

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**DOCTORADO EN ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN AVANZADA EN
LENGUA Y LITERATURA**



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

TESIS DOCTORAL

**Adquisición de marcadores del discurso en español por
parte de estudiantes chinos: análisis mediante corpus**

PRESENTADA POR

LINGYUN YU

DIRIGIDA POR

Dr. Yeray González Plasencia

Salamanca, 2026

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DOCTORADO EN ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN AVANZADA EN
LENGUA Y LITERATURA

TESIS DOCTORAL

**Adquisición de marcadores del discurso en español por
parte de estudiantes chinos: análisis mediante corpus**

El Director de la Tesis

La Doctoranda

禹凌云

Yu Lingyun

Fdo: Yeray González Plasencia

Fdo: Lingyun Yu

Salamanca, mayo de 2026

Agradecimientos

Cuando miro atrás y pienso en estos años de doctorado, siento una mezcla de emociones difícil de expresar. De hecho, ni siquiera he empezado a escribir estas palabras y ya me emociono. Vuelven a mi memoria todos los caminos recorridos, las noches sin dormir, los momentos de cansancio y de derrumbe, pero también aquellos en los que me sentí acompañada, comprendida y sostenida. Por eso, quiero dedicar estas líneas a agradecer de corazón a todas las personas que han estado a mi lado durante este tiempo.

En primer lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi director de tesis, el Dr. Yeray González Plasencia. Fue él quien me abrió de verdad las puertas al mundo de la lingüística, que con el tiempo se convirtió en una de mis mayores pasiones. Desde la elección del tema y el planteamiento general de la investigación hasta la revisión minuciosa del texto en sus distintas fases, siempre pude contar con su orientación, su paciencia y su apoyo. A lo largo de este proceso, me sentí respaldada en cada paso importante. Guardaré con mucho cariño todos estos años de trabajo compartido.

Quiero agradecer también a la catedrática Dra. María Noemí Domínguez García. Su nombre aparece muchas veces en esta tesis, porque sus trabajos han sido una referencia constante para mí. Gracias, Noemí, por tu generosidad y por tu apoyo. Aunque no coincidimos muchas veces, cada encuentro contigo llegó en un momento importante y me ayudó mucho a seguir avanzando.

Durante estos años he tenido la suerte de conocer a grandes amigos y amigas, personas que hoy ocupan un lugar muy importante en mi vida. Gracias a mi prima en Salamanca, Zhou Qi; gracias a mis buenos amigos en Barcelona, Liang Jialing y Carles... Gracias también a Luo Wanying y Li Shuxian, por acompañarme durante los días de escritura de la tesis. En muchos momentos de agobio y de debilidad, ellas estuvieron ahí, sosteniéndome con paciencia y dándome ánimo para continuar. Gracias igualmente a Yun Haoran y Sun Chu, que siempre han estado presentes de una manera u otra. Ni la distancia ni el paso del tiempo debilitaron nuestro vínculo. Gracias a todos vosotros, pude atravesar muchos momentos de angustia, presión e incertidumbre, y reunir fuerzas para seguir adelante.

Quiero dar las gracias también a mi familia, especialmente a mis padres, por su amor, su apoyo y su comprensión incondicionales. Y, por supuesto, a mis pequeñas gatitas, Rourou, Youyou y Xixi, que me acompañaron en tantas noches de insomnio y me dieron consuelo en silencio.

Por último, quiero dedicarme unas palabras a mí misma, a Yu Lingyun. Gracias por haber seguido adelante incluso en los momentos más difíciles. Gracias por no rendirte de verdad. Gracias por haber encontrado una y otra vez la fuerza para levantarte, seguir viviendo y continuar este camino con esperanza.

Aunque esta etapa del doctorado llega ahora a su fin, sé que la búsqueda y el aprendizaje no terminan aquí. Me llevo conmigo todo lo vivido, todo lo aprendido y, sobre todo, una profunda gratitud hacia quienes me acompañaron en este recorrido. Con ella seguiré avanzando en el futuro.

Resumen

Esta tesis doctoral investiga el uso de los marcadores del discurso (MD) por parte de aprendices chinos de español como lengua extranjera (ELE), con especial atención a la relación entre el nivel de competencia lingüística (B1 vs. B2), la experiencia de inmersión en un país hispanohablante, la modalidad de producción (oral vs. escrita), el tipo de las tareas y el grado de restricción de la tarea con el uso de los MD. El estudio se basa en un corpus controlado de 100 participantes (80 aprendices chinos y 20 hablantes nativos de español peninsular) que realizaron cinco tareas: dos orales [descripción de una imagen (O1) y narración de experiencias universitarias (O2)] y tres escritas [narrativa (W1), expositiva (W2) y argumentativa (W3)]. Los datos se transcribieron manualmente, se etiquetaron siguiendo una clasificación funcional de cuatro categorías (estructuradores de la información, conectores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales) y se analizaron mediante técnicas cuantitativas (pruebas no paramétricas de Scheirer-Ray-Hare, U de Mann-Whitney, Wilcoxon y análisis bayesianos) y cualitativas.

Los resultados muestran que, en las tareas orales, el nivel de competencia aparece asociado a una mayor frecuencia, diversidad tipológica y amplitud funcional de los MD, especialmente en tareas abiertas (O2) y en el uso de marcadores conversacionales (*pues, bueno*). La experiencia de inmersión presenta asociaciones más limitadas y muestra interacción con el nivel. En las tareas escritas, el nivel no manifiesta asociaciones significativas con el uso de los MD, mientras que la inmersión se vincula con diferencias en categorías específicas según el tipo de texto. Los aprendices avanzados con inmersión (EB2) presentan valores cercanos a los nativos en las tareas escritas menos exigentes, aunque se observan diferencias en la escritura argumentativa, donde los aprendices recurren más a estructuradores y los nativos a operadores argumentativos.

La comparación entre modalidades revela que todos los grupos usan más MD en la oralidad que en la escritura, pero los nativos muestran una mayor flexibilidad en la adaptación categorial. El grado de restricción de la tarea resulta especialmente relevante para los aprendices, que en tareas más abiertas emplean un repertorio más amplio de MD, mientras que los nativos mantienen un comportamiento más estable. Los MD más frecuentes y seleccionados por los aprendices se concentran en conectores aditivos, consecutivos y ejemplificativos (*también, por eso, entonces, además, así que, por ejemplo*), mientras que los nativos emplean preferentemente marcadores conversacionales y argumentativos (*pues, bueno, la verdad es que, o sea*). El análisis cualitativo confirma que, aunque los aprendices utilizan adecuadamente las funciones

semánticas básicas, sus modos de empleo son más formulaicos y dependen en mayor medida de marcadores estructurales, con escasa integración de recursos procedimentales e interactivos.

Asimismo, el estudio incorpora la nivelación del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en el análisis de los MD más utilizados, lo que permite relacionar los patrones de uso con los niveles de referencia y orientar su secuenciación en el ámbito didáctico. Estos hallazgos aportan información para la comprensión del desarrollo pragmático en la interlengua de aprendices sinohablantes y sugieren implicaciones para la enseñanza de ELE: sería conveniente ampliar el repertorio de MD conversacionales y argumentativos, diseñar tareas orales y escritas adaptadas a las variables que afectan al empleo de los MD y fomentar la reflexión explícita sobre las funciones pragmáticas de los MD más allá de su valor cohesivo.

Palabras clave: marcadores del discurso, español como lengua extranjera, aprendices sinohablantes, competencia pragmática, nivel de competencia, inmersión lingüística, modalidad oral y escrita, tipo de tarea.

Abstract

This doctoral dissertation investigates the use of MD (discourse markers) by Chinese learners of ELE (Spanish as a foreign language), with special attention to the relationship between linguistic proficiency level (B1 vs. B2), study abroad experience, production modality (oral vs. written), task type and task constraint on the use of MD. The study is based on a controlled corpus of 100 participants (80 Chinese learners and 20 native speakers of Peninsular Spanish) who completed five tasks: two oral tasks [picture description (O1) and narration of university experiences (O2)] and three written tasks [narrative (W1), expository (W2) and argumentative (W3)]. Data were manually transcribed, tagged following a four-category functional classification (information structurers, connectors, argumentative operators and conversational markers), and analyzed using quantitative (Scheirer-Ray-Hare, Mann-Whitney U, Wilcoxon tests and Bayesian analysis) and qualitative techniques.

Results show that in oral tasks, proficiency level is associated with greater frequency, type diversity and functional range of MD, especially in open tasks (O2) and in the use of conversational markers (*pues, bueno*). Study abroad experience shows more limited associations and interacts with proficiency. In written tasks, proficiency does not show significant associations with MD use, whereas immersion is linked to differences in specific categories depending on text type. Advanced learners with immersion (EB2) show values close to native speakers in less demanding written tasks, although differences are observed in argumentative writing, where learners use more structurers and native speakers more argumentative operators.

Comparison across modalities reveals that all groups use more MD in speech than in writing, but native speakers show greater flexibility in categorical adaptation. Task constraint is especially relevant for learners, who in more open tasks employ a broader repertoire of MD, while native speakers maintain a more stable pattern. The most frequent and most selected MD by learners concentrate on additive, consecutive and exemplifying connectors (*también, por eso, entonces, además, así que, por ejemplo*), whereas native speakers preferentially use conversational and argumentative markers (*pues, bueno, la verdad es que, o sea*). Qualitative analysis confirms that although learners adequately use basic semantic functions, their usage patterns are more formulaic and rely more heavily on structural markers, with limited integration of procedural and interactive resources.

