

Los operadores discursivos de concreción o especificación y de refuerzo argumentativo en el Corpus de aprendices de español como lengua extranjera

Discourse Operators of Concretion or Specification and of Argumentative Reinforcement in the *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera*

FRANCISCO J. RODRÍGUEZ MUÑOZ
MARIA DEL MAR RUIZ DOMÍNGUEZ
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

En el presente trabajo se realiza un análisis de la frecuencia de uso de los operadores discursivos de concreción o especificación, por un lado, y de refuerzo argumentativo, por otro, a partir del material recogido en el Corpus de aprendices de español como lengua extranjera. El objetivo es comprobar si las ocurrencias de estos marcadores se ajustan al nivel de dominio lingüístico que, según el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, deben tener adquirido los aprendices de español como lengua extranjera. Por tanto, se analiza la frecuencia de aparición de los operadores en relación con el nivel de dominio que establece el *PCIC* para cada uno de ellos. Finalmente, es preciso atender a la variabilidad funcional de estos exponentes, así como a aspectos relacionados con la L1 de los aprendices, con las variables sociolingüísticas que condicionan las preferencias de uso de unos sobre otros y con todos aquellos factores que podrían implicar diferencias de dominio.

Palabras clave: *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera; enseñanza de español como lengua extranjera; operador discursivo; tácticas y estrategias pragmáticas.*

The present paper analyses the frequency of use of discourse operators of concretion or specification, on one hand, and of argumentative reinforcement, on the other hand, from the material collected in the Corpus of learners of Spanish as a foreign language. The aim is to check whether the occurrences of these markers are adjusted to the level that, according to the *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, learners of Spanish as foreign language must have acquired. Thus, the operators frequency of occurrence is analysed in relation to the language proficiency level established in the *PCIC* for each one. Finally, consideration must be given to these exponents' functional variability, as well as to the aspects related to learners' L1, to sociolinguistic variables that determine usage preferences of some operators over others and to all those factors that might involve differences in language proficiency.

Keywords: *Corpus of learners of Spanish as a foreign language; teaching of Spanish as a foreign language; discourse operator; pragmatic strategies and tactics.*

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio surge con el objetivo de contribuir a la mejora del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes, 2006); en este sentido, plantea la conveniencia de orientar la enseñanza de los *operadores del discurso* a aprendices de español como lengua extranjera (ELE) a partir de una adecuada selección por niveles. Con este propósito, se analiza el uso real que estos hacen de dos clases de operadores, a saber, los de

concreción o especificación, y los de *refuerzo argumentativo*, atendiendo a sus especificidades funcionales de naturaleza pragmático-discursiva.

Para ello, acudimos al Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (CAES) (Instituto Cervantes, 2014), que, en su versión actual, recoge alrededor de 575 000 elementos lingüísticos. Sirviéndonos de este banco de datos, pretendemos valorar el grado de correspondencia existente entre la frecuencia total de uso que tienen en el CAES los operadores que analizamos y el nivel en que el *PCIC* los incluye y, por tanto, considera que deben dominarse. Dicho de otro modo, nos preguntamos si está en consonancia el nivel de dominio lingüístico del español de los aprendices que utilizan estos marcadores en las producciones escritas que incorpora el CAES con el que se establece en el *PCIC*.

Más específicamente, esta investigación parte de los siguientes supuestos:

1. De acuerdo con la distribución por niveles (A1/A2 a C2) que propone el *PCIC*, el índice de frecuencia total de los operadores de concreción o especificación presentará el siguiente orden en sentido decreciente: a) *por ejemplo*; b) *en concreto, en particular*; y c) *en especial, concretamente*.
2. Según la nivelación del *PCIC*, no se registrarán ejemplos en los que se empleen los operadores de concreción *verbigracia, pongamos por caso y sin ir más lejos*, dado que el CAES no incorpora producciones de aprendices con nivel C2.
3. Como en el punto 1, previsiblemente, el índice de frecuencia total para los denominados operadores de refuerzo argumentativo atenderá al orden decreciente que se especifica a continuación: a) *claro, claramente*; b) *desde luego, por supuesto*; y c) *de hecho, en efecto, en el fondo, en realidad, la verdad*.
4. Siguiendo el razonamiento expuesto en el punto 2, el marcador de refuerzo argumentativo *después de todo* estará igualmente ausente en las muestras, pues el *PCIC* lo incluye en el nivel C2 de dominio del español.

2. LOS MARCADORES DEL DISCURSO Y SU ENSEÑANZA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Los marcadores del discurso constituyen una categoría de análisis amplia y heterogénea cuya semántica contribuye, sin lugar a dudas, a la interpretación de los procesos de comunicación. Es creciente el interés que en las investigaciones lingüísticas contemporáneas se ha mostrado hacia estos elementos lingüísticos, hecho que ha repercutido, sobre todo, en su mejor delimitación y sistematización.

Como advierten Mancera y Placencia (2011), la variación denominativa y taxonómica a la que se han prestado y aún se prestan estas marcas (*enlaces supraoracionales, conectivos, conectores pragmáticos, ordenadores (léxicos) del discurso, operadores pragmáticos o discursivos, marcadores de interacción, marcadores del discurso, etc.*) es una prueba indiscutible de la multiplicidad de enfoques teórico-metodológicos de los que han sido objeto y de las distintas perspectivas que han surgido en torno a ellas.

Schiffrin (1987), conciliando modelos de análisis lingüístico de corte cuantitativo y cualitativo, denomina a estas unidades *marcadores discursivos* y las define como elementos dependientes de otros enunciados que vendrían expresados o se realizarían a partir de diversas clases de palabras: conjunciones, interjecciones, adverbios y frases lexicalizadas.

Tales elementos lingüísticos contribuyen a la coherencia textual y, como han destacado numerosos autores (véase Pons y Samaniego, 1998; Lahuerta y Pelayo, 2003), cumplen un papel de apoyo discursivo, favorecen la cohesión entre enunciados y facilitan las interacciones entre los interlocutores. Asimismo, a través de algunos de ellos, se muestra la actitud o la posición del enunciador ante lo enunciado y hacia su enunciatario (*modalización*

discursiva). En definitiva, se trata de elementos que desempeñan funciones en el plano discursivo, con distintos valores de carácter pragmático (Blakemore, 2006).

De acuerdo con la definición de Portolés (1998: 25-26), una de las más citadas en el ámbito de los estudios pragmáticos en lengua española:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas las inferencias que se realizan en la comunicación.

