea de que muy a menudo existe un contexto de adecuación en el que una estructura o un enunciado es aceptable. En resumen, por un lado, llegamos a una concepción abierta de la gramaticalidad y, por otro, llegamos a apreciar el poder funcional de la gramática: “grammars code best what speakers do most” (Du Bois, 1985:363).

En la sección siguiente, mostramos algunos ejemplos sobre conectores y operadores argumentativos que se han realizado con estudiantes universitarios italianos de español de nivel C1, presentando los estímulos en forma oral o escrita (según el texto fuente), en sesiones de un mínimo de 60 minutos (en las cuales la mayoría del tiempo se ha dedicado a la discusión colectiva oral). Subrayamos que, en este artículo, no apuntamos a dar una muestra de actividades didácticas, sino ejemplificar la dimensión aplicada de los apartados anteriores.

#### 4. Algunos ejemplos de enfoque heurístico

Como primer acercamiento a los conectores y operadores argumentativos presentamos una prueba ‘extrema’.

1. *Problema*: se propone un *input* desorientador: se invita a la clase a lanzar hipótesis sobre lo que está ocurriendo entre los dos interlocutores del diálogo en el cuadro (es un diálogo en el que se han eliminado todos los MD):

---

##### Diálogo sin marcadores del discurso

---

B: yo creo que no vamos bien, tú no quieres

A: NO QUIERO ¡bah!...

B: ¿yo he hecho algo mal? estás– es por algo que yo

A: NO yo sé que el problema soy yo

B:

A: no no el problema soy yo [no tiene explicación]

B: [escúchame un momento] escúchame un momento escúchame

A:

B: no me cuentas nada no me cuentas – te veo todo el rato igual estás superbién [sic] conmigo ahí superbién con todo el mundo de repente te encierras yo no sé qué te pasa tienes algún problema en casa de repente te encierras ya no quieres hablar con nada [sic] ya no me diriges la palabra te vas solo tengo que ir por ahí como una idiota pululando a ver dónde estás me parece un poco mal

A:

B: TIENES ALGÚN PROBLEMA CUÉNTAMELO [INTENTARÉ=]

A:

B: AYUDARTE

A: con la gente puedo estar muy bien contigo no me sirve esa sonrisa dee ¡hola qué tal! ¿cómo estás? bien ¡qué divertido es todo!...NO PUEDO MENTIRTE ASÍ

B: ALGO TE DEBE PASAR algo te– tie–

A: no lo sé es TODO y no es nada

B:

A: SE ME JUNTAN LAS COSAS... llega un momento que vas aguantando que las cosas se juntan y que dices *NO TENGO QUE PARARME Y DECIDIR*

B: ¿te refieres a nosotros?

A: A NOSOTROS Y A TODO LO DEMÁS el centro

mis amigos tú mi casa los estudios

B: ¿qué quieres? ¿qué es lo que quieres?

A:

B: yo no sé yo yo sí que estoy segura. (Val.Es.Co ML 84.A.1 adaptado)

---

2. *Primera reflexión colectiva*: Intuitivamente, los aprendices notan que el fragmento tiene cierta comprensibilidad, porque tienen la sensación de entender lo que está pasando: en realidad, descifran su tema y su contenido, pero el flujo del acontecimiento sigue siendo bastante oscuro.
3. *Estímulo contrapuesto*: Se presenta ahora un nuevo *input* (los aprendices no lo saben: es el mismo diálogo presentado antes, pero solo se han dejado los operadores y los conectores argumentativos):

---

**Diálogo solo con operadores y conectores**

---

B: porque  
 A: PERO ...PORQUE- PORQUE  
 B:  
 A:  
 B: es que si tam[poco]  
 A: [pero] [es que]  
 B:  
 A:  
 B: si- es que  
 si es que  
 A: es [que]  
 B: [porque]  
 A:  
 B:  
 A: pero no... pero  
 B:... PERO BUENO- PERO PERO ES QUE  
 A: es que [pero=]  
 B: [pero si es que]  
 A: *PUES NO*  
 B: pero  
 A:  
 B: entonces  
 A:  
 B: pues es que es que. (Val.Es.Co ML 84.A.1 adaptado)