Moreover, the study incorporates the proficiency levels of the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* into the analysis of the most frequently used MD, which makes it

possible to relate usage patterns to reference levels and to inform their sequencing in pedagogical contexts. These findings contribute information for understanding pragmatic development in the interlanguage of Chinese learners and suggest implications for teaching ELE: it would be advisable to expand the repertoire of conversational and argumentative MD, design oral and written tasks adapted to the variables that affect the use of the MD, and encourage explicit reflection on the pragmatic functions of MD beyond their cohesive value.

Keywords: discourse markers, Spanish as a foreign language, Chinese learners, pragmatic competence, proficiency level, language immersion, oral and written modality, task type.

Siglas y abreviaturas utilizadas

- B1 = nivel de competencia B1 (*MCER*) – grupo sin inmersión
- B2 = nivel de competencia B2 (*MCER*) – grupo sin inmersión
- C = aprendices chinos (todos los grupos combinados)
- CON = conectores (categoría funcional de marcadores del discurso)
- DELE = Diploma de Español como Lengua Extranjera
- DLE = Diccionario de la lengua española (RAE, edición en línea)
- DPDE = Diccionario de partículas discursivas del español (Briz *et al.*, 2008)
- DRAE = Diccionario de la Real Academia Española (edición impresa)
- EB1 = nivel B1 con experiencia de inmersión
- EB2 = nivel B2 con experiencia de inmersión
- ELE = español como lengua extranjera
- EST = estructuradores de la información (categoría funcional)
- EXP = experiencia de inmersión en el extranjero (variable independiente)
- JASP = software estadístico
- LVL = nivel de competencia lingüística (variable independiente)
- MC = marcadores conversacionales (categoría funcional)
- MCER* = *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*
- MD = marcadores del discurso
- N = hablantes nativos (grupo de control)
- NGLE* = *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009)
- NIV = nivel de competencia lingüística (sinónimo de LVL, usado en tablas)
- O1 = tarea oral 1 (descripción de imagen)
- O2 = tarea oral 2 (narración de experiencias universitarias)
- OA = operadores argumentativos (categoría funcional)
- PCIC* = *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006)
- PI = Preguntas de investigación
- R = lenguaje de programación para análisis estadístico
- SIELE = Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española
- TAL = Teoría de la Argumentación en la Lengua
- Val.Es.Co. = Grupo de investigación València Español Coloquial (sistema de transcripción)
- W1 = tarea escrita 1 (narrativa)
- W2 = tarea escrita 2 (expositiva)

W3 = tarea escrita 3 (argumentativa)

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. MD en el nivel A1 (<i>PCIC</i>). Fuente: elaboración propia.	62
Tabla 2. MD en el nivel A2 (<i>PCIC</i>). Fuente: elaboración propia.	63
Tabla 3. MD en el nivel B1 (<i>PCIC</i>). Fuente: elaboración propia.....	65
Tabla 4. MD en el nivel B2 (<i>PCIC</i>). Fuente: elaboración propia.....	68
Tabla 5. MD en el nivel C1 (<i>PCIC</i>). Fuente: elaboración propia.....	69
Tabla 6. MD en el nivel C2 (<i>PCIC</i>). Fuente: elaboración propia.....	71
Tabla 7. Definición, denominación y caracterización de los MD Fuente: elaboración propia.....	84
Tabla 8. Caracteres principales de los MD Fuente: elaboración propia.....	85
Tabla 9. Principales modelos teóricos explicativos. Fuente: elaboración propia.....	85
Tabla 10. Clasificaciones de MD en español. Fuente: elaboración propia.....	86
Tabla 11. Los MD y la competencia comunicativa. Fuente: elaboración propia	87
Tabla 12. Selección de estudios empíricos sobre adquisición de MD en lenguas adicionales. Fuente: elaboración propia.	88
Tabla 13. Selección y nivelación de los MD en el <i>MCER</i> y el <i>PCIC</i> . Fuente: elaboración propia.....	89
Tabla 14. Aplicaciones prácticas: los MD en los manuales de ELE. Fuente: elaboración propia.....	89
Tabla 15. Evolución de los estudios sobre MD en chino. Fuente: elaboración propia. .	90
Tabla 16. Caracterización de los MD en chino mandarín. Fuente: elaboración propia.	90
Tabla 17. Contraste chino-español: semejanzas y diferencias. Fuente: elaboración propia.....	91
Tabla 18. Síntesis del modelo teórico-metodológico adoptado. Fuente: elaboración propia.....	95
Tabla 19. Grupos de los experimentos. Fuente: elaboración propia	114
Tabla 20. Género y edad de los cinco grupos de estudio. Fuente: elaboración propia.	116
Tabla 21. Signos de transcripción adoptados en el estudio. Fuente: Transcripción propuesto por Briz Gómez y el Grupo Val.Es.Co. (2002).	118
Tabla 22. Media y desviación estándar de Frecuencia, Tipo y Función para todos los grupos. (Tareas orales) Fuente: elaboración propia.....	129
Tabla 23. Prueba de Scheirer-Ray-Hare para la Frecuencia en los estudiantes chino. Fuente: elaboración propia.	131

Tabla 24. Prueba de Scheirer-Ray-Hare para el Tipo en los estudiantes chino. Fuente: elaboración propia.	132
Tabla 25. Prueba de Scheirer-Ray-Hare para la Función los estudiantes chino. Fuente: elaboración propia.	132
Tabla 26. Descripción estadística de la Frecuencia de cada categoría concreta. [M(DE)] Fuente: elaboración propia.	133
Tabla 27. Descripción estadística de la Proporción [M(DE)] Fuente: elaboración propia.	133
Tabla 28. Descripción estadística de la Aparición [M(DE)] Fuente: elaboración propia.	134
Tabla 29. Resultados de la prueba Scheirer-Ray-Hare para la Frecuencia de cada categoría concreta. Fuente: elaboración propia.	134
Tabla 30. Resultados de la prueba Scheirer-Ray-Hare para la Proporción de cada categoría concreta. Fuente: elaboración propia.	135
Tabla 31. Resultados de la prueba Scheirer-Ray-Hare para la Aparición de cada categoría concreta. Fuente: elaboración propia.	135
Tabla 32. Resultados de los efectos principales simples para la proporción de MD tipo CON Fuente: elaboración propia.	136
Tabla 33. Resultados de la prueba de regresión bayesiana para la Aparición de cada categoría concreta en los grupos EB2 y N. Fuente: elaboración propia.	138
Tabla 34. Media y desviación estándar de Frecuencia, Tipo y Función para todos los grupos. (Tareas escritas) Fuente: elaboración propia.	140
Tabla 35. Prueba de Scheirer-Ray-Hare para la Frecuencia en los estudiantes chinos. Fuente: elaboración propia.	142
Tabla 36. Prueba de Scheirer-Ray-Hare para el Tipo en los estudiantes chinos. Fuente: elaboración propia.	142
Tabla 37. Prueba de Scheirer-Ray-Hare para la Función los estudiantes chinos. Fuente: elaboración propia.	143
Tabla 38. Descripción estadística de la Frecuencia de cada categoría concreta. [M(DE)] Fuente: elaboración propia.	144
Tabla 39. Descripción estadística de la Proporción [M(DE)] Fuente: elaboración propia.	144
Tabla 40. Descripción estadística de la Aparición [M(DE)] Fuente: elaboración propia.	145

Tabla 41. Resultados de la prueba Scheirer-Ray-Hare para la Frecuencia de cada categoría concreta. Fuente: elaboración propia.	146
Tabla 42. Resultados de la prueba Scheirer-Ray-Hare para la Proporción de cada categoría concreta. Fuente: elaboración propia.	146
Tabla 43. Resultados de la prueba Scheirer-Ray-Hare para la Aparición de cada categoría concreta. Fuente: elaboración propia.	147
Tabla 44. Análisis de efectos principales simples de la Frecuencia de MD tipo EST Fuente: elaboración propia.	148
Tabla 45. Análisis de efectos principales simples de la Frecuencia de MD tipo MC Fuente: elaboración propia.	148
Tabla 46. Análisis de efectos principales simples de la Proporción de MD tipo MC Fuente: elaboración propia.	148
Tabla 47. Resultados de la prueba de regresión bayesiana para la Aparición de cada categoría concreta en los grupos EB2 y N. Fuente: elaboración propia.....	151
Tabla 48. Media y desviación estándar de Frecuencia, Tipo y Función para todos los grupos. (Tareas orales) Fuente: elaboración propia.....	153
Tabla 49. Descripción estadística de la Frecuencia [M(DE)] Fuente: elaboración propia.	154
Tabla 50. Descripción estadística de la Proporción [M(DE)] Fuente: elaboración propia.	154
Tabla 51. Media y desviación estándar de Frecuencia, Tipo y Función para todos los grupos. (Tareas escritas) Fuente: elaboración propia.	156
Tabla 52. Descripción estadística de la Frecuencia [M(DE)] Fuente: elaboración propia.	158
Tabla 53. Descripción estadística de la Proporción [M(DE)] Fuente: elaboración propia.	159
Tabla 54. Media y desviación estándar de Frecuencia, Tipo y Función para todos los grupos. Fuente: elaboración propia.	161
Tabla 55. Descripción estadística de la Frecuencia [M(DE)] Fuente: elaboración propia.	162
Tabla 56. Descripción estadística de la Proporción [M(DE)] Fuente: elaboración propia.	162
Tabla 57. Los 10 MD más frecuentes de por grupo y tarea Fuente: elaboración propia.	165

Tabla 58. Los MD más seleccionados por grupo y tarea Fuente: elaboración propia. 173