Como ha señalado Meléndez Quero (2010), el estudio de los marcadores del discurso constituye, en efecto, uno de los temas más interesantes —a la par que problemáticos— en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, como advierte Re (2010), entre las dificultades que lleva aparejadas la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso en el aula de ELE pueden mencionarse las que tienen lugar al seleccionar los materiales para presentarlos, al establecer las equivalencias entre la L1 de los aprendices y la lengua meta, o al tener que soslayar la carencia de significado conceptual con el que cuentan otras clases de palabras —sustantivos, adjetivos o verbos—. Tales problemas aumentan cuando el alumnado aprende en un contexto heterosiglótico, es decir, en el que no se habla español.

A pesar de lo anterior, autores como Nogueira da Silva (2012), al analizar distintos manuales de ELE, se percatan de la poca atención que se les presta a los marcadores del discurso en los libros de texto, incluso en los destinados a la obtención de un nivel C1 de español. Además, el tratamiento de esta clase de elementos lingüísticos en relación con los géneros, las secuencias o las tipologías textuales, o los registros es prácticamente nulo (Nogueira da Silva, 2010, 2011).

En contribuciones como las de Lahuerta (2002) o Llamas Saíz (2004), se perfilan algunas de las direcciones futuras en el campo de investigación sobre el uso de los marcadores del discurso por parte de los aprendices de ELE. Sin embargo, los estudios que han abordado los aspectos didácticos relacionados con esta clase de elementos lingüísticos siguen resultando insuficientes. Aun así, en los últimos años, se ha ido tomando conciencia de la necesidad de su enseñanza en el terreno específico de ELE (véase, por ejemplo, Martí Sánchez, 2004, 2008).

Si atendemos a las publicaciones oficiales de mayor calado en el ámbito de ELE durante los últimos años, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002 [2001]: 121-122), hallamos alusiones indirectas a los marcadores del discurso. Así, en el apartado dedicado a las *competencias pragmáticas*, se detallan aspectos asociados a distintas dimensiones discursivas, de las que extraemos los siguientes ejemplos:

- a) *Flexibilidad*: “al reformular ideas” (por ejemplo, mediante *reformuladores* de distinto tipo —*explicativos, recapitulativos, rectificativos, de distanciamiento o digresores*—); “para poner énfasis” (*operadores de refuerzo argumentativo*) —en los niveles B2 a C1 de dominio lingüístico—.
- b) *Turnos de palabra*: al “demandar atención” (por ejemplo, a través de los llamados *controladores de contacto* o, en otras terminologías [Martín Zorraquino y Portolés, 1999], *enfocadores de alteridad*¹); al iniciar, mantener y terminar conversaciones (para ello, el hablante habría de servirse de *ordenadores de inicio, continuidad y cierre*, etc.) —a partir del A2—; para “ganar tiempo” (los *metadiscursivos conversacionales* comparten este cometido) —a partir del B2—.

¹ Al relacionar con los marcadores los aspectos discursivos señalados en el *MCER*, se ha adoptado la terminología que se emplea en el *PCIC*.

- c) *Coherencia y cohesión*: el usuario con un nivel A1 debe ser capaz de establecer *relaciones aditivas (y)* y *consecutivas (entonces)*; en el nivel A2, se suman a las anteriores las *contraargumentativas (pero)* y las *justificativas (porque)*; en el nivel B2, “utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas”; y, en el C1, “produce un discurso claro, fluido y bien estructurado [*estructuradores de la información*], mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión”.

En el presente estudio, no obstante, recurrimos al *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), que, como sostiene Re (2010: 34), resulta “mucho más explícito que el *MCER* a la hora de dar pautas, contenidos y secuenciación” al relacionar los marcadores discursivos con los distintos niveles de dominio lingüístico. El *PCIC* da cabida a estas unidades en el apartado dedicado a “Tácticas y estrategias pragmáticas” y, en términos generales, atiende a las sistematizaciones clásicas de Briz (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999) —*conectores, estructuradores de la información, ordenadores, reformuladores, operadores discursivos y controladores del contacto*—. Con todo, en este trabajo, nos centramos en los denominados operadores discursivos y, más particularmente, en los de concreción o especificación, y en los de refuerzo argumentativo.

Por último, cabría referirse a algunos estudios recientes sobre el uso de los marcadores discursivos en español por parte de estudiantes nativos y extranjeros, que se han nutrido de diferentes corpus escritos y orales. A modo de ejemplo, García Romero (2005) analiza los marcadores del discurso en ensayos escritos por estudiantes universitarios. Myre y Martínez López (2007) prestan atención a las funciones de estos elementos en las conversaciones informales de los jóvenes madrileños a partir del corpus COLAm (Corpus oral del lenguaje adolescente de Madrid). Campillos (2014) sigue la *learner corpus research* (‘investigación en corpus de aprendices’) descrita por Granger (2012) al analizar los errores pragmático-discursivos en un corpus oral de ELE. Mención aparte merece la investigación que lleva a cabo Ciarra (2016), que se sirve del COCELE (Corpus oral conversacional de español lengua extranjera) para examinar cómo usan los estudiantes no nativos de español los marcadores del discurso oral.

2.1 *Los operadores discursivos*

Los *operadores discursivos* —etiqueta que remite a la lógica y a las relaciones lógicas entre enunciados— se incluyen en la categoría más amplia de los *marcadores del discurso*. En este sentido, no podemos perder de vista que se trata de elementos lingüísticos “pragmati(cali)zados” o “discursivizados”, es decir, que responden a características y funciones de índole pragmático-discursiva (véase Hummel, 2012). Adjetivos como *claro*, cuyo significado conceptual es ‘que tiene abundante luz’, experimenta un proceso de recategorización semántico-sintáctica, de manera que pasa a desempeñar la función pragmática de refuerzo argumentativo en el plano discursivo.

En el caso de los adverbios, dicho proceso se pone especialmente de manifiesto: primero, se relacionan con el verbo —adverbios verbales—; después, con la oración —adverbios oracionales—; y, por último, se convierten en marcadores (Traugott, 1995, en Villar 2013). Así, un adverbio como *seguramente*, en el enunciado *Lo hizo seguramente*, podría poseer el significado conceptual ‘con seguridad, de forma segura’ y su ámbito de alcance sería el sintagma verbal (adverbios *intraoracionales* o *adjuntos*). Sin embargo, en *Seguramente, lo hizo sin pensar*, nos encontramos ante un marcador que adopta, en este caso, el significado procedimental ‘probablemente, acaso’ y que, en consecuencia, se asocia a la modalidad epistémica —esto es, el grado de compromiso del enunciador con respecto a la

verdad de lo enunciado, que puede declinarse en real, probable, posible e irreal (Villar, 2013)—. En tales casos, estos elementos amplían su ámbito de alcance a la oración (*supraoracionales* o *disjuntos*) o al discurso (*extraoracionales* o *conjuntos*), y adquieren la consideración de marcador discursivo.