---

4. *Reflexión de conclusión*: Es importante que el profesor estimule a la clase a una heurística profunda, asegurando que, de este fragmento, es realmente posible extraer pistas sobre la dinámica conversacional. En comparación con el primer extracto, parece imposible reconstruir el sentido, pero observando bien se puede intuir una argumentación dinámica de contraste, causalidad/consecuencia y justificación. Por poco que sea, es interesante para el aprendiz tomar conciencia de la alta frecuencia y la importante contribución de unas palabras (los MD) con las que probablemente aún no ha tenido contacto sistemático. Se pueden comprobar las hipótesis con el diálogo completo: la famosa disputa de pareja del Corpus Val. Es.Co (ML.84.A.1).

Las dos siguientes aplicaciones que proponemos se basan en la técnica del *consciousness raising* o reflexión consciente (De la Fuente, 2009; Landone, 2018) dirigida a la toma de conciencia de una forma lingüística. No se ha demostrado que esta técnica funcione más allá del nivel léxico y morfosintáctico; sin embargo, Ellis (2003) comprueba que si los estudiantes notan un elemento lingüístico y hablan de manera significativa sobre él, podrán detectarlo mejor en las siguientes interacciones. Hay que añadir que, cognitivamente, los aprendices de una LE, ante la interpretación de un texto, parecen confiar más en las palabras con significado pleno o léxico frente a las que tienen un significado gramatical o de procesamiento. Tales palabras, como conectores y operadores argumentativos, no solo son más opacas para el estudiante, sino que además no parecen formar parte de los procesos automatizados de descodificación, como sí ocurre en el caso de las palabras plenas (Bello Viruega & Bernales, 2019).

Los MD se relacionan, en cambio, con los procesos de interpretación, a los que el estudiante puede dirigir el esfuerzo cognitivo solo después de haber automatizado los niveles inferiores de vocabulario y gramática. Hacen falta, pues, intervenciones que intencionalmente llamen la atención sobre los MD y así permitan desarrollar la interpretación pragmática (Ivanova & Bello Viruega, 2019). En el ejemplo siguiente se estimula el *noticing* (notar) y el *awareness* (conciencia) de un clásico MD muy versátil, *pues*. En los niveles iniciales, los aprendices no nativos tienden a utilizarlo solo como una conjunción causal (Vázquez Carranza, 2013; Fernández, Gates Tapia & Lu, 2014; Vande Castele & Collewaert 2019).

Como *input* desorientador, se pide a los aprendices que a partir de un corpus de conversaciones recopilen las diferentes ocurrencias de *pues*. El resultado será heterogéneo, como es previsible. Ofrecemos algunos ejemplos, tomados del corpus Val.Es.Co.:

---

**Pesquisa heterogénea de extractos conversacionales del conector pues – Val.Es.Co.**


---

D: [¿que tú ibas] por Blaquing blau y todo esto↓ por el Sordo° (preguntó) con dos o tres amigos más↓? yo digo sí sí... y ((digo)) pues yo– a ti te conozco de haberte visto por ahí y de Pachá y todo eso...hombre↓ cuando teníamos diecisiete o dieciocho años

B: ¿cuántos años tiene la tía?

A: treinta y nueve

D: Igual que nosotros to– tiene la misma edad

A: ¿la misma edad?§

D: § a[demás vive al lao de tu casa]

A: [pues po– ¿tiene novio?] ¿tiene [novio?]

D: [sí]§

B: § ¿al lao de mi casa dónde?

D: donde está el mercado al lao del Carchofa§

B: § ¡joder! pues ya no es al lao de mi casa

A: = habasΔ habasΔ habas [tiernas]

D: [noΔ es– es que] pero hay otras que son congeladas

B: ya ya

A: **pues** no sé mi madre nunca lah compra§

C: ¿bajamos a ver si está?