Figura 1. Clasificación de los MD Fuente: elaboración propia.	45
Figura 2. Modelo de Competencia Lingüística de Bachman. Fuente: Bachman (1990, p. 87).....	48
Figura 3. Escala de expresión escrita en general. Fuente: <i>MCER</i> (2002, p. 64)	58
Figura 4. Escala de coherencia y cohesión. Fuente: <i>MCER</i> (2002, p. 120)	59
Figura 5. Comparación entre los marcadores discursivos del chino y del español. Fuente: Jia (2018, p. 88)	80
Figura 6. Comparación de la conectividad entre los marcadores discursivos del chino y del español. Fuente: Jia (2018, p. 90)	81
Figura 7. Ejemplo de tarea de descripción de imágenes en un modelo del examen DELE (nivel A2). Fuente: elaboración propia a partir de un modelo de examen DELE del Instituto Cervantes.	102
Figura 8. O1 Fuente: elaboración propia.	104
Figura 9. O2 Fuente: elaboración propia.	106
Figura 10. Instrucciones para las redacciones Fuente: elaboración propia.	108
Figura 11. W1 Fuente: elaboración propia.	109
Figura 12. W2 Fuente: elaboración propia.	109
Figura 13. W3 Fuente: elaboración propia.	110
Figura 14. Ejemplo de publicación difundida en <i>Informer USAL</i> para el reclutamiento de participantes nativos. Fuente: elaboración propia.....	112
Figura 15. Ejemplo de tarea de comprensión lectora de un modelo del examen DELE (nivel B1). Fuente: elaboración propia a partir de un modelo de examen DELE del Instituto Cervantes.	113
Figura 16. Ejemplo de tarea de comprensión lectora de un modelo del examen DELE (nivel B2). Fuente: elaboración propia a partir de un modelo de examen DELE del Instituto Cervantes.	113
Figura 17. Ejemplo de texto transcrito correspondiente a una informante (F, 21, B2, sin inmersión). Fuente: elaboración propia.	118
Figura 18. Ejemplo de texto limpio correspondiente a una informante (F, 21, B2, sin inmersión). Fuente: elaboración propia.	119
Figura 19. Ejemplo de texto etiquetado correspondiente a una informante (F, 21, B1, sin inmersión). Fuente: elaboración propia.	119

Figura 20. Ejemplo de texto etiquetado correspondiente a una informante (F, 21, B2, sin inmersión). Fuente: elaboración propia.	120
Figura 21. Ejemplo de texto etiquetado correspondiente a una informante (F, 25, B1, con inmersión). Fuente: elaboración propia.	120
Figura 22. Ejemplo de texto etiquetado correspondiente a un informante (H, 25, B2, con inmersión). Fuente: elaboración propia.	121
Figura 23. Ejemplo de texto etiquetado correspondiente a una informante (F, 22, Nativo). Fuente: elaboración propia.	122
Figura 24. Ejemplo de hoja de cálculo utilizada para la codificación de las ocurrencias de MD Fuente: elaboración propia.	124
Figura 25. Evolución de Frecuencia, Tipo y Función según el grupo en la tarea O1 Fuente: elaboración propia.	130
Figura 26. Evolución de Frecuencia, Tipo y Función según el grupo en la tarea O2 Fuente: elaboración propia.	130
Figura 27. Evolución de Frecuencia, Tipo y Función según el grupo en la tarea W1 Fuente: elaboración propia.	140
Figura 28. Evolución de Frecuencia, Tipo y Función según el grupo en la tarea W2 Fuente: elaboración propia.	140
Figura 29. Evolución de Frecuencia, Tipo y Función según el grupo en la tarea W3 Fuente: elaboración propia.	141
Figura 30. Comparación de la Frecuencia, el Tipo y la Función según el grupo (C vs N) en la tarea O1 Fuente: elaboración propia.	153
Figura 31. Comparación de la Frecuencia, el Tipo y la Función según el grupo (C vs N) en la tarea O2 Fuente: elaboración propia.	153
Figura 32. Comparación de la Frecuencia, el Tipo y la Función según el grupo (C vs N) en la tarea W1 Fuente: elaboración propia.	156
Figura 33. Comparación de la Frecuencia, el Tipo y la Función según el grupo (C vs N) en la tarea W2 Fuente: elaboración propia.	157
Figura 34. Comparación de la Frecuencia, el Tipo y la Función según el grupo (C vs N) en la tarea W3 Fuente: elaboración propia.	157
Figura 35. Distribución funcional de los MD más frecuentes en O1 Fuente: elaboración propia.	166
Figura 36. Distribución funcional de los MD más frecuentes en O2 Fuente: elaboración propia.	167

Figura 37. Distribución funcional de los MD más frecuentes en W1 Fuente: elaboración propia.....	168
Figura 38. Distribución funcional de los MD más frecuentes en W2 Fuente: elaboración propia.....	169
Figura 39. Distribución funcional de los MD más frecuentes en W3 Fuente: elaboración propia.....	170
Figura 40. Distribución funcional de los MD más seleccionados por O1 Fuente: elaboración propia.....	174
Figura 41. Distribución funcional de los MD más seleccionados por O2 Fuente: elaboración propia.....	175
Figura 42. Distribución funcional de los MD más seleccionados por W1 Fuente: elaboración propia.....	176
Figura 43. Distribución funcional de los MD más seleccionados por W2 Fuente: elaboración propia.....	177
Figura 44. Distribución funcional de los MD más seleccionados por W3 Fuente: elaboración propia.....	178
Figura 45. Proporción de uso de también en las tareas orales Fuente: elaboración propia.....	181
Figura 46. Proporción de uso de también en las tareas escritas Fuente: elaboración propia.....	182
Figura 47. Proporción de uso de por eso en las tareas orales Fuente: elaboración propia.....	186
Figura 48. Proporción de uso de por eso en las tareas escritas Fuente: elaboración propia.....	187
Figura 49. Proporción de uso de por ejemplo en las tareas orales Fuente: elaboración propia.....	190
Figura 50. Proporción de uso de por ejemplo en las tareas escritas Fuente: elaboración propia.....	191
Figura 51. Proporción de uso de además en las tareas escritas Fuente: elaboración propia.....	195
Figura 52. Proporción de uso de además en las tareas orales Fuente: elaboración propia.....	196
Figura 53. Proporción de uso de sin embargo en las tareas orales Fuente: elaboración propia.....	199

Figura 54. Proporción de uso de sin embargo en las tareas escritas Fuente: elaboración propia.	200
Figura 55. Proporción de uso de así que en las tareas orales Fuente: elaboración propia.	203
Figura 56. Proporción de uso de así que en las tareas escritas Fuente: elaboración propia.	204
Figura 57. Proporción de uso de es que en las tareas orales Fuente: elaboración propia.	207
Figura 58. Proporción de uso de es que en las tareas escritas Fuente: elaboración propia.	207
Figura 59. Proporción de uso de luego en las tareas orales Fuente: elaboración propia.	211
Figura 60. Proporción de uso de luego en las tareas escritas Fuente: elaboración propia.	212
Figura 61. Proporción de uso de la verdad (es que) en las tareas orales Fuente: elaboración propia.	215
Figura 62. Proporción de uso de la verdad (es que) en las tareas escritas Fuente: elaboración propia.	216
Figura 63. Proporción de uso de entonces en las tareas orales Fuente: elaboración propia.	218
Figura 64. Proporción de uso de entonces en las tareas escritas Fuente: elaboración propia.	219
Figura 65. Proporción de uso de pues en las tareas orales Fuente: elaboración propia.	224
Figura 66. Proporción de uso de pues en las tareas escritas Fuente: elaboración propia.	225
Figura 67. Proporción de uso de bueno en las tareas orales Fuente: elaboración propia.	233

Índice

Agradecimientos	I
Resumen	III
Abstract.....	V
Siglas y abreviaturas utilizadas.....	VII
Índice de tablas y figuras	IX
Índice	XVI
1. Introducción.....	1
1.1. Objetivos y preguntas de investigación de la tesis	2
1.2. Metodología de la investigación.....	5
1.3. Estructura de la tesis	7
PARTE I: MARCO TEÓRICO	8
2. Bases fundamentales para el estudio de los marcadores del discurso en español	9
2.1. Definición y denominación de los marcadores del discurso	10
2.2. El carácter de los marcadores del discurso	15
2.2.1. El carácter morfológico de los marcadores del discurso	15
2.2.2. El carácter sintáctico de los marcadores del discurso.....	18
2.2.3. El carácter semántico y pragmático de los marcadores del discurso.....	21
2.3. Aproximaciones teóricas al estudio de los marcadores del discurso.....	23
2.3.1. La Teoría de la Argumentación en la Lengua	23
2.3.2. La Teoría de la Relevancia	26
2.3.3. Teorías funcionales y pragmáticas de la coherencia discursiva	28
2.4. Clasificación de los marcadores del discurso en español	31
2.4.1. Estructuradores de la información (EST)	32
2.4.2. Conectores (CON)	34
2.4.3. Operadores argumentativos (OA).....	37
2.4.4. Marcadores más usados en la conversación (MC)	38
2.4.5. Clasificación empleada en este estudio	44
3. Los marcadores del discurso en la enseñanza/aprendizaje de lenguas adicionales	46
3.1. Los marcadores del discurso y la competencia comunicativa.....	46
3.2. Principales contribuciones de la investigación empírica al proceso de adquisición/aprendizaje de marcadores del discurso en una lengua adicional.....	50
3.3. Los marcadores del discurso en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua adicional.....	55