Cada uno de los tres estadios a los que nos hemos referido a propósito de la “pragmati(cali)zación” o “discursivización” adverbial se corresponde, además, con distintos grados de subjetividad:

La subjetividad nula o baja del adverbio intraoracional se transformará en una presencia consciente y voluntaria [...] en el seno del adverbio supraoracional, presencia que no hará sino acrecentarse en el adverbio extraoracional, para dar lugar a lo que antes hemos denominado *intersubjetividad* [...] (Villar, 2013: 166).

En la Tabla 1 se ordenan por niveles de dominio de español (A1/A2 a C2) los tipos de operadores discursivos y sus correspondientes exponentes de acuerdo con el *PCIC*. En esta obra se distinguen tres tipos de operadores:

- a. En primer lugar, los *focalizadores*, de cuyo análisis prescindimos en este trabajo, que poseen el cometido básico de resaltar o enfatizar determinados segmentos en los enunciados (véase Burdach y Poblete, 2005).
- b. En segundo lugar, los operadores *de concreción o especificación*, que “presentan el miembro del discurso que los incluye como una concreción o ejemplo de una expresión más general” (Meneses, 2000: 325).
- c. En último lugar, el *PCIC* añade los operadores *de refuerzo argumentativo* (*de hecho, en realidad, etc.*), que seleccionan, resaltan y ponen de relieve el argumento del miembro del discurso en el que aparecen frente a otros. Con todo, la interpretación funcional de estos operadores suele estar supeditada a la *modalidad discursiva*. Tanto es así que *claro (que)* o *desde luego* pueden actuar como marcadores *modales epistémicos* por cuanto expresan un grado elevado de certeza con respecto a lo enunciado, o incluso como *modales deónticos*, con un valor equivalente al de las marcas *bueno, bien* o *vale* cuando expresan acuerdo. Por ende, estas marcas adquirirán un sentido u otro en función del contexto en que aparezcan.

Tabla 1: Repertorio de operadores discursivos en el Plan curricular del Instituto Cervantes

Tipo	A1/A2	B1	B2	C1	C2
1. Focalizadores (9 exponentes)	Para destacar un elemento: <i>también, tampoco</i>	<i>en cuanto a</i> En una escala: <i>casi</i>	<i>respecto a..., en relación con</i> En una escala: <i>incluso, por poco (no)</i>	-	En una escala: <i>hasta</i>
2. De concreción o especificación (8 exponentes)	<i>por ejemplo</i>	<i>en concreto, en particular</i>	<i>en especial, concretamente</i>	-	<i>verbigracia, pongamos por caso, sin ir más lejos</i>
3. De refuerzo argumentativo (10 exponentes)		<i>claro, claramente</i> [His.]	<i>desde luego, por supuesto</i>	<i>de hecho, en efecto, en el fondo, en realidad, la verdad</i>	<i>después de todo</i>

A los operadores anteriores les corresponden distintos valores y presentan diferencias de graduación. Por ejemplo, como se indica en el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz et al., 2008), *claro* refuerza como evidente y seguro el miembro del discurso al que afecta, pero su variante *claro que* destaca, además, el carácter consabido del miembro

que presenta, cuya verdad queda fuera de toda duda. Al oponer los operadores *en efecto* y *la verdad (es que)*, nos percatamos de que el primero supone una confirmación deliberada de lo expresado en el miembro discursivo que lo precede; ello confiere un mayor grado de validez o fuerza argumentativa al contenido que se transmite, sobre el que se insiste mediante *en efecto*. El operador *la verdad (es que)*, por su parte, no conlleva necesariamente una confirmación deliberada, pero pone de manifiesto que el contenido que lo sucede es cierto y que, por tanto, el que lo expresa no miente; lo que refleja un compromiso con la verdad e intensifica la expresión de la sinceridad. A lo largo de este trabajo, se prestará atención a las especificidades funcionales de los operadores discursivos presentes en las muestras analizadas.

3. METODOLOGÍA

3.1 *Corpus*

Este trabajo se basa en el CAES (versión 1.0, octubre de 2014), proyecto disponible en línea, promovido y subvencionado por el Instituto Cervantes, que ha sido coordinado por un equipo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela (España) liderado por los investigadores Guillermo Rojo e Ignacio Palacios.

En el momento del análisis de datos, el corpus comprendía 573 718 formas registradas (*tokens*), de las cuales 38 655 eran formas distintas (*types*), procedentes de producciones escritas, que se distribuyen en función de cinco de los seis niveles de dominio lingüístico —A1 a C1— del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002 [2001]):

Se trata de una herramienta que permite a los profesionales del campo de ELE (profesores, investigadores, evaluadores, autores de materiales didácticos, responsables y equipos de centros e instituciones lingüísticas, etc.) llevar a cabo investigaciones aplicadas sobre la base de datos sólidos y objetivos, ya que puede proporcionar información sobre dificultades de aprendizaje, errores más comunes, vocabulario más o menos empleado, etc. (Instituto Cervantes, 2014).

3.2 *Participantes*

El presente estudio tiene en cuenta la totalidad de participantes que, tras una fase previa de depuración, fueron seleccionados para ser incorporados al CAES; en concreto, 1423 estudiantes matriculados en distintos centros del Instituto Cervantes y en universidades de países de todo el mundo.

Asimismo, los participantes pueden tener el ruso, el portugués, el inglés, el francés, el chino o el árabe como primera lengua (L1), pues estos son los seis idiomas maternos que distingue el proyecto en la versión consultada.

3.3 *Procedimiento*

Los datos del CAES fueron recogidos entre octubre de 2011 y septiembre de 2013. Los estudiantes de español como lengua extranjera que participaron hubieron de componer dos o tres textos de forma individual, lo que suma 3878 tareas integradas en 1423 pruebas.

Dado el carácter polifuncional de los elementos lingüísticos que se analizan, en este trabajo se han desambiguado todos ellos de forma manual, atendiendo al contexto de los enunciados en los que aparecen y teniendo en cuenta las posibles variantes formales.

A la hora de realizar las consultas en la aplicación informática de que dispone el CAES, hemos tenido en cuenta las variables L1 (lengua materna u origen) y nivel de dominio lingüístico o grado de conocimiento de la lengua objeto —el español— (A1-C1), y hemos prescindido de otras variables lingüísticas, personales y sociales.