D: vale yo me tengo que hacer un bocadillo aún§

C: § **pues** vamos

D: espérate que coja mis zapatillas

G: ¿o intentas seguirlos§

E: § sí pero que otra persona no los sigaa

G: a ti te da lo mismo ¿no? **pues** más o menos es eso lo– lo que quiere decir más o menos la palabra liberal

E: ¡hombre! yo– o sea yo por liberal no entiendo esto§

G: § hombre liberal lo que pasa es que no sé **pues** tú a lo mejor entiendes por liberal **pues**– ((hay)) gente que entiende **pues** un viva la virgen ¿no? o sea... que pasan de todo que– que– que§

---

El problema que surge es ¿para qué sirve *pues*? Seguirá una amplia discusión y, luego, un segundo estímulo, con el cual pediremos a los aprendices que reúnan los casos identificados del marcador bajo etiquetas funcionales simplificadas (como: significado consecutivo, intervenciones reactivas, límite entre unidades, etc.) (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999), observando cuidadosamente la posición y, si es posible, escuchando la entonación. Acto seguido, se debatirá ampliamente: limitar *pues* a algunas categorías funcionales producirá, de todas formas, desacuerdo y discusión porque las interpretaciones del versátil *pues* llevan a la paradoja de la pragmática: solo el emisor es el locus de su intención y solo el destinatario es el locus de su interpretación pero, sobre todo, solo su interacción contextualizada es el locus de un significado dinámico y contingente que se irá formando. Nosotros, los observadores externos, podríamos no acertar nunca. Dado esto por sentado con los aprendices, podemos abstraer de la clasificación que acaban de hacer un valor abstracto e invariable: no tendrá la exhaustividad de una descripción lingüística, es cierto, pero será útil para orientar al alumno. En el caso de *pues*, Matte Bon (2016) se refiere a la distinción entre

Rema = información que el hablante presenta como nueva, elemento propuesto

Tema = información que el hablante presenta como elemento presupuesto, como dato adquirido anteriormente, que ya estaba en el contexto

y detecta una arquitectura escondida de *pues*: el marcador presenta un dato como nuevo y relacionado con aquello de lo que se estaba hablando. Su peculiaridad es señalar que el hablante considera que el dato ya estaba en el contexto, pero el interlocutor no lo sabía: “Te revelo lo que ya estaba allí a la vista pero que tú no sabes” (Matte Bon, 2016:306). El elemento de continuidad o contraste con lo antecedente depende de si lo que se introduce va en la misma línea (continuidad) o cambia la línea (contraste). Los usos de *tomar tiempo* o *dudar* se dan porque el enunciador está recuperando lo que viene antes. A través de una reflexión colectiva encauzada en esta dirección, el aprendiz llega a captar una especie de macrofunción del *pues*, que no se puede aplicar como ‘regla’ gramatical –porque obviamente es funcional– pero que funciona para comprender la polifuncionalidad del conector. De paso, el estudiante habrá hecho muchas hipótesis y habrá estado en contacto con abundancia de estímulos, pues ha emprendido un trabajo de notar y tomar conciencia del MD.

Siempre en esta línea metodológica, proponemos una aplicación de la reflexión consciente, en este caso, dirigida más al contexto y a las relaciones de coherencia que a un MD específico (Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2015; Heidari Tabrizi & Ramin Vaezi, 2015). El *input* ambiguo es un texto que presentamos como ‘expositivo’. Por ejem-

plo, el párrafo introductorio de un texto argumentativo, como podría ser un editorial o un artículo de opinión (como el siguiente). El problema que planteamos a los estudiantes es: ¿Es realmente un texto expositivo?

Un año después de que Fidel Castro capturase a tiros el poder en Cuba, y cuando ya empezaba a perfilarse su deriva de sátrapa comunista, dos jóvenes de diecisiete años, todavía menores de edad, Montalván, apodado El Filósofo, y Benítez, alias El Tuerto, fueron capturados por la policía política del régimen, acusados de distribuir panfletos anticomunistas, sometidos a una charada de juicio sumario y encarcelados en una prisión para menores en las afueras de La Habana. [...], (J. Bayly, “El filósofo y el tuerto” *ABC Opinión online*, 5/4/2020)

Las hipótesis que surjan de la discusión colectiva serán opuestas: formalmente lo parecería, pero el contenido no. Pedimos, entonces, como contraste, que los estudiantes se fijen en su función argumentativa, eliminando cualquier MD presente (si hay) e introduciendo otros nuevos. El profesor puede sugerir diferentes tipos de conectores y operadores argumentativos para ser usados con este propósito. Se obtendrán resultados de este tipo:

Un año después de que Fidel Castro capturase a tiros el poder en Cuba, **y en el fondo / en realidad / y pues / así que / porque / puesto que / por lo tanto** ya empezaba a perfilarse su deriva de sátrapa comunista, dos jóvenes de diecisiete años, **así pues / aunque / si bien / no obstante / pues encima / por lo tanto** todavía menores de edad, Montalván, apodado El Filósofo, y Benítez, alias El Tuerto, fueron capturados por la policía política del régimen, **a causa de (distribuir) / con la finalidad de (acusarles de) / así que (fueron acusados) / y en consecuencia (fueron acusados) / porque** acusados de distribuir panfletos anticomunistas. **Pero / además fueron / Por lo tanto fueron / Es más fueron, sometidos a una charada de juicio sumario y por consiguiente / de ahí / encima / incluso** encarcelados en una prisión para menores en las afueras de La Habana. [...]

Con el comentario colectivo y final, se puede notar que es precisamente a partir de la restricción impuesta sobre los MD que se produce el refinamiento argumentativo: se aumenta o se atenúa la fuerza argumentativa, se invierten las direcciones argumentativas, se producen escalas, clímax y focalizaciones, etc. (Landone, 2021).

Esta actividad puede tener una segunda fase de trabajo. De hecho, la consecuencia funcional de estos movimientos de pensamiento producidos por los MD es la inmersión en la competencia pragmática y sociocultural: los estudiantes pueden ahora abordar una reflexión sobre la ideología del texto en términos interculturales y también vincularla a la organización retórica del texto (Kubota & Lehner, 2004; Silva Fernández, 2012; Ramos-González & Rico-Martín, 2015). El *input* problemático surge al pedir a los aprendices que identifiquen la posición argumentativa del autor del texto en la versión original (Llamas Saíz, 2004). En la primera discusión heurística puede haber convergencia: en este caso el texto denota una posición anticastrista. El siguiente estímulo será, pues, pedir a los aprendices que identifiquen con precisión, en el texto original, los elementos que pueden ser utilizados como argumentos (tesis, antítesis, refutaciones, contraargumentos, conclusiones, concesiones) (Cuenca, 1995). Vuelven, luego, a tomar su propia versión de la fase 1 y, siempre trabajando solo con los MD, reelaboran su versión inicial para trazar una línea argumentativa coherente (en este caso como refuerzo de la ideología anticastrista o de atenuación). Los MD necesariamente proporcionarán mucha negociación del significado del propio MD. Cabe advertir que, si los alumnos no conocen muchos conectores/operadores argumentativos, la negociación terminará llevándose a cabo en el ámbito léxico, pues el profesor deberá encauzarla específicamente en los MD como forma de *input enhancement* (De la Fuente, 2009). Aquí se presentan dos posibles resultados:

Anticastrista mitigado	Anticastrista explícito
<i>Un año después de que Fidel Castro capturase a tiros el poder en Cuba (en el fondo ya empezaba a perfilarse su deriva de sátrapa comunista), dos jóvenes de diecisiete años, por lo tanto todavía menores de edad, Montalván, apodado El Filósofo, y Benítez, alias El Tuerto, fueron capturados por la policía política del régimen, porque [fueron] acusados de distribuir panfletos anticomunistas, y por lo tanto fueron sometidos a una charada de juicio sumario y de ahí [que fueran] encarcelados en una prisión para menores en las afueras de La Habana. [...]</i>	<i>Un año después de que Fidel Castro capturase a tiros el poder en Cuba, y por lo tanto ya empezaba a perfilarse su deriva de sátrapa comunista, dos jóvenes de diecisiete años, si bien todavía menores de edad, Montalván, apodado El Filósofo, y Benítez, alias El Tuerto, fueron capturados por la policía política del régimen, con la finalidad de acusarlos de distribuir panfletos anticomunistas. Es más, fueron sometidos a una charada de juicio sumario e incluso encarcelados en una prisión para menores en las afueras de La Habana. [...]</i>

La discusión final está en la línea del análisis crítico del discurso y debería conducir al poder funcional de los MD: es decir, a cómo pueden dirigir los argumentos y cómo esto puede conducir a implícitos ideológicos. En el caso del texto de la izquierda, los MD atenúan los argumentos anticastristas y producen un movimiento de causa y consecuencia que culpa a dos jóvenes e implícitamente justifica su trato duro; en el caso de la derecha, en cambio, se produce un movimiento de sospecha de abuso por parte de la policía y se crea una escala argumentativa sobre la gravedad de las acciones contra dos menores.