3.3.1. Selección y nivelación de los marcadores del discurso	56
3.3.2. Aplicaciones prácticas	71
4. Breve aproximación a los marcadores del discurso en chino	74
5. Conclusiones teóricas e implicaciones para la investigación	82
PARTE II: METODOLOGÍA	97
6. Metodología.....	98
6.1. Hipótesis	98
6.2. Instrumentos y procedimiento para la recogida de datos	100
6.2.1. Tareas orales	101
6.2.1.1. Tarea 1 (O1: descriptiva / explicativa)	101
6.2.1.2. Tarea 2 (O2: narrativa / argumentativa)	105
6.2.2. Tareas escritas.....	107
6.2.2.1. Tarea 1 (W1: narrativa)	108
6.2.2.2. Tarea 2 (W2: explicativa)	109
6.2.2.3. Tarea 3 (W3: argumentativa).....	110
6.2.3. Procedimiento para la recogida de datos	110
6.2.3.1. Cribado de los informantes chinos de acuerdo con su nivel.....	112
6.3. Informantes.....	114
6.4. El corpus	116
6.4.1. Proceso de transcripción	116
6.4.2. Proceso de etiquetado de las muestras.....	118
6.4.3. La base de datos.....	123
6.5. Análisis de los datos	124
6.5.1. Descripción de las variables del estudio.....	124
6.5.2. Técnicas estadísticas empleadas	125
7. Análisis cuantitativo de los usos de los marcadores del discurso por los informantes	128
7.1. Análisis cuantitativo del uso de los marcadores del discurso en las tareas orales	128
7.1.1. Uso global de los marcadores del discurso por los informantes en las tareas orales	129
7.1.2. Uso específico de categorías concretas de los marcadores del discurso por los informantes en las tareas orales	132

7.1.3. Comparación entre los estudiantes EB2 y los hablantes nativos en las tareas orales	136
7.2. Análisis cuantitativo del uso de los marcadores del discurso en las tareas escritas	139
7.2.1. Uso global de los marcadores del discurso por los informantes en las tareas escritas.....	139
7.2.2. Uso específico de categorías concretas de los marcadores del discurso en las tareas escritas por los informantes	143
7.2.3. Comparación del uso de los marcadores del discurso en las tareas escritas entre los estudiantes EB2 y los hablantes nativos.	149
7.3. Comparación del uso de los marcadores del discurso en distintos tipos y modalidades de tareas.....	151
7.3.1. Uso de los marcadores del discurso en distintos tipos de tareas orales (O1 vs. O2)	152
7.3.2. Uso de los marcadores del discurso en distintos tipos de tareas escritas (W1 vs. W2 vs. W3)	155
7.3.3. Análisis comparativo del uso de los marcadores del discurso en tareas orales y escritas.....	160
7.4. Frecuencia total de los marcadores del discurso en cada grupo según la tarea	163
7.5. Distribución funcional de los marcadores del discurso más frecuentes	165
7.5.1. Tarea oral 1 (descripción de imagen)	166
7.5.2. Tarea oral 2 (preguntas abiertas)	167
7.5.3. Tarea escrita 1 (narrativa).....	168
7.5.4. Tarea escrita 2 (explicativa)	169
7.5.5. Tarea escrita 3 (argumentativa)	170
7.6. Frecuencia de selección de los marcadores del discurso por parte de los participantes en cada grupo y tarea.....	171
7.7. Distribución funcional de los marcadores del discurso más seleccionados por tarea	173
7.7.1. Tarea oral 1 (descripción de imagen)	174
7.7.2. Tarea oral 2 (preguntas abiertas)	175
7.7.3. Tarea escrita 1 (narrativa).....	176
7.7.4. Tarea escrita 2 (explicativa)	177
7.7.5. Tarea escrita 3 (argumentativa)	178

8. Análisis cualitativo de los marcadores del discurso más frecuentes empleados por los informantes	180
8.1. El marcador <i>también</i>	180
8.2. El marcador <i>por eso</i>	185
8.3. El marcador <i>por ejemplo</i>	189
8.4. El marcador <i>además</i>	195
8.5. El marcador <i>sin embargo</i>	199
8.6. El marcador <i>así que</i>	203
8.7. El marcador <i>es que</i>	206
8.8. El marcador <i>luego</i>	210
8.9. El marcador <i>la verdad (es que)</i>	215
8.10. El marcador <i>entonces</i>	218
8.11. El marcador <i>pues</i>	224
8.12. El marcador <i>bueno</i>	232
PARTE IV: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO	241
9. Discusión	242
9.1. Primera pregunta de investigación e hipótesis 1 y 2	244
9.1.1. El papel del nivel de competencia lingüística en el uso de los marcadores del discurso en las tareas orales	244
9.1.2. El papel de la experiencia de inmersión en el extranjero en el uso de los marcadores del discurso en las tareas orales	247
9.1.3. Comparación entre los grupos EB2 y N en las tareas orales	248
9.1.4. Los papeles del nivel de competencia lingüístico y la experiencia de inmersión en el extranjero en el uso de los marcadores del discurso en las tareas escritas	250
9.1.5. Comparación entre los grupos EB2 y N en las tareas escritas.....	252
9.2. Segunda pregunta de investigación e hipótesis 3	253
9.3. Tercera pregunta de investigación e hipótesis 4	255
9.3.1. El papel del grado de restricción en el uso de los marcadores del discurso en las tareas orales	256
9.3.2. El papel del grado de restricción en el uso de los marcadores del discurso en las tareas escritas.....	257
9.4. Cuarta pregunta de investigación e hipótesis 5	259
9.4.1. Los marcadores del discurso más frecuentes utilizados por cada grupo	259

9.4.2. Los marcadores del discurso más seleccionados por cada grupo.....	260
9.5. Quinta pregunta de investigación e hipótesis 6	262
10. Conclusiones, limitaciones y proyecciones del estudio.....	264
Referencias bibliográficas	272
Anexo.....	289

1. Introducción

En la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras y de la investigación en adquisición de segundas lenguas, el estructuralismo y la gramática generativa han ejercido una influencia profunda. Estas perspectivas llevaron a que los estudios lingüísticos se centraran durante mucho tiempo en la capacidad organizativa del lenguaje, es decir, en el uso correcto de las reglas gramaticales para construir oraciones y textos. Dentro de este marco, la competencia lingüística se equiparaba con la competencia gramatical, mientras que la competencia pragmática, estrechamente vinculada con el contexto comunicativo, solía ocupar un lugar secundario. Sin embargo, como señala Thomas (1983), incluso un aprendiz con un buen dominio gramatical puede causar malentendidos o resultar ofensivo si sus actos de habla no se ajustan a las normas pragmáticas. Por lo tanto, la competencia pragmática constituye un elemento clave para la eficacia y adecuación comunicativas. Bardovi-Harlig (1999) subraya además que el desarrollo de la capacidad organizativa no garantiza de manera automática el desarrollo pragmático, lo que ha llevado a los investigadores a interesarse por las formas pragmáticas, las normas de uso lingüístico y las estrategias comunicativas en la adquisición de una segunda lengua.

Entre las distintas formas pragmáticas, los marcadores del discurso (en adelante, MD) han recibido especial atención porque no aportan significado proposicional, pero desempeñan un papel fundamental en la organización del discurso, en la regulación de la interacción y en la gestión de las relaciones interpersonales. Diferentes estudios en varias lenguas demuestran que el uso adecuado de los MD contribuye a mejorar la fluidez expresiva, aumentar la eficiencia en la comprensión del oyente y mantener la coherencia de la interacción (Aijmer, 2002; Martín Zorraquino, 2005; Montolío Durán, 1998; Müller, 2005). Por ello, el uso de los MD se considera un indicador relevante para evaluar la competencia lingüística y la competencia pragmática.

En los últimos años, los estudios sobre MD en distintas lenguas y en entornos de adquisición de segundas lenguas han aumentado considerablemente. Investigaciones previas han descrito los MD en lenguas como chino, español, japonés o inglés (Fraser, 1988; Miracle, 1991; Portolés, 2001; Onodera, 2004) y han analizado sus diferencias entre lenguas desde una perspectiva comparativa. Por ejemplo, Yao (2012) señala que la mayoría de los MD en chino aparecen en posición inicial y presentan una distribución más fija, mientras que los MD en español pueden aparecer en posición inicial, media o final. Estas diferencias estructurales y distribucionales pueden dificultar la adquisición de

los MD españoles por parte de aprendices chinos. Asimismo, Campillos Llanos y González Gómez (2014) muestran que los aprendices chinos utilizan los MD en español con menor frecuencia y diversidad en comparación con aprendices de otras familias lingüísticas. Por el contrario, Nogueira da Silva (2011) observa que los aprendices cuya L1 es el portugués, lengua con más correspondencias funcionales con el español, presentan un comportamiento más cercano al de los hablantes nativos. En conjunto, estos hallazgos sugieren que la lengua materna y las diferencias entre lenguas influyen de manera significativa en la adquisición de los MD y en su elicitación.

Numerosos estudios indican que la adquisición de los MD está asociada con múltiples factores. En primer lugar, el nivel lingüístico es una variable central. La literatura muestra de manera consistente que tanto la frecuencia de uso como la diversidad funcional de los MD aumentan con el desarrollo del nivel de competencia lingüística (Hellermann y Vergun, 2007; Neary-Sundquist, 2014; Youn, 2023). En segundo lugar, la experiencia de inmersión en el extranjero (EXP) se considera un factor clave para el desarrollo pragmático. Diversos estudios han demostrado que, en contextos inmersivos, el uso de los MD tiende a aproximarse progresivamente a los patrones nativos y que tanto la frecuencia como el rango funcional aumentan conforme se prolonga el tiempo de exposición (Grieve, 2015; Diskin-Holdaway, 2017; Magliacane y Howard, 2019).

Las investigaciones también señalan que las características de la modalidad y del tipo de tarea son relevantes. Los MD aparecen con mayor frecuencia y desempeñan funciones más variadas en la producción oral (Grabowski, 2004; Kuiken y Vedder, 2013). A su vez, las tareas altamente estructuradas pueden limitar el acceso a los recursos pragmáticos de los aprendices y afectar al uso natural de los MD (Foster y Skehan, 1996; Neary-Sundquist, 2013).