4. RESULTADOS

4.1 Operadores discursivos de concreción o especificación

Tan solo localizamos 19 operadores discursivos de concreción o especificación en el CAES, cantidad que representa una proporción mínima en comparación con el total de elementos lingüísticos del corpus —unos 575 000—. Además, tal como preveíamos, no encontramos ejemplos relativos a los marcadores *verbigracia*, *pongamos por caso* y *sin ir más lejos*; pues se ha de tener en cuenta que el *PCIC* no los recoge hasta el nivel C2, que no está representado en el corpus que analizamos en su versión actual.

4.1.1 Por ejemplo

Como muestra la Tabla 2, el operador *por ejemplo* arroja un índice de frecuencia bajo (6 ocurrencias). Tanto en los ejemplos procedentes del árabe, que representan el 50 %, como en los del inglés —en ambos casos, de aprendices con un nivel A1—, los estudiantes de ELE sustituyen la preposición *por* por *como*, de manera que emplean la expresión *como ejemplo*, en vez de *por ejemplo*, o la variante redundante *como, por ejemplo*. En los niveles A2 y B2 dos estudiantes que tienen el inglés como L1 desarrollan la locución, en el primer caso, como **par ejemplo* y, en el segundo, como **por ejémplo*. Sorprendentemente, este operador está ausente en las muestras escritas del alumnado que posee los niveles B1 y C1.

Tabla 2: Ejemplos de uso del operador *por ejemplo* en el CAES

Operador	Nivel	L1	F	Ejemplos
<i>Por ejemplo</i>	A1	Árabe	3	... gusta ver el televisor exactamente las películas científica como ejemplo los programas de nacional geografique
		Portugués	1	Gusto de rock inglés y latino, como ejemplo : Pink Floyd, Led Zeppelin, David Bowie...
	A2	Inglés	1	... carne y unos partes que no comenos, par ejemplo los corazones
	B2	Inglés	1	... unas preguntas sobre las características de el programa por ejémplo la duración, me gustaria saber cuando empieza el programa

4.1.2 En concreto, en particular

En sintonía con el *PCIC*, este operador no aparece hasta los niveles intermedios, si bien no nos topamos con ningún caso hasta el nivel B2. Como se observa en la Tabla 3, Únicamente un sinohablante emplea *en concreto* con carácter de marcador discursivo, pues, en los restantes ejemplos del CAES (3 ocurrencias), se usa *concreto* como adjetivo pleno.

La frecuencia de uso del operador de concreción *en particular* es levemente superior a la del marcador anterior (3 ocurrencias). De nuevo, son más numerosos los casos en los que *particular*, desprovisto de preposición, no posee carácter discursivo en las muestras; es decir, cuando es utilizado como sustantivo (*otro particular, este particular*) —4 ocurrencias— o como adjetivo (*coche particular, *un particular nivel, un interés particular*) —3 ocurrencias—. A pesar de que el *PCIC* ubica este marcador en el nivel B1, dos de los ejemplos procedentes del CAES —concretamente, de estudiantes anglohablantes— se

adelantan al A2 —recordemos, a este respecto, que en inglés existe un marcador formal y funcionalmente similar al correspondiente en español: *in particular*—.

Tabla 3: *Ejemplos de uso de los operadores en concreto y en particular en el CAES*

Operador	Nivel	L1	F	Ejemplos
<i>En concreto</i>	B2	Chino	1	... enfoca en el estudio de la publicación, en concreto los copyrights, la venta y la compra de los derechos de autor
<i>En particular</i>	A2	Inglés	2	... ir a los EEUU (a Nueva York, en particular) para algunas semanas
	B2	Francés	1	... con fumar en lugares públicos en particular

4.1.3 *En especial, concretamente*

Como se observa en la Tabla 4, el marcador discursivo *en especial* es, sin duda, el operador de concreción más frecuente en el CAES (7 ocurrencias). El *PCIC* lo incorpora a partir del nivel B2, pero, en las muestras del corpus que analizamos, se anticipa al A1 (4 ocurrencias) y al A2 (1 ocurrencia). Excepto uno de los ejemplos perteneciente a un sinohablante con un nivel A1, los restantes proceden de aprendices lusohablantes de español (6 ocurrencias).

El operador *concretamente*, incluido en el *PCIC* a partir del B2, cuenta solo con 2 apariciones en el CAES en las que desempeña la función pragmático-discursiva de especificación, tal como recoge la Tabla 4. El estudiante lusohablante que lo emplea posee un nivel A2, y el araboablante, un C1. A diferencia de los casos anteriores, un sinohablante usa en (1) la expresión *concretamente* con carácter adverbial ('de manera concreta') como complemento verbal:

(1) *A continuación voy a decir lo **concretamente** (B1/chino)*

Tabla 4: *Ejemplos de uso de los operadores en especial y concretamente en el CAES*

Operador	Nivel	L1	F	Ejemplos
<i>En especial</i>	A1	Portugués	3	... pues me encantan las historias antiguas, en especial de el seculo VIII
		Chino	1	... vamos a el restaurante para comer platos chinos, especial la pato laqueado que es muy famosa en Beijing
	A2	Portugués	1	... pero me gustaria descartar sus gustos, en especial uno, por la libertad
	B2	Portugués	2	... riesgo de cancer en el aparato respiratório, en especial los pulmones
<i>Concretamente</i>	A2	Portugués	1	... me gustaria saber concretamente como hacer la reserva
	C1	Árabe	1	... los demas eran de otro paises, de Mexico concretamente

4.2 *Operadores discursivos de refuerzo argumentativo*

El número de operadores discursivos de refuerzo argumentativo que localizamos en el CAES es significativamente superior al de los operadores de concreción o especificación. Los elementos de esta clase que identificamos ascienden a 152 y siguen representando, no obstante, una proporción muy pequeña en el corpus. En este caso, no encontramos ejemplos de uso para los marcadores *en el fondo*, *en realidad* y *la verdad*, recogidos en el *PCIC* a partir del nivel C1, ni para *después de todo*, que no se incluye en dicho documento hasta el C2.