Añadimos, finalmente, que el contexto y el MD se crean mutuamente y de forma dinámica, por lo que es una perspectiva, respecto a los ejercicios más clásicos de completar un texto con un conjunto de conectores, que deja

más espacio para la elección por parte del aprendiz de qué quiere hacer con la LE (Foolen, 2011). En conclusión, en este recorrido hemos tratado de demostrar que un enfoque aplicado que contempla la incertidumbre –que es una especificidad de la pragmática– requiere un cambio de perspectiva, incluso pedagógica, hacia la reflexión conjunta tanto del profesor como de los estudiantes, y hacia la formación de una competencia del descubrimiento lingüístico. Dicho enfoque aporta intervenciones aplicadas más coherentes con la naturaleza específica de los MD y con las peculiaridades de su proceso de adquisición.

## Bibliografía

- Alonso Raya, R. (1998). “Competencia comunicativa y cortesía: cuestiones metodológicas”, en R. Fente Gómez et al. (eds.) *Actas del primer congreso nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, 43-52.
- Andorno, C. (2007). “Strutturare gli enunciati e gestire l’interazione in italiano L2. L’uso dei connettivi *anche, invece, ma, però*”, *Acta Romanica Basiliensia* 18, 223-243.
- Bailini, S. (2018). “Marcadores del discurso en el aula de ELE: ¿Qué pueden aportar los corpus?”, en M. Gómez, C. Moral del Hoyo & J. T. Williams (eds.) *Aplicaciones de la lingüística de corpus al estudio de lenguas modernas*. Cantabria: Sociedad Menéndez Pelayo, 137-156.
- Barros García, P. & Biedma Torrecillas, A. (1994). “Los conectores discursivos: consideraciones generales y aplicaciones prácticas”, in P. J. Slagter (ed.) *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*. Amsterdam: Rodopi, 77-85.
- Bazzanella, C. (2006). “Discourse markers in Italian: Towards a ‘compositional’ meaning”, en K. Fischer (ed.) *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier, 504-524.
- Bello Viruega, I. & Bernal, C. (2019). “Processing focus operators and pragmatic scales: An eye-tracking study on information processing in English L2”, en I. Bello et al. (eds.) *Cognitive insights into discourse markers and second language acquisition*. Berna: Peter Lang, 93-117.
- Bello Viruega, I. et al. (eds.) (2019). *Cognitive insights into discourse markers and second language acquisition*. Berna: Peter Lang.
- Borrego Nieto, J. (ed.) (2013). *Gramática de referencia para la enseñanza de español: la combinación de oraciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Borreguero Zuloaga, M., Pernas, P. & Gillani, E. (2017). “Metadiscursive functions and discourse markers in L2 Italian”, en A. P. Loureiro et al. (eds.) *Marcadores discursivos e(m) tradução*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra 15-57.
- Borreguero Zuloaga, M. & Thörle, B. (2016). “Discourse Markers in Second Language Acquisition: Studies on Italian and French as L2 / Études en italien et en français langues étrangères”, *Language, Interaction and Acquisition* 7, 1-16.