1.1. Objetivos y preguntas de investigación de la tesis

A pesar de que las investigaciones existentes han identificado múltiples factores relacionados con el uso de los MD, aún persisten varias limitaciones en el ámbito de estudio del español como lengua extranjera (ELE), entre las que pueden destacarse: (1) la falta de investigaciones sistemáticas sobre los MD centradas en aprendices cuya lengua materna es el chino; (2) la ausencia de un corpus de gran escala que combine tareas orales y escritas, lo que dificulta observar las diferencias pragmáticas entre modalidades, ya que la mayoría de los estudios selecciona únicamente una modalidad; (3) la falta de un análisis integrado sobre la relación entre el nivel de lengua, la inmersión en el extranjero, la modalidad expresiva y el diseño de las tareas -tipología textual y grado de restricción-,

puesto que incluso cuando algunos estudios se centran en un único factor, como la experiencia de inmersión, suelen dejar de lado el resto de variables o no examinan el efecto combinado del nivel lingüístico y la experiencia de inmersión; (4) la escasez de estudios que incluyan una comparación directa con datos de hablantes nativos. El corpus de hablantes nativos puede ofrecer un punto de referencia importante para interpretar el desempeño pragmático de los aprendices y para comprender las diferencias entre grupos en el uso de los MD. Sin embargo, en los trabajos sobre aprendices chinos, estos análisis comparativos basados en un grupo nativo siguen siendo muy limitados.

Con todo lo anterior, esta tesis doctoral tiene como objetivo general analizar el uso de los MD en la interlengua de aprendientes sinohablantes de español, atendiendo a sus patrones globales y específicos de uso en función de diversas variables lingüísticas y contextuales.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

OE1. Analizar la asociación entre el NIV y la EXP con los patrones globales de uso de los MD (frecuencia, variedad de tipos y amplitud funcional), así como con el uso de cada categoría de marcadores, en las distintas tareas, y comparar estos patrones con los del grupo de hablantes nativos.

OE2. Examinar la asociación entre la modalidad de producción (oral vs. escrita) y el uso de los MD en términos de frecuencia, variedad y distribución funcional, así como las diferencias entre tareas orales y escritas.

OE3. Analizar la relación entre el diseño de la tarea (tipología textual predominante y grado de restricción) y los patrones de uso de los MD, atendiendo a las diferencias entre las tareas orales (O1, O2) y entre las tareas escritas (W1, W2, W3).

OE4. Identificar los MD más frecuentes utilizados por cada grupo en cada tarea y analizar los posibles patrones de preferencia entre los grupos de aprendices y el grupo de hablantes nativos.

OE5. Describir cómo se manifiestan, en contextos reales de uso, las funciones pragmáticas y los modos de empleo de los MD más frecuentes, así como analizar posibles diferencias o desviaciones en comparación con los hablantes nativos.

Los objetivos anteriores se materializan en las cinco preguntas de investigación a las que tratamos de dar respuesta en la tesis. En primer lugar, se analiza la relación entre el nivel de competencia lingüística y la experiencia de inmersión con los patrones generales de uso de los MD, así como su comparación con el grupo de hablantes nativos, la cual se formula de la siguiente manera:

PI. 1. ¿En qué medida el nivel de dominio de español (NIV) y el contexto de aprendizaje -inmersión vs. no inmersión- (EXP) se asocian con los patrones globales de uso de los marcadores (frecuencia, variedad de tipos y amplitud funcional) y con el uso de cada categoría de marcadores (frecuencia, número de tipos, proporción y aparición) en las cinco tareas (dos orales, O1, O2; tres escritas, W1, W2, W3) por parte de aprendices chinos de ELE? ¿En qué se asemejan o se diferencian estos patrones con respecto al grupo de hablantes nativos?

En segundo lugar, se examina la relación entre la modalidad de producción y el uso de los MD, atendiendo a posibles diferencias entre la producción oral y escrita, que se concreta en la siguiente pregunta:

PI. 2. ¿Se asocia la modalidad de producción (oral vs. escrita) con el uso de los MD en términos de frecuencia, variedad y distribución funcional? ¿Qué diferencias presentan los aprendices en su empleo de los MD entre las tareas orales y las escritas?

En tercer lugar, se analiza la relación entre el diseño de las tareas y los patrones de uso de los MD, formulada del siguiente modo:

PI. 3. ¿Se asocia el diseño de la tarea (tipología textual predominante y grado de restricción) con los patrones de uso de los MD? Y, si es así, ¿existen diferencias entre las dos tareas orales (O1 y O2) o entre las tres tareas escritas (W1, W2 y W3)?

En cuarto lugar, se identifican los MD más frecuentes y los posibles patrones de preferencia en los distintos grupos de informantes, que se expresa de la siguiente manera:

PI. 4. ¿Cuáles son los MD más frecuentes utilizados por cada grupo en cada tarea? ¿Muestran los cuatro grupos de aprendices y el grupo de hablantes nativos patrones de preferencia distintos respecto a estos MD?

Por último, se describen los usos pragmáticos de los MD en contextos reales, así como posibles diferencias con respecto al grupo de hablantes nativos, formulada como sigue:

PI. 5. ¿Cómo se manifiestan, en contextos reales de uso, las funciones pragmáticas y los modos de empleo de varios MD clave que los aprendices utilizan con mayor frecuencia? ¿Presentan estos usos características diferenciadas o posibles desviaciones en comparación con los hablantes nativos?

1.2. Metodología de la investigación

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas, el presente estudio describe y analiza de forma sistemática el uso de los MD en distintos tipos de tareas realizadas por aprendices chinos de español y examina diversos factores centrales: el nivel lingüístico (B1 y B2), la experiencia de inmersión en el extranjero (estudiantes en inmersión vs. estudiantes en su país), la modalidad de las tareas (oral vs. escrita), la tipología textual (descriptiva, narrativa, explicativa o argumentativa), así como la posible asociación entre el grado de restricción de las tareas y los patrones de uso de los MD.

Metodológicamente, se reclutaron cinco grupos de participantes: aprendices B1 sin experiencia de inmersión (en adelante, B1), aprendices B2 sin experiencia de inmersión (en adelante, B2), aprendices B1 con experiencia de inmersión (en adelante, EB1), aprendices B2 con experiencia de inmersión (en adelante, EB2) y hablantes nativos (en adelante, N). Se diseñaron cinco tareas lingüísticas, dos orales y tres escritas, con el fin de construir un corpus multidimensional y transversal a las tareas.

En cuanto al procedimiento de recogida de datos, las tareas orales (O1 y O2) se realizaron en línea y consistieron en intervenciones monológicas de al menos tres minutos, tras un breve tiempo de preparación. La tarea O1 se basó en la descripción de una imagen, con un grado relativamente alto de restricción, mientras que O2 fue una tarea más abierta centrada en la experiencia universitaria. Por su parte, las tareas escritas (W1, W2 y W3) consistieron en tres textos de entre 150 y 200 palabras (narrativo, explicativo y argumentativo), realizados en un tiempo total de 60 minutos.

Todas las producciones se recogieron en línea a través de plataformas habituales para los participantes; las tareas orales fueron grabadas y las escritas almacenadas en formato textual. Posteriormente, las muestras orales fueron transcritas manualmente siguiendo las convenciones del grupo Val.Es.Co. (2002) y, junto con los textos escritos, se sometieron a un proceso de limpieza, identificación y etiquetado manual de los MD. Finalmente, todas las ocurrencias se sistematizaron en una base de datos que permitió el cálculo de las variables analizadas.

Los MD se identificaron y categorizaron siguiendo a Martín Zorraquino y Portolés (1999) y a Borrego *et al.* (2013). En concreto, se adoptó una clasificación funcional en cuatro grandes categorías: estructuradores de la información (EST), conectores (CON), operadores argumentativos (OA) y marcadores más usados en la conversación (MC). Estas categorías agrupan los marcadores según su función en la organización del discurso, la conexión entre segmentos, la orientación argumentativa y la gestión de la interacción. Dentro de cada categoría, se consideraron subfunciones específicas en función de su valor pragmático.

El estudio realiza, en primer lugar, un análisis independiente de cada una de las cinco tareas para describir el uso básico de los MD por parte de los cuatro grupos de aprendices en distintos géneros discursivos. Posteriormente, con el fin de explorar la posible asociación entre la modalidad expresiva y el uso de los MD, se comparó el desempeño global entre las tareas orales y las tareas escritas. Con el fin de analizar cómo se relaciona el grado de restricción de las tareas con el uso de los MD, se compararon las diferencias entre O1 y O2, así como entre W1, W2 y W3.

Además del análisis de patrones generales, el estudio calcula los MD más frecuentes en los cinco grupos (cuatro grupos de aprendices más un grupo nativo) en cada una de las cinco tareas e identifica los marcadores más seleccionados en cada contexto con el fin de revelar las preferencias y los rasgos característicos del uso a través de las tareas. Asimismo, se lleva a cabo un análisis cualitativo sobre los MD más utilizados por los aprendices y nativos, examinando sus funciones pragmáticas y presentando ejemplos de uso. Este análisis permite observar matices pragmáticos y posibles desviaciones que no pueden ser apreciados únicamente mediante los resultados cuantitativos.

En conjunto, el presente estudio combina métodos cuantitativos y cualitativos para describir el uso de los MD por parte de los aprendices chinos en un conjunto de tareas orales y escritas. También examina la posible asociación entre nivel lingüístico, experiencia de inmersión, modalidad expresiva y situación comunicativa de las tareas,

tipología textual y grado de restricción. Asimismo, establece un punto de comparación con el grupo de hablantes nativos con el fin de identificar diferencias entre aprendices y nativos.