4.2.1 Claro

El *PCIC* incluye el operador *claro* a partir del nivel B1 de dominio lingüístico de español. Además, indica que es susceptible de presentar variación geolectal, pues equipara este elemento a *claramente*, que se usaría con el mismo sentido en el español americano. No encontramos ningún resultado en el CAES que sirva para ejemplificar el uso de *claramente* en alguna de las variedades de Hispanoamérica. Ahora bien, a este elemento le corresponden 6 ocurrencias y, frente a su comportamiento discursivo en (2) como marca de evidencialidad equivalente a *incuestionablemente*, *indudablemente*, *indiscutiblemente*, etc., predomina su valor semántico originario como complemento verbal equivalente a ‘de manera clara’, por ejemplo, en (3) y (4):

(2) ... *debería estar prohibido fumar en lugares públicos porque, claramente es nocivo para la salud de la Humanidad* (ruso-B2)

(3) ... *las montañas no hay mucho ruido y puede pensar claramente y escribir* (árabe-A2)

(4) *Quero un libro que pueda explicar las gramaticas claramente y brevemente* (chino-B1)

Como ya apuntamos, *claro* sirve para ilustrar el proceso de recategorización semántico-sintáctica de un adjetivo que se convierte en operador discursivo. En (5) una alumna francohablante de 64 años emplea el calificativo *claro* como sinónimo de ‘sincero, directo en sus manifestaciones’ (a esta función de *claro* le corresponden 54 ocurrencias en el CAES):

(5) ... *soy una persona claro, honesto y es interesado para trabajado en un país hablando español* (francés-A1)

Sin embargo, en el caso de *claro*, de 127 ocurrencias, 73 (57,5 %) se identifican con el uso pragmático-discursivo de este marcador. En el CAES se distinguen dos etiquetas para *claro*, por un lado, se emplea *W = adverbio* (30 ocurrencias) y, por otro, *I = interjección* (43 ocurrencias). Las dos funciones que nosotros diferenciamos en este ámbito son las siguientes:

- a. Marca modal epistémica que expresa certeza y convicción.
- b. Marca modal deóntica que expresa acuerdo.

En los ejemplos (6) a (10), la fórmula *claro que* es conmutable por expresiones como *lo cierto/la verdad es que*, y, en este sentido, este operador de refuerzo argumentativo se asimila a los denominados marcadores de modalidad epistémica:

(6) *Claro que la primera persona a quien hablé en España fue un hombre* (ruso-A2)

(7) *Claro que tenía que decir “A mi me gustaría montar a un caballo* (ruso-B1)

(8) *Claro que fumadores no piensan sobre salud* (ruso-B2)

(9) ... *soy sé pensar, claro que todo el mundo sabe pensar* (chino-B2)

(10) *Claro que muchas personas lo vean como una limitacion de la libertad individual* (árabe-B2)

Con el valor deóntico —es decir, como operador discursivo asimilado a los marcadores de modalidad deóntica—, identificamos los enunciados (10) y (11), en los que *claro* es reemplazable por expresiones como *vale, de acuerdo*:

(11) *Te envío el dinero, claro* (portugués-A2)

(12) *Creo que él me han convencido a llevar alguien conmigo en las próximas vacaciones - en na Luna, claro!* (portugués-A2)

En todos los ejemplos anteriores —(6) a (12)—, a pesar de los matices funcionales que incorpora la partícula *claro (que)*, el marcador refuerza o intensifica el contenido proposicional de los enunciados en los que aparece, con independencia de la posición que ocupe, que, en los primeros ejemplos es el margen inicial del enunciado, y en los segundos, el final.

El *PCIC* incluye el operador *claro* a partir del nivel B1; sin embargo, en el CAES ya contamos con ejemplos de uso desde el nivel A1. La Figura 1 muestra el número de resultados por nivel de dominio de español. Concretamente, los estudiantes con un nivel A2 de español son quienes más a menudo emplean este marcador, seguidos de los que poseen un B1 y un B2.

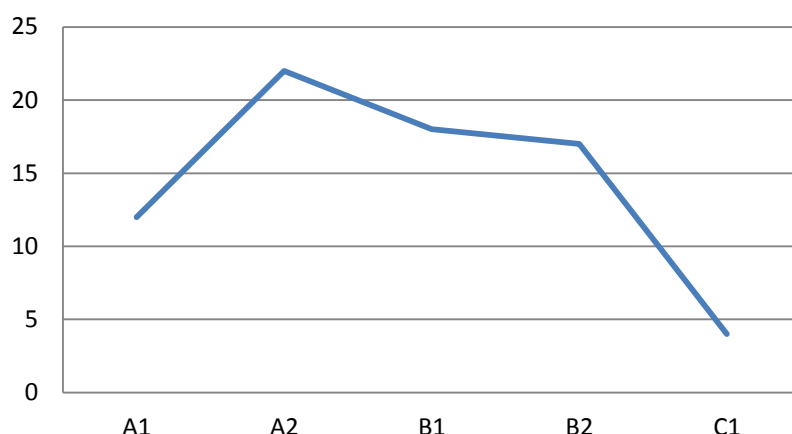


Figura 1: Frecuencia de uso de *claro* como operador discursivo en el CAES

En cuanto a la L1 del alumnado, son los lusohablantes los que utilizan el operador *claro* con mayor frecuencia (27 ocurrencias); en este sentido, hay que tener en cuenta que existe este mismo marcador en portugués. A continuación, se colocan los sinohablantes (14), seguidos de los arabohablantes (11), los anglohablantes (8) y los francohablantes (8), y, en último lugar, los rusohablantes (5) son los que menos emplean *claro* —además, todos sus ejemplos se corresponden con el valor epistémico y con el exponente *claro que*—.

4.2.2 Desde luego, por supuesto

La fórmula *desde luego* se localiza únicamente en 3 ocasiones y es empleada por aprendices con distinta lengua materna y diferente nivel de dominio del español (árabe-A1, francés-B1 y portugués-C1).

Según el *PCIC*, este operador se adquiere a partir de un nivel B2, pero el CAES lo recoge en hablantes con menor dominio de LE, tal como se aprecia en la Tabla 5. Por otra parte, de acuerdo con el CAES, *desde luego* se emplea como *W = adverbio* y predomina su uso como marca modal epistémica, que se ejemplifica en (13) y (14). En este sentido, *desde*

luego es conmutable por otros operadores evidenciales de refuerzo como *de verdad*, *sin duda*, etc., con los que comparte la actitud discursiva de intensificar la fuerza de lo enunciado.