- Briz Gómez, A. (1993). “Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial II: su papel metadiscursivo”, *Español Actual* 59, 39-56.
- Briz Gómez, A. (1994). “Hacia un análisis argumentativo de un texto coloquial. La incidencia de los conectores pragmáticos”, *Verba. Anuario Galego de Filoloxía* 21, 369-395.
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatografía*. Barcelona: Ariel.
- Bustos Gisbert, J. M. & Gómez Asencio, J. J. (eds.) (2014). *Procedimientos de conexión discursiva en español: Adquisición y aprendizaje*. Bern: Peter Lang.
- Bustos Gisbert, J. M. & Sánchez Iglesias, J. J. (2009). “Explicitación y pseudo-conexión en el discurso mediado”, en *XX Congreso Internacional de la ASELE*. España: Fundación Comilla – Asele, 316-330.
- Casado Velarde, M. (2000). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Cortés Rodríguez, L. & Adarve, M. M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: Arco/Libros.
- Cuartero Sánchez, J. M. (2002). *Conectores y conexión aditiva. Los signos incluso, también y además en español actual*. Madrid: Gredos.
- Cuenca, M. J. (1995). “Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación”, *Comunicación, lenguaje y educación* 26, 23-40.
- De la Fuente, M. J. (2009). “The role of pedagogical tasks and focus on form on acquisition of discourse markers by advanced language learners”, en R.P. Leow, H. Campos & D. Lardiere (eds.) *Little words: Their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics, and acquisition*. Washington: Georgetown University Press, 211-221.
- Díaz Rodríguez, L. (2013). “Gramáticas nucleares de raíz pragmática (core grammars) basadas en corpus orales de español nativo y no nativo. A propósito de la investigación de la producción oral por escenarios propuesta en los modelos del Consejo de Europa y el MCER”, *MarcoELE* 17, s.p.
- Djigunovic, J. & Vickov, G. (2010). “Acquisition of Discourse Markers: evidence from EFL writing”, *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia* 55, 255-278.
- Domínguez García, M.N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco/Libros.
- DPDE – Briz, A., Pons, S. & Portolés, J. (eds.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*, <http://www.dpde.es> [3.7.2020].
- Du Bois, J. (1985). “Competing Motivations”, en J. Haiman (ed.) *Iconicity in Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 343–365.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escandell-Vidal, V. (2009). “Social cognition and second language learning”, en R. Gómez-Morón (ed.) *Pragmatics applied to language teaching and learning*. Newcastle: Cambridge Scholars, 2-41.
- Fant, L. (2016). “Pragmatic markers in high-level second language use”, en K. Hyltenstam (ed.) *Advanced proficiency and exceptional ability in second languages*. Boston/Berlin: Mouton de Gruyter, 15-42.