1.3. Estructura de la tesis

Los contenidos de esta tesis se organizan en cuatro partes principales y diez capítulos. La primera parte, denominada “Marco teórico”, establece las bases conceptuales del estudio. El capítulo 2 (§2) presenta las teorías y fuentes fundamentales para el estudio de los MD en español, incluyendo su definición, características, principales enfoques teóricos y clasificaciones. El capítulo 3 (§3) aborda el papel de los MD en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales, con especial atención al ámbito del español como lengua extranjera. El capítulo 4 (§4) ofrece una breve aproximación a los MD en chino, con el fin de contextualizar la lengua materna de los informantes. El capítulo 5 (§5) sintetiza las conclusiones teóricas y las implicaciones para la investigación.

La segunda parte, denominada “Metodología”, corresponde al diseño metodológico del estudio. El capítulo 6 (§6) describe las hipótesis, los participantes, el diseño de las tareas, el procedimiento de recogida de datos, la construcción del corpus y las técnicas de análisis empleadas. A partir de este corpus controlado se construye el punto de partida para el estudio cuantitativo y cualitativo.

La tercera parte, denominada “Análisis y resultados”, constituye el núcleo empírico de la tesis. El capítulo 7 (§7) presenta el análisis cuantitativo del uso de los MD en las distintas tareas y grupos de informantes. El capítulo 8 (§8) desarrolla un análisis cualitativo detallado de los MD más representativos, centrado en sus funciones pragmáticas y modos de uso.

La cuarta parte, denominada “Discusión, conclusiones, limitaciones y proyecciones del estudio”, recoge la interpretación final de los resultados. El capítulo 9 (§9) discute los resultados en relación con las preguntas de investigación. El capítulo 10 (§10) presenta las conclusiones generales, las limitaciones del estudio y las líneas de investigación futura.

10. Conclusiones, limitaciones y proyecciones del estudio

El presente estudio examina de manera sistemática los patrones generales y el uso específico de distintas categorías de los marcadores del discurso (MD) por parte de aprendices sinohablantes de español como lengua extranjera, prestando atención al nivel de competencia lingüística (LVL), a la experiencia en el extranjero (EXP), a la modalidad de producción (oral *vs.* escrita) y al grado de restricción de las tareas. Igualmente, para complementar el análisis, los resultados se compararon con el grupo control, conformado por hablantes nativos de español, y se llevó a cabo un análisis detallado de los MD más frecuentes. De esta manera, basándose en un corpus compuesto por cinco tareas de producción (dos orales y tres escritas), el estudio combina análisis cuantitativos y cualitativos para responder a las cinco preguntas de investigación.

En relación con la **PI. 1**, los resultados indican que, en las tareas orales, el nivel (LVL) guarda una relación clara con los patrones de uso de los MD. Los aprendices de nivel más alto utilizan un mayor número de MD, activan un repertorio tipológico más amplio y muestran una gama funcional más rica, especialmente en lo que respecta a los marcadores conversacionales (MC). En tareas más abiertas, estos aprendices integran MD de distintos tipos (estructuradores, EST; conectores, CON; operadores argumentativos, OA; marcadores conversacionales, MC) para estructurar, ejemplificar y reformular el discurso de manera más flexible, acercándose parcialmente a los patrones de los hablantes nativos. En cambio, la EXP muestra asociaciones más limitadas en la modalidad oral: se observan diferencias puntuales en algunos indicadores (por ejemplo, en la frecuencia y proporción de conectores (CON) entre aprendices de nivel bajo) y ciertas interacciones LVL $\times$ EXP, aunque su peso general es menor que el del nivel de competencia. La comparación con los hablantes nativos evidencia que, incluso en el grupo más avanzado (EB2, esto es, estudiantes en inmersión de nivel B2), los aprendices emplean menos MC, presentan menor diversidad funcional y dependen en mayor medida de conectores básicos, mientras que los nativos despliegan patrones organizativos más complejos y matizados desde el punto de vista pragmático. En conjunto, estos resultados respaldan parcialmente las hipótesis H1 y H2: la H1 se confirma sobre todo en la oralidad, mientras que la H2 también se confirma, ya que el grupo EB2 constituye el grupo de aprendices más próximo al nativo, si bien sin llegar a una convergencia plena.

En las tareas escritas, el panorama es distinto. En las tres tareas (W1, W2, W3) no se observa una asociación significativa entre LVL y la frecuencia global, la diversidad tipológica o la diversidad funcional de los MD. La EXP sí presenta algunas asociaciones

puntuales vinculadas al tipo de tarea, especialmente en textos expositivos y argumentativos, donde se observan diferencias en el uso de determinadas categorías de MD (principalmente EST, OA y MC) y ciertos efectos $LVL \times EXP$. No obstante, estos efectos son limitados y deben interpretarse con prudencia. La comparación entre el grupo EB2 y el nativo sugiere que, en indicadores globales, los aprendices avanzados con EXP se aproximan a los nativos en las tres tareas escritas, especialmente en aquellas con menores exigencias argumentativas (W1, W2). Sin embargo, en la tarea argumentativa (W3) persisten diferencias: los aprendices EB2 recurren con mayor frecuencia a MD del tipo EST, mientras que los nativos emplean más MD del tipo OA, lo que refleja divergencias en las preferencias discursivas para organizar la argumentación escrita. Por ello, en la modalidad escrita las hipótesis H1 y H2 también reciben solo un apoyo parcial, ya que ni el efecto del nivel ni el de la experiencia se manifiestan de manera generalizada, y la aproximación del grupo EB2 al grupo nativo depende en gran medida del tipo de tarea.

En relación con la **PI. 2**, los resultados confirman la relevancia de la modalidad de producción (oral vs. escrita). Tanto los aprendices chinos como los hablantes nativos emplean más MD en tareas orales que en las escritas, en consonancia con la naturaleza prototípicamente oral de estos elementos. En la modalidad oral, los nativos no solo utilizan más MD sino también un repertorio tipológico más amplio, mientras que los aprendices mantienen un inventario más restringido. En cambio, en la escritura, las diferencias se reducen y se concentran en categorías funcionales específicas. El análisis categorial muestra que los aprendices tienden a usar más estructuradores (EST) en la escritura y más conectores (CON) en la oralidad, mientras que los nativos ajustan de manera flexible el uso de EST, CON, OA y MC según las demandas del contexto. Los MC, en particular, se asocian claramente con la oralidad en el grupo nativo, mientras que entre los aprendices su uso es escaso y poco sensible al cambio modal. En términos generales, estos resultados respaldan la H3, aunque con matices, ya que las diferencias entre oralidad y escritura no afectan por igual a todas las variables analizadas.

La **PI. 3** se centraba en el diseño de la tarea, esto es, el grado de restricción y la tipología textual predominante. En las tareas orales, los aprendices muestran una marcada sensibilidad a esta variable: en la tarea más abierta (O2: narrativa / argumentativa), aumentan la frecuencia global de MD, la diversidad categorial y la amplitud funcional, así como el uso de EST, CON y OA, en comparación con la tarea más estructurada (O1: descriptiva / expositiva). Los MC siguen siendo escasos y no muestran diferencias entre

tareas, lo que sugiere que los recursos vinculados con la gestión de la interacción no se activan automáticamente tan solo por cambiar la situación comunicativa (tipología textual y grado de restricción). En contraste, los hablantes nativos mantienen patrones relativamente estables y solo muestran diferencias claras en el uso de OA cuando la tarea permite un mayor desarrollo argumentativo. En las tareas escritas, tanto aprendices como nativos emplean más MD y un repertorio más variado en la tarea argumentativa (W3) que en la narrativa (W1) y expositiva (W2); sin embargo, entre los aprendices se observan contrastes más marcados en la distribución de EST, CON, OA y MC, mientras que entre los nativos la distribución es más equilibrada. En conjunto, estos resultados indican que la situación comunicativa, definida en términos de tipología textual predominante y grado de restricción, se relaciona de forma especialmente clara con el comportamiento de los aprendices, mientras que los nativos evidencian una competencia pragmática más estable y menos dependiente de las condiciones de la tarea. En este sentido, los resultados respaldan en términos generales la H4, así como sus subhipótesis H4.1 y H4.2, aunque con distinta intensidad según la modalidad y la categoría funcional considerada.

En relación con la **PI. 4**, el análisis de los MD más frecuentes y de aquellos seleccionados por un mayor número de participantes revela diferencias claras en los repertorios nucleares de aprendices y nativos. Desde la perspectiva de la frecuencia, los cuatro grupos de aprendices muestran patrones muy homogéneos: sus MD más frecuentes pertenecen principalmente a las categorías EST y CON (*también, por eso, entonces, además, así que, (como) por ejemplo*), que funcionan como recursos básicos para organizar la información mediante relaciones de adición, causalidad, consecuencia y ejemplificación. En contraste, el núcleo de alta frecuencia de los nativos, especialmente en la oralidad, está configurado por MC y OA (*pues, bueno, la verdad (es que), ¿no?, o sea, por lo que*), que articulan funciones de gestión interactiva, expresión actitudinal y orientación argumentativa, dotando al discurso de mayor densidad pragmática. Desde la perspectiva del número de participantes que emplean cada MD, los aprendices coinciden nuevamente en un repertorio reducido y altamente estable, mientras que en el grupo nativo los MD más extendidos son precisamente los de carácter conversacional y argumentativo. Esto sugiere que las diferencias entre aprendices y nativos no se limitan a los valores de frecuencia, sino que afectan al núcleo funcional de los recursos discursivos que cada grupo moviliza. Por tanto, estos resultados respaldan claramente la H5 y sus subhipótesis H5.1 y H5.2, al mostrar que los grupos no comparten ni los mismos

marcadores más frecuentes ni los mismos marcadores más ampliamente seleccionados por los participantes.