- (13) *Te pido **desde luego** disculpas por estar a incomodarte, pero realmente me gustaría leer aquél* (portugués-B1)
- (14) ***Desde luego**, me gustaría obtener más informaciones sobre el curso que proponen...* (francés-B2)

Tabla 5: Ejemplos de uso del operador *desde luego* en el CAES

Operador	Nivel	L1	F	Ejemplos
<i>Desde luego</i>	A1	Árabe	1	... tres años y 6 meses) con, desde luego , baño independiente, aire acondicionado...
	B1	Francés	1	Te pido desde luego disculpas por estar a incomodar te, pero realmente me gustaría leer aquél
	C1	Portugués	1	Desde luego , me gustaría obtener más informaciones sobre el curso que proponen...

En cambio, el operador *por supuesto* se recoge en el CAES en 57 ocasiones con la etiqueta *W = adverbio*, y, en nuestro caso, lo documentamos, como se observa en los ejemplos (15) a (20), como marca modal epistémica de refuerzo argumentativo:

- (15) *Y **por supuesto** comí el jamón* (inglés-A2)
- (16) ***Por supuesto**, tengo que cambiar me para vivir en un nuevo país...* (inglés-B2)
- (17) ***Por supuesto**, volvía a mi casa con alegrería* (chino-B1)
- (18) *Pero **por supuesto** los adultos ayudan les* (ruso-A2)
- (19) *¡Ah!, y, **por supuesto**, el Prado* (portugués-A2)
- (20) *... la necesito doble para mi marido y mi **por supuesto** el baño dentro, aire acondicionado y minibar* (árabe-A2)

En la Figura 2, se aprecia que los usuarios de nivel A2 son los que más utilizan este operador (23 ocurrencias), seguidos de los de B2 (13 ocurrencias) y B1 (11 ocurrencias). Los aprendices con un nivel C1 apenas hacen uso de él. Esto nos indica que se trata de un operador que se adquiere en un nivel relativamente básico de aprendizaje del español y que, conforme el aprendiz va dominando el español, lo utiliza en menos ocasiones, quizá porque cuenta con una mayor variedad de operadores discursivos en su repertorio.

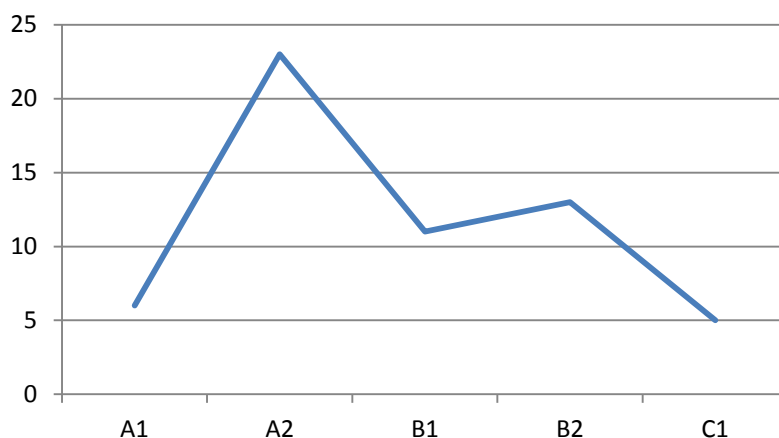


Figura 2: Frecuencia de uso de *por supuesto* como operador discursivo en el CAES

4.2.3 *De hecho, en efecto, en el fondo, en realidad, la verdad*

El operador *de hecho* se recoge en el CAES en 12 ocasiones y, como muestra la Tabla 6, es utilizado siempre como refuerzo argumentativo. En la mayoría de las ocasiones, ocupa el margen inicial de los enunciados (10 ocurrencias).

Tabla 6: Ejemplos de uso del operador *de hecho* en el CAES

Operador	Nivel	L1	F	Ejemplos
<i>De hecho</i>	A1	Árabe	2	<i>De hecho, hablo francés, inglés y aprendo español y holandés</i>
	B1	Portugués	1	<i>De hecho, las cosas no son tan fáciles como yo imaginaba!</i>
		Árabe	2	<i>De hecho, mi ordenador no funciona bien y tengo un problema de internet también</i>
	B2	Francés	2	<i>Me gustaría estudiar la lingüística: de hecho, tengo un cerebro de científico y me gusta entender las orígenes...</i>
	C1	Inglés	3	<i>Te dije que mis facturas anteriores han sido exactamente lo mismo, y de hecho, el servicio de ustedes, y el producto, es mucho más peor</i>
		Árabe	2	<i>De hecho, lamento mucho por haber llegado a esto</i>

Tal como se aprecia en la Tabla 6, el operador discursivo *de hecho* aparece con más frecuencia entre los usuarios con un nivel superior (C1); lo que concuerda, en este caso, con la información recogida en el PCIC, esto es, que se trata de un operador que se adquiere en los niveles más altos de dominio de LE. Por otra parte, el 50 % de los ejemplos pertenecen a aprendices arabo hablantes (6 ocurrencias).

El marcador *en efecto* se recoge en 7 ocasiones en el CAES y se utiliza con la finalidad de confirmar la información que se reproduce con carácter previo a su actualización. En la mitad de los casos, se sitúa en el margen inicial de los enunciados, como se comprueba en (21) y (22):

(21) *En efecto, tengo un Master en ciencias políticas de el Instituto de estudios políticos* (francés-B2)

(22) *En efecto a el llegar a el aeropuerto Ezeiza, no pude recuperar mi maleta* (francés-B1)

Atendiendo a la Tabla 7, son los aprendices francófonos —que tienen como L1 el francés o el árabe— los únicos que utilizan este marcador. Esto puede deberse a que en francés existe la locución *en effet* como operador discursivo con el mismo sentido que *en efecto*. Esto se

confirma, además, por el hecho de que aparece en los enunciados de estudiantes de primeros niveles de aprendizaje.

Tabla 7: Ejemplos de uso del operador en efecto en el CAES

Operador	Nivel	L1	F	Ejemplos
<i>En efecto</i>	A2	Árabe	1	... <i>en efecto</i> el mes pasado tuve la buena idea de relejarme en un lugar muy bonito
	B1	Francés	3	<i>En efecto</i> , este hombre nunca había hablado de esta chica...
	B2	Francés	1	<i>En efecto</i> , tengo un Master en ciencias políticas de el Instituto de estudios políticos
		Árabe	1	<i>En efecto</i> es una decisión lógica para preservar la salud pública...
C1	Francés	1	<i>En efecto</i> , por una parte me quedé sin luz mientras que es el invierno y que la noche llega a las 17h00...	

4.2.4 En el fondo, en realidad, la verdad y después de todo

Los operadores con función de refuerzo argumentativo *en el fondo*, *en realidad* y *la verdad* que, como *de hecho* y *en efecto*, son ubicados en el PCIC a partir del nivel de dominio C1 de español no se documentan en el CAES. Del mismo modo, la locución *después de todo*, que no formaría parte del repertorio de marcadores discursivos de los aprendices hasta el nivel C2, está ausente en dicho corpus.