- Fernández, J., Gates Tapia, A. & Xiaofei, L. (2014). "Oral proficiency and pragmatic marker use in L2 spoken Spanish: The case of *pues* and *bueno*", *Journal of Pragmatics* 74, 150-164.
- Foolen, A. (2011). "Pragmatic markers in a sociopragmatic perspective". en G. Andersen & K. Aijmer (eds.) *Pragmatics of Society*. Berlin: Mouton de Gruyter, 215-240.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Garcés Gómez, M. P. (2008). *La organización del discurso: Marcadores de ordenación y de reformulación*. Vervuert: Iberoamericana.
- García Agüero, A. N. (2016). "Marcadores discursivos indicadores de cortesía de la variedad mexicana. Un enfoque pluricéntrico para su enseñanza en ELE", *E-JournALL* 3, 23-42.
- Garrido Rodríguez, M. del C. (2000). "Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia", en M. Franco Figueroa et al. (eds.) *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como segunda lengua*. Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz, vol. 1, 323-330.
- Garrido Rodríguez, M. del C. (2004). *Conectores contraargumentativos en la conversación coloquial*. León: Universidad de León.
- Garrido, J. (1993). "Operadores epistémicos y conectores contextuales", *Diálogos hispánicos* 12, 5-50.
- Heidari Tabrizi, H. & Vaezi, R. (2015). "The pedagogical influence of interpersonal and cognitive discourse markers on Iranian intermediate EFL learners' listening comprehension", *Theory and Practice in Language Studies* 5, 1570-1577.
- Hernández, T. A. & Rodríguez-González, E. (2013). "Impact of instruction on the use of L2 discourse markers", *Journal of Second Language Teaching & Research* 2, 3-31.
- Holgado Lage, A. (2017). *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. Berna: Peter Lang.
- Ivanova, O. & Bello Viruega, I. (2019). "Pragmatic processing in second language: What can focus operators tell us about cognitive performance in L2?", en I. Bello et al. (eds.) *Cognitive insights into discourse markers and second language acquisition*. Berna: Peter Lang, 67-92.
- Kasper, G. & Rose, K. (1999). "Pragmatics and SLA", *Annual Review of Applied Linguistics* 19, 81-104.
- Kubota, R. & Lehner, A. (2004). "Toward critical contrastive rhetoric", *Journal of Second Language Writing* 13, 7-27.
- Landone, E. (2009). *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*. Berna: Peter Lang.
- Landone, E. (2017). "Inferencias relacionales y valores culturales en el estudio de los marcadores del discurso", *Cuadernos AISPI* 10, 113-136.
- Landone, E. (2018). *Utopía didáctica: l'apprendimento della lingua straniera oltre l'aula*. Milano: Mimesis.
- Landone, E. (2019). "Los marcadores del discurso. ¿Guías inferenciales de la comunicación emotiva?", *Spanish in Context* 16(2), 272-291.
- Landone, E. (2021). "Los conectores y los operadores argumentativos en la enseñanza del español LE/L2", *Archiletras científica (Lingüística)* 4, 137-152.
- La Rocca, M. (2012). *Los marcadores del discurso del español. Un inventario comparado*. Roma: Aracne.
- Lenarduzzi, R. (2008). "La gramática del español desde el punto de vista del alumno extranjero: el caso de las partículas", *Escrituras* 1, 11-18.
- Llamas Saíz, C. (2004). "La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de "ELE". Explotación de los textos periodísticos de opinión", en H. Perdiguer Villarreal & A. Álvarez (eds.) *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 2003*. Burgos: Universidad de Burgos, 694-707.
- Llorente Arcocha, M. T. (1996). *Organizadores de la conversación: operadores discursivos en español*. Salamanca: Universidad pontificia, Caja Salamanca y Soria.
- Lo Duca, M. G. (2006). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.
- López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros.
- López Serena, A. & Borreguero Zuloaga, M. (2010). "Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita", en O. Loureda & E. Acín (eds.) *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 415-495.
- Loureda, O. (2010). "Marcadores del discurso, pragmática experimental y traductología: Horizontes para una nueva línea de investigación (I)", *Pragmalingüística* 18, 74-107.
- Loureda, O., Cruz, A. & DPKog (2003). "Aproximación experimental sobre los costes de procesamiento de las partículas focales del español también e incluso", *Cuadernos Aispi*. 2, 75-98.
- Loureda, O. Nadal, L. & Recio, I. (2016). "El significado procedimental y las partículas discursivas del español: Una aproximación experimental", *Revista Signos* 49, 52-77.
- Martí, M. (2003). *Construcción e interpretación de discursos y enunciados: Los marcadores*. Madrid: Edinumen.
- Martí, M. (2008). *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco/Libros.
- Martí, M. & Fernández Gómiz, S. (2013). *Los marcadores discursivos: Para estudiantes y profesores*. Madrid: Edinumen.
- Martín Zorraquino, M. A. & Portolés Lázaro, J. (1999). "Los marcadores del discurso", en I. Bosque & V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva del español. Entre oración y discurso. Morfología*. Madrid: Espasa Calpe, vol. 3, 4051-4213.
- Martínez, R. (1997). *Conectando texto: guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, R. (2011). *Conectores textuales argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Maschler, Y. & Schiffrin, D. (2015). "Discourse markers. Language, meaning, and context", en D. Tannen, H. E. Hamilton & D. Schiffrin (eds.) *The handbook of discourse analysis*. Chichester: John Wiley & Sons, 189 – 221.
- Matte Bon, F. (2016). "Cómo construimos las relaciones en la interacción: preposiciones, conjunciones, marcadores", en E. Sainz et al. (eds.) *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi*. Venecia: Ediciones Ca' Foscari, 289-312.