En cuanto a la **PI. 5**, se realizó un análisis cualitativo de varios MD clave (*también, por eso, por ejemplo, además, sin embargo, así que, es que, luego, la verdad (es que), entonces, pues, bueno*, entre otros). Los resultados indican que los aprendices suelen emplear estos MD de forma adecuada en cuanto a sus funciones semántico-discursivas básicas (adición, causa–consecuencia, ejemplificación, contraste, explicación), logrando generalmente los efectos textuales requeridos por las tareas.

No obstante, sus modos de uso tienden a ser más formulaicos y homogéneos, con una fuerte concentración en MD de tipo EST y CON, y con una integración limitada de MC y OA en la organización del discurso. En este sentido, cabe señalar que muchos de los MD más utilizados por los aprendices se sitúan en niveles iniciales e intermedios del PCIC (A1–B1), como *también* (A1), *por eso* (A2) o *además* (B1). En cambio, los MD con funciones más interaccionales o argumentativas, como *pues* o *bueno*, caracterizados por su naturaleza multifuncional, o *la verdad es que*, más frecuentes en el discurso nativo, suelen asociarse a usos más flexibles y a una mayor diversidad funcional, así como a funciones menos sistematizadas en el currículo.

Los hablantes nativos, en cambio, utilizan con mucha mayor frecuencia MD conversacionales y argumentativos para abrir y mantener el turno, matizar la postura, gestionar la interacción o guiar las inferencias del interlocutor. La principal divergencia, por tanto, no reside en el conocimiento del significado básico de los MD, sino en qué recursos seleccionan, con qué frecuencia los activan y cómo los integran en la arquitectura pragmática del discurso. Los aprendices dependen en mayor medida de MD semánticos y estructuradores del texto, mientras que los nativos combinan recursos semánticos y procedimentales, así como elementos estructurales e interactivos, lo que confiere al discurso mayor naturalidad, riqueza pragmática y dinamismo interactivo. En consecuencia, los resultados respaldan la H6 y, más específicamente, la H6.1, ya que los MD clave empleados con mayor frecuencia por los aprendices muestran diferencias pragmáticas claras con respecto a los hablantes nativos y, en varios casos, una diversidad funcional más restringida.

En cuanto a las contribuciones teóricas y metodológicas, el estudio integra en un mismo marco analítico el nivel de competencia, la experiencia en el extranjero, la modalidad de producción, la tipología textual y el grado de restricción de la tarea. Asimismo, estas variables de estudio se complementan con la comparación con hablantes

nativos y el estudio cualitativo. Consideramos, por lo tanto, que se proporciona una descripción integrada del uso de los MD por parte de aprendices sinohablantes de ELE, algo aún poco frecuente en la investigación del área. Asimismo, la aplicación de una clasificación funcional detallada (EST, CON, OA, MC) a un corpus controlado de tareas orales y escritas permite observar de forma precisa la articulación de distintos componentes pragmáticos en los textos de los aprendices. La combinación de análisis cuantitativos (frecuencia, tipos, funciones, proporciones, aparición) y cualitativos (ejemplos contextualizados), así como las distintas técnicas estadísticas aplicadas, contribuyen a una comprensión más matizada del desarrollo de los MD en la interlengua de estos aprendices.

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados muestran que los aprendices concentran su uso en MD de tipo EST y CON, mientras que los MD de tipo MC y OA aparecen con menor frecuencia. Esto sugiere que la enseñanza de ELE podría beneficiarse de un mayor énfasis en MD con funciones conversacionales y argumentativas, así como de actividades que favorezcan la adquisición de recursos procedimentales relacionados con la gestión de la interacción y la expresión de la posición discursiva. Asimismo, se observa una tendencia general a que los aprendices recurran predominantemente a MD correspondientes a niveles iniciales e intermedios del PCIC (A1–B1), incluso en niveles de competencia más avanzados (B2), lo que apunta a un cierto desajuste entre el nivel global de dominio lingüístico y el repertorio pragmático activado en el discurso. Además, la sensibilidad de los aprendices al tipo de tarea y a la modalidad indica que la inclusión de tareas orales y escritas de distinta naturaleza y grado de restricción podría ampliar las oportunidades para activar repertorios pragmáticos más variados. Estas propuestas deben entenderse como orientaciones prudentes derivadas de los datos, dado que la investigación sobre el uso de MD en la escritura de aprendices de L2 sigue siendo incipiente.

10.1. Limitaciones y proyecciones

Finalmente, este estudio presenta varias limitaciones, que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados.

En primer lugar, una limitación relevante se refiere al tamaño muestral. Aunque el número de participantes permite realizar comparaciones entre grupos, sería deseable ampliar la muestra en futuras investigaciones con el fin de contar con grupos más

numerosos y equilibrados en todas las categorías, lo que permitiría obtener resultados más robustos.

Por otra parte, la variable de EXP se ha considerado de forma global, sin diferenciar aspectos más específicos como la duración de la estancia, los contextos de uso de la lengua o el grado de interacción con hablantes nativos. Sin embargo, es razonable pensar que estas dimensiones pueden estar relacionadas con diferencias en el uso de los MD. Por ejemplo, una estancia breve en el extranjero centrada en contextos académicos puede estar asociada a un uso más limitado y formal de la lengua, mientras que una experiencia más prolongada con interacción cotidiana en contextos informales puede estar relacionada con una mayor presencia de marcadores conversacionales y de gestión del discurso. En este sentido, futuras investigaciones deberían incorporar una caracterización más detallada de la experiencia de inmersión para captar mejor su complejidad.

En tercer lugar, en lo que respecta a los niveles de aprendizaje, el presente estudio se centra en aprendientes de nivel B1 y B2, lo que limita la posibilidad de analizar el uso de los MD a lo largo de todo el continuo del aprendizaje. En este sentido, sería conveniente incorporar en futuros trabajos participantes de niveles iniciales (A1 y A2) y avanzados (C1 y C2), lo que permitiría realizar comparaciones más amplias entre los tres grandes bloques (A, B y C) y valorar con mayor precisión el papel del contraste entre B1 y B2.

En cuarto lugar, el diseño del estudio presenta ciertas limitaciones relacionadas tanto con su carácter transversal como con la naturaleza de las tareas empleadas. Por un lado, el diseño transversal no permite observar cambios en el uso de los MD a lo largo del tiempo. La incorporación de estudios longitudinales en futuras investigaciones permitiría analizar la evolución de estos usos en distintas etapas del aprendizaje y posibilitaría controlar de manera más precisa determinadas variables, como la cantidad de exposición al español. Este tipo de enfoque podría complementarse con diseños experimentales, los cuales nos darían la oportunidad de aislar ciertas variables que suponemos que tienen un impacto destacado en la elicitación de MD (por ejemplo, aquellas que relacionadas con la práctica docente, como el enfoque o modelo de enseñanza, el currículo o los materiales empleados).

Por otro lado, el tipo de tareas utilizado en este estudio deja fuera ciertos contextos comunicativos que podrían estar relacionados con la aparición de otros MD. En particular, no se incluyen contextos dialógicos, es decir, interacciones entre varios hablantes, lo que

limita la observación de fenómenos como la gestión del turno o la negociación del significado en tiempo real. Asimismo, no se ha podido incorporar una variable relevante como la variación diafásica, es decir, la diferencia entre registros coloquiales y formales, lo que impide analizar en qué medida estos factores se relacionan con la selección y frecuencia de los marcadores del discurso.

Por último, en relación con el grupo nativo, aunque su inclusión como referencia comparativa permite contextualizar los datos de los aprendices, es importante subrayar que no implica que el objetivo del aprendizaje sea necesariamente alcanzar los patrones de uso de los hablantes nativos. De hecho, esta interpretación ha sido cuestionada en la literatura reciente, que propone enfoques más dinámicos de la competencia lingüística. En este estudio, el grupo nativo se utiliza como punto de comparación descriptivo y no como modelo normativo. No obstante, esta decisión metodológica puede ser objeto de debate, por lo que sería conveniente profundizar en su justificación en futuros trabajos o explorar alternativas comparativas.

A partir de las limitaciones señaladas, se abren diversas líneas de investigación que pueden desarrollarse en futuros trabajos.

En primer lugar, sería conveniente ampliar el corpus incorporando aprendices con diferentes lenguas maternas. Esto permitiría analizar si la tipología lingüística guarda relación con el uso de los MD y comparar los patrones observados en aprendices sinohablantes con los de otros perfiles de estudiantes.

En relación con lo anterior, sería especialmente interesante plantear un estudio contrastivo en el que tanto los aprendices sinohablantes como los hablantes nativos de español realicen las mismas tareas en ambas lenguas (chino y español). Este tipo de diseño permitiría observar posibles diferencias en el uso de los MD en función de la lengua empleada y aportar una perspectiva más amplia sobre los procesos de transferencia y adaptación discursiva.

Una línea especialmente relevante, que se desprende de los resultados de este estudio, consiste en profundizar en la relación entre la EXP y el LVL. Aunque se han identificado ciertas tendencias, sería necesario desarrollar análisis más detallados que permitan explorar cómo se articulan ambos factores en distintos contextos y tareas. En este sentido, futuras investigaciones podrían diseñar estudios específicos orientados a examinar esta interacción de manera más sistemática.

Asimismo, sería pertinente retomar la incorporación de contextos dialógicos, es decir, situaciones de interacción entre varios hablantes, con el fin de observar el uso de

los MD en dinámicas conversacionales reales. Del mismo modo, la inclusión de la variación diafásica permitiría analizar diferencias entre registros coloquiales y formales, lo que contribuiría a una comprensión más completa de los usos discursivos.

Por otra parte, el corpus recopilado en esta tesis ofrece un potencial significativo para futuras investigaciones. Aunque en este trabajo se ha explotado principalmente en relación con los MD, este material permite abordar otras líneas de análisis. Por ejemplo, sería posible estudiar la posición que ocupan los marcadores en los textos (inicial, intermedia o final), lo que facilitaría la comparación con estudios previos como los de Holgado Lage (2017) o Yang (2025).