5. DISCUSIÓN

El número de operadores de concreción o especificación que esperábamos encontrar a tenor del nivel en que son incorporados en el PCIC en cada caso era, inicialmente, de más a menos, el siguiente: a) *por ejemplo*; b) *en concreto*, *en particular*; y c) *en especial*, *concretamente*. En contra de esto, el operador de concreción más frecuente en el CAES es *en especial* (7 ocurrencias), que, a pesar de estar incluido en el PCIC a partir del nivel B2, en el corpus que analizamos contamos con ejemplos de uso desde el nivel A1. Le sigue muy de cerca el operador *por ejemplo* (6 ocurrencias), que preveíamos que sería el más frecuente, pues el PCIC lo sitúa en los niveles A1/A2, en los que también se registra en el CAES.

Los demás operadores de concreción son poco productivos en el CAES y se presentan en el siguiente orden: *en particular* (3 ocurrencias), *concretamente* (2 ocurrencias) y *en concreto* (1 ocurrencia). Mientras los dos primeros se localizan en el CAES en un nivel anterior (A2) al que son incorporados en el PCIC (a partir del B1, *en particular*, y del B2, *concretamente*), el tercero, *en concreto*, no aparece en dicho corpus hasta el nivel B2, y el PCIC lo contempla en el B1. Además, tal como imaginábamos, no se documentan ejemplos de uso de los operadores de concreción *verbigracia*, *pongamos por caso* y *sin ir más lejos*, pues el CAES no comprende producciones de usuarios con un nivel C2, en el que el repertorio del PCIC sitúa tales marcadores.

A propósito de *verbigracia*, consideramos que, en todo caso, se trataría de un marcador propio de un discurso escrito formal —incluso, más frecuente en determinados tipos de discurso especializado, por ejemplo, el jurídico o el científico, donde suele aparecer la forma abreviada *v. g.*—. Al mismo tiempo, si realizamos una búsqueda rápida en el Corpus de referencia del español actual (CREA), de la Real Academia Española, su baja frecuencia de aparición (75 casos en 57 documentos) es sintomática de su también bajo índice de uso en la actualidad, pues tan solo 9 ejemplos, los más recientes, corresponden al primer lustro del siglo XXI. En el Corpus del español del siglo XXI (CORPES) —otro de los corpus académicos de referencia—, la tendencia es parecida: 83 casos en 75 documentos, de los cuales 14 son posteriores al año 2010 (inclusive), con solo 4 ejemplos provenientes del

español europeo. Este dato apoya la idea de que el uso de *verbigracia* parece encontrarse en retroceso, al menos, en el denominado español estándar.

Una tendencia contraria a la del marcador anterior es la que advertimos a propósito del refuerzo argumentativo *claro*, que, tal como suponíamos al inicio, con 127 ocurrencias, es el más productivo de todos los operadores discursivos analizados; si bien el *PCIC* no lo considera hasta el nivel B1, en los ejemplos del CAES los aprendices lo emplean desde el A1. Con respecto a *claramente*, su uso como marcador evidencial (con un sentido equivalente al de *incuestionablemente, sin duda, etc.*) no se documenta hasta el nivel B2 de español en el CAES y solo cuenta con una aparición.

Desde luego y por supuesto, con 3 y 57 ocurrencias respectivamente, deberían formar parte del repertorio de los aprendices de ELE al alcanzar un nivel B2; sin embargo, el primero es empleado por usuarios que poseen un A2, y el segundo, un A1, de acuerdo con los ejemplos disponibles en el CAES. Destaca el hecho de que el exponente *desde luego* sea tan poco productivo frente a los operadores *claro y por supuesto*, con una frecuencia de uso significativamente superior.

De los operadores de refuerzo argumentativo que el *PCIC* reserva para el nivel C1 de dominio de español —*de hecho, en efecto, en el fondo, en realidad y la verdad*— solo están presentes los dos primeros. *De hecho*, con 12 ocurrencias, supera a *en efecto*, con 7. Llama la atención que ambos se encuentren en el CAES en producciones de aprendices de niveles iniciales; esto es, en el A1 y el A2 respectivamente. Los operadores *en el fondo, en realidad y la verdad* están ausentes en el CAES, al igual que el marcador *después de todo*, que el *PCIC* incorpora en el nivel C2.

Si comparamos nuestros resultados con los de otras investigaciones, en los ensayos escritos que analiza García Romero (2005)² tienen, a nuestro juicio, una escasa presencia los marcadores que introducen operaciones discursivas tanto de ejemplificación (*por ejemplo, tal es el caso de*) como de manifestación de certeza (*está claro*), si bien son más numerosos los de la primera clase.

Myre y Martínez López (2007), por su parte, señalan que tanto los operadores de concreción como los de refuerzo argumentativo son los menos empleados en el habla de los jóvenes madrileños, y se distribuyen de la siguiente manera en el COLAm, que está formado por 300 000 *tokens*: *por ejemplo* (39 ocurrencias), *en realidad* (8), *en el fondo* (5). En su caso, los operadores de concreción también superan en número a los de refuerzo argumentativo, al contrario de lo que ocurre en el CAES.

Ahora bien, todos estos corpus, incluido el CAES, tienen en común que la proporción de este tipo de elementos es mínima en comparación con el número de formas que registran. Por ejemplo, de los 573 718 *tokens* del CAES solo se han podido identificar, como hemos visto, 171 *tokens* relativos a los operadores discursivos de concreción (19) y de refuerzo argumentativo (152) —un 0,03 % del total—.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Con este trabajo, hemos querido contribuir a la mejora del *PCIC* analizando el uso que hacen los aprendices de ELE de los marcadores del discurso a partir de las muestras escritas recogidas en el CAES. En concreto, hemos atendido a dos tipos de operadores: los de concreción o especificación, y los de refuerzo argumentativo. El objetivo ha sido el de comparar el lugar que a tales marcas con función discursiva se les asigna en el correspondiente repertorio del *PCIC* (Tabla 1) con los ejemplos extraídos del CAES. En este

² Esta autora emplea la terminología de Calsamiglia y Tusón (1999) al clasificar los marcadores del discurso.

sentido, hemos cruzado la información relativa a la frecuencia total de uso (ocurrencias) en dicho corpus con el nivel de dominio lingüístico de español estimado en el *PCIC*, sin olvidar el examen de las distintas funciones que pueden desempeñar tales elementos en el marco discursivo, sobrepasando el alcance de la sintaxis oracional. Dentro de este plano, no podemos ignorar tampoco que determinados marcadores (por ejemplo, *claro*) son susceptibles de presentar comportamientos pragmáticos diversos (como marcador epistémico o deóntico en el caso de *claro*).