- MCER (*Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*) (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya – North, B., Goodier T. & Piccardo, E. (2018). *Companion Volume*. Council of Europe, provisional edition.
- Meng, K. & Strömqvist, S. (1999). "Introduction", *Journal of Pragmatics* 31, 1241-1244.
- Montolío Durán, E. (1992). "La teoría de la Relevancia y el procesamiento de las estructuras condicionales", en C. Martín Vide (ed.) *Lenguajes naturales y lenguajes formales*. Barcelona: Publicaciones y Promociones Universitarias, 453-460.
- Montolío Durán, E. (1998). "La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores", en M.<sup>a</sup> Antonia Martín Zorraquino & E. Montolío Durán (eds.) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid; Arco/Libros, 93-119.
- Montolío Durán, E. (ed.) (2000). *Manual práctico de escritura académica. Volumen II*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Montolío Durán, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Mosegaard Hansen, M.-B. (2006). "A dynamic polysemy approach to the lexical semantics of discourse markers (with an exemplary analysis of French *toujours*", en K. Fischer (ed.) *Approaches to discourse particles*. Oxford-Amsterdam: Elsevier, 21-41.
- Nadal, L. et al. (2017). "Processing additivity in Spanish: *incluso* vs *además*", en A. M. De Cesare & C. Andorno (eds.) *Focus on Additivity: Adverbial modifiers in Romance, Germanic and Slavic language*. Amsterdam: Benjamins, 33-41.
- Nogueira da Silva, A. M. (2010). "La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos", *RedELE* 19, s.p.
- PCIC (*Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*) (2006). Madrid: Instituto Cervantes-Editorial Biblioteca Nueva.
- Pernas, P. et al. (2011). "Costruire testi, strutturare conversazioni: La didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale", *Italiano LinguaDue* 1, 65-138.
- Pons Bordería, S. (1998). *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pons Bordería, S. (2000). "Los conectores", en A. Briz Gómez & Grupo Val.Es.Co (eds.) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*. Barcelona: Ariel Practicum, 193-220.
- Pons Bordería, S. (2008). "Do discourse markers exist? On the treatment of discourse markers in Relevance Theory", *Journal of Pragmatics* 40, 1411-1434.
- Portolés Lázaro, J. (1998). "La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso", en M.<sup>a</sup> A. Martín Zorraquino & E. Montolío Durán (eds.) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 71-91.
- Portolés Lázaro, J. (1999). "Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE", *Carabela* 46, 63-74.
- Portolés Lázaro, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel (1<sup>a</sup> ed. 1998).
- Ramos-González, N. & Rico-Martín, A. (2015). "The teaching of politeness in the Spanish-as-a-foreign language (SFL) classroom", *Social and Behavioral Sciences* 178, 196-200.
- Rodríguez Ponce, M. I. & C. Amador Moreno (2010). "Marcadores del discurso en la enseñanza de lenguas: oye y la (des)cortesía verbal", en F. Orletti & L. Mariottini (eds.) *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma: Programa Edice, 705-720.
- Sainz, E. (2014). "Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los marcadores discursivos del español a estudiantes italianos", en E. Sainz (ed.) *De la estructura de la frase al tejido del discurso*. Berna: Peter Lang, 40-65.
- Sainz, E. (2017). "Un problema de análisis procedimental: el denominado encima contraargumentativo", *Cuadernos Aispi* 10, 101-122.
- Santiago de, Guervós, J. (2019). "La conexión discursiva en español LE/L2: Problemas terminológicos, propuesta de catálogo, y didáctica", *MarcoELE* 28, 1-25.
- Santiago de, Guervós, J. & Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Silva Fernandes, I. C. (2012). "Los marcadores discursivos a partir de una perspectiva retórico-enunciativa: cómo los efectos de sentido surgen en la lengua", en M. M. García Negroni (ed.) *II Coloquio Internacional Marcadores del Discurso en Lenguas Románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, 237-247.
- Val.Es.Co. Corpus – Briz, A. & Grupo Val.Es.Co. (eds.) (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco/Libros.
- Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J. & Sanders, T. (2015). "Connectives as processing signals: How students benefit in processing narrative and expository texts", *Discourse Processes* 52, 47-76.
- Vande Castele, A. & Collewaert, K. (2019). "A pilot study on the use of discourse markers in the oral discourse of language learners of Spanish", en I. Bello et al. (eds.) *Cognitive insights into discourse markers and second language acquisition*. Berna: Peter Lang, 151-168.
- Vázquez Carranza, A. (2013). "Responding and clarifying. An analysis of pues as a sequential marker in Mexican Spanish talk-in-interactions", *Spanish in Context* 10, 284-309.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos, (ed. or. 1999).
- Wierzbicka, A. (1986). "Introduction", *Journal of Pragmatics* 10, 519-534.