Algunas limitaciones del presente estudio guardan relación con las variables que son tenidas en cuenta, pues, en esta ocasión, únicamente se ha atendido a la lengua materna y al nivel de dominio lingüístico de los aprendices de ELE; sin embargo, no podemos obviar que la edad y la formación de estos son factores que pueden repercutir en el uso de algunos operadores discursivos. Del mismo modo, sería oportuno tener presente que la L1 de los usuarios puede ser causa tanto de transferencias positivas en el contexto de aprendizaje de una LE como de transferencias negativas o interferencias. En el caso de los operadores del discurso revisados, hemos comprobado que, por ejemplo, se producen transferencias positivas del portugués (L1) al español (LE) al usar el marcador *claro*; del inglés al español, con *en particular*; y del francés al español, con *en efecto*.

Además de esta variación interlingüística a la hora de aprender marcadores del discurso como los que aquí hemos analizado, cabría atender a la variación del español en función de factores geográficos, pero también sociales y estilísticos. Desde estos parámetros, se habría de considerar el español en su diversidad, pues el *PCIC*, documento que hemos tomado como referente, identifica el estándar con la variedad centro-norte, pero prácticamente prescinde de las demás variedades geolectales. Se hace necesario, asimismo, distinguir el mayor o menor prestigio de las marcas que se emplean en el discurso dependiendo del registro (coloquial/culto) o el grado de formalidad, de la modalidad de uso preferida (oral/escrita) —por ejemplo, las muestras del CAES solo son escritas—, etc., y comparar estas características de los marcadores con el nivel de competencia de los aprendices de ELE.

En definitiva, tal como apunta Brinton (1996, en Esteban y Baldazo, 2013: 124), los marcadores del discurso “son portadores de un componente sociolingüístico y estilístico”, por lo que “su uso en el discurso está sujeto a factores externos y al grado de formalidad del evento situacional”. Finalmente, este trabajo pretende servir de acicate para, de un lado, plantear la necesidad de que los bancos de datos como el CAES amplíen la información de carácter sociolingüístico que proveen y, de otro, dar lugar a futuros análisis sobre los marcadores discursivos en los que tales elementos lingüísticos sean abordados, precisamente, desde presupuestos metodológicos de corte sociolingüístico y, especialmente, variacionista.

REFERENCIAS

- Blakemore, D. (2006). Discourse markers. En L. R. Horn y G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 221-240). Malden (Massachusetts): Blackwell.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A., Pons, S. y Portolés, J. (Coords.). (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Recuperado de www.dpde.es.
- Burdach, A. M. y Poblete, M. (2005). El fenómeno de focalización en el habla pública de Chile. *Onomázein*, 11(1), 23-42.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Campillos, L. (2014). Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58, 23-59.

Ciarra, A. (2016). *Marcadores discursivos conversacionales: Análisis de su uso en corpus orales y aplicación didáctica en ELE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Consejo de Europa. (2002) [2001]. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya.

Esteban, J. y Baldazo, R. (2013). Distribución variable de un marcador del discurso: no decir nada es como decir verdad. *Revista Española de Lingüística*, 43(2), 113-150.

García Romero, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 47(71), 33-62.

Granger, S. (2012). How to use Foreign and Second Language Learner Corpora. En A. Mackey y S. M. Gass (Eds.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (pp. 7-29). Chichester: Wiley-Blackwell.

Hummel, M. (2012). *Polifuncionalidad, polisemia y estrategia retórica. Los signos discursivos con base atributiva entre oralidad y escritura*. Berlín / Boston: De Gruyter.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes. (2014). *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera*. Recuperado de <http://galvan.usc.es/caes>.

Lahuerta, A. C. (2002). El uso de los marcadores del discurso por aprendices de español como lengua extranjera. *Aula Abierta*, 80, 153-162.

Lahuerta, A. C. y Pelayo, M. F. (2003). Usos marginales de los marcadores del discurso: su efecto en la comprensión lectora en español como lengua extranjera. *Ibérica*, 5, 49-68.

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. Perdigüero y A. A. Álvarez (Coords.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 694-707). Burgos: Universidad de Burgos.

Mancera, A. y Placencia, M. E. (2011). Los marcadores del discurso en la construcción de habla de contacto en un contexto de servicio en el español peninsular. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, IX, 2(18), 145-171.

Martí Sánchez, M. (2004). *Estudios de pragmagramática para la E/LE*. Madrid: Edinumen.

- Martí Sánchez, M. (2008). *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3 (pp. 4051-4212). Madrid: Espasa Calpe.
- Meléndez Quero, C. (2010). Comment expliquer la signification des particules discursives d'une langue étrangère? *Cahiers de l'APLIUT*, 29(1), 137-151.
- Meneses, A. (2000). Marcadores discursivos en el evento 'conversacional'. *Onomázein*, 5, 315-331.
- Myre, A. y Martínez López, J. A. (2007). Los marcadores del discurso del lenguaje juvenil de Madrid. *Revista Virtual de Estudios da Linguagem*, 5(9), 1-19.
- 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, 1-24.
- Nogueira da Silva, A. M. (2011). La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9, 1-15.
- Nogueira da Silva, A. M. (2012). Los marcadores del discurso y su introducción en los manuales de E/LE. *Philologica Urcitana*, 7, 75-95.
- Pons, H. y Samaniego, J. L. (1998). Marcadores pragmáticos de apoyo discursivo en el habla culta de Santiago de Chile. *Onomázein*, 3, 11-25.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Re, A. (2010). *Conversación y marcadores en el aula de E/LE: los casos de bueno, pues y hombre*. Trabajo fin de máster, Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca.
- Real Academia Española. *Banco de datos (CORPES)*. *Corpus del español del siglo XXI (versión beta 0.83)*. Recuperado de <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>.
- Real Academia Española. *Banco de datos (CREA)*. *Corpus de referencia del español actual*. Recuperado de <http://corpus.rae.es/creanet.html>.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Villar, M. B. (2013). La evolución de los adverbios y locuciones adverbiales de modalidad epistémica. En M. P. Garcés (Ed.), *Los adverbios con función discursiva. Procesos de formación y evolución* (pp. 157-199). Madrid / Fráncfort: Iberoamericana / Vervuert.