Además, el corpus, compuesto por aproximadamente 400 textos de aprendices sinohablantes de nivel B y un volumen cercano a las 60000 palabras, constituye una base de datos amplia y poco habitual en este tipo de estudios que puede ser utilizada en investigaciones adicionales. Entre otras posibilidades, se podrían desarrollar estudios sobre análisis de errores, frecuencias léxicas o referencias culturales, ampliando así el alcance del material más allá del estudio de los MD.

En conjunto, estas líneas de trabajo ponen de relieve el valor del corpus no solo como fuente de datos para el análisis de los MD, sino también como una contribución metodológica y de recursos para futuras investigaciones en el ámbito del español como lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Aijmer, K. (2002). *English discourse particles: Evidence from a corpus* (Vol. 10). John Benjamins Publishing.
- Aijmer, K., & Simon-Vandenberg, A. M. (2004). A model and a methodology for the study of pragmatic markers: The semantic field of expectation. *Journal of pragmatics*, 36(10), 1781-1805.
- Alenizy, K. S., & Al-Homoud, F. A. (2025). Discourse Marker Usage in Argumentative Essays by Saudi Learners of English as Foreign Language: A Quantitative Corpus-based Study. *Corpus Pragmatics*, 9(1), 1-16.
- Álvarez, A. (1988). El adverbio y la función incidental. *Verba*, 15, 215–236.
- Andersen, G. (2001). *Pragmatic markers and sociolinguistic variation: A relevance theoretic approach to the language of adolescents*. Benjamins.
- Anscombre, J. C., & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Lieja: Mardaga.
- Anscombre, J. C., & Ducrot, O. (1988). *L'argumentation dans la langue* (2.^a ed.). Lieja: Mardaga.
- Ariel, M. (1994). Pragmatic operators. En R. E. Asher (ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (Vol. 6, pp. 3250–3253). Oxford: Pergamon Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). From morpheme studies to temporal semantics: Tense aspect research in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(3), 341–382.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Blackwell.
- Blakemore, D. (1992). *Understanding utterances*. Blackwell.
- Blakemore, D. (1998). The context for so-called discourse markers. En J. Williams y K. Malmkjær (Eds.), *Context in language learning and language understanding* (pp. 44–60). Cambridge University Press.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge University Press.
- Blakemore, D. (2004). Discourse markers. En L. R. Horn y G. Ward (Coods.), *The handbook of pragmatics* (pp. 221-240). Blackwell.
- Blakemore, D. (2006). Meaning, procedural and conceptual. En K. Brown (Ed.), *The encyclopaedia of language and linguistics* (2.^a ed., pp. 562–565). Oxford: Elsevier.

- Borrego Nieto J. (2013). Más allá de la oración. In Borrego Nieto J (Ed.), *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (pp. 395–422). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Borreguero Zuloaga, M., & Loureda, Ó. (2013). Los marcadores del discurso: ¿Un capítulo inexistente en la NGLE? *Lingüística Española Actual*, 35(2), 181–210.
- Bosque, I., Demonte, V. (Eds.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmagramática*. Ariel.
- Briz Gómez, A. (2001). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmagramática* (2.^a ed.). Ariel.
- Briz Gómez, A., & Grupo Val.Es.Co. (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, A., & Hidalgo, A. (1998). Conectores y estructura de la conversación. En M. A. Martín Zorraquino & E. Montolio Durán (Eds.), *Marcadores del discurso: Teoría y análisis* (pp. 122–142). Arco/Libros.
- Briz Gómez, A., & Pons Bordería, S. (2010). Unidades, marcadores discursivos y posición. En Ó. Loureda Lamas & E. Acín Villa (Eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 523–557). Arco/Libros.
- Briz Gómez, A., Pons Bordería, S., & Portolés Lázaro, J. (Eds.). (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español* [Versión electrónica]. <https://www.dpde.es/>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Buyse, L. (2012). So as a multifunctional discourse marker in native and learner speech. *Journal of Pragmatics*, 44(13), 1764-1782.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Campillos Llanos, L., & González Gómez, C. (2014). Oral production of discourse markers by intermediate learners of Spanish: A corpus perspective. In Romero-Trillo J. (Ed.), *Yearbook of corpus linguistics and pragmatics 2014* (pp. 239–259). Springer.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). Longman.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Caro, E. M. (2023). English *oh* as a structural and modal marker: A contrastive analysis with Spanish. In A. Barotto & S. Mattioli (Eds.), *Discourse phenomena in typological perspective* (Studies in Language Companion Series, Vol. 227, pp. 369–401). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.227.13mar>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cestero Mancera, A. M. (2003). La función fática del lenguaje en el discurso y en la conversación: recursos lingüísticos para llamar la atención del interlocutor. En F. Moreno Fernández et al. (Eds.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*. Arco/Libros.
- Chen, Y. (2015). *Los marcadores discursivos del chino y del español en textos escritos: los conectores contraargumentativos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Chen, X. [陈新仁], & Wu, J. [吴珏]. (2006). Los usos de los marcadores de causa consecuencia por parte de los estudiantes chinos de inglés: un estudio basado en corpus. *Guowai Waiyu Jiaoxue* [国外外语教学], (3), 38–41. (en chino).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Ciarra Tejada, A. (2015). Marcadores discursivos conversacionales: análisis de su uso en corpus orales y aplicación didáctica en español como lengua extranjera [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Clancy, B., Amador-Moreno, C., & Vaughan, E. (2023). There as a discourse-pragmatic marker in Irish English. *Journal of Pragmatics*, 215, 58–72. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.09.015>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

- Cortés Rodríguez, L., & Camacho Adarve, M. M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Arco/Libros.
- Cueva Lobelle, A. (2008). Estado de la cuestión sobre las características gramaticales de los marcadores discursivos del español. *Forma y Función*, 21, 87–106.
- Dalili, M. V., & Dastjerdi, H. V. (2013). A contrastive corpus-based analysis of the frequency of discourse markers in NE and NNE media discourse: Implications for a universe discourse competence. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 9(1).
- Delgado Alfaro, M. (2014). *Marcadores discursivos: El caso de bueno* [Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos].
- Deza Blanco, P. (2019). El uso de conectores aditivos en noticias de accidentes de tráfico en diarios españoles y colombianos. En *Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE* (pp. 357–384). Edições Húmus.
- Diskin-Holdaway C. (2017). The use of the discourse-pragmatic marker ‘like’ by native and non-native speakers of English in Ireland. *Journal of Pragmatics*, 120, 144–157. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.08.004>
- Diskin-Holdaway C. (2021). *You know* and *like* among migrants in Ireland and Australia. *World Englishes*, 40(4), 562. <https://doi.org/10.1111/weng.12541>
- Domínguez García, N. (2005). Herramientas teóricas para el análisis de conectores: la teoría de la argumentación. En L. Santos Río, J. Borrego Nieto, J. F. García Santos, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (eds.), *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter* (pp. 397–406). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Domínguez García, N. (2006). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Arco Libros.
- Domínguez García, N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Arco/Libros.
- Domínguez García, N. (2016). Bueno, pues, es que... en fin: ¿Qué marcadores discursivos enseñar? *Revista Signos*, 49(90), 155–174. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000100001>
- Domínguez García, N. (2016). *Organizadores del discurso*. Arco/Libros.
- Domínguez García, N. (2024). Marcadores discursivos de la conversación: propuesta metodológica para su enseñanza en la clase de E/LE. Foro de profesores de ELE, 20, 69–89. <https://doi.org/10.7203/foroele.20.29662>

- Dorta Luis, J., & Domínguez García, N. (2001). Polifuncionalidad discursiva y comportamiento prosódico protípico del marcador *pues*. *Español Actual: Revista de Español Vivo*, 75, 45–54.
- Dorta Luis, J., & Domínguez García, N. (2004). La prosodia y las funciones de los marcadores del discurso. En *Actas del V Congreso de Lingüística General: León* (Vol. 1, pp. 757–771).
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*, Les Editions de Minuit.
- Ducrot, O. (1983). Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 7-36.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Fang, M. [方梅]. (2000). Las funciones como marcadores del discurso de las conjunciones atenuadas en el lenguaje coloquial. *Zhongguo Yuwen* [中国语文], (5), 459–470. (en chino).
- Fang, M. [方梅]. (2013). *Estudio sobre los marcadores discursivos en la enseñanza del chino como lengua extranjera* (Tesis de maestría). Shandong Normal University [山东师范大学]. (en chino).
- Feng, G. [冯光武]. (2004). Análisis semántico y pragmático de los marcadores pragmáticos del chino. *Xiandai Waiyu* [现代外语], 27(1), 24–31. (en chino).
- Feng, G. W. [冯光武]. (2005). Marcadores pragmáticos y la interfaz entre semántica y pragmática. *Waiyu Xuekan* [外语学刊], (3). (en chino).
- Feng, G. (2008). Pragmatic markers in Chinese. *Journal of Pragmatics*, 40, 1687–1718.
- Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics*, 14(3), 383–398.
- Fernández, J., Tapia, A. G., & Lu, X. (2014). Oral proficiency and pragmatic marker use in L2 spoken Spanish: The case of *pues* and *bueno*. *Journal of Pragmatics*, 74, 150–164.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299–323. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015047>
- Fraser, B. (1988). Types of English discourse markers. *Acta Linguistica Hungarica*, 38(1–4), 19–33.
- Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6(2), 167-190.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31(7), 931-952.

- Fraser B., Malamud-Makowski M. (1996). English and Spanish contrastive discourse markers. *Language Sciences*, 18(3–4), 863–881. [https://doi.org/10.1016/S0388-0001\(96\)00052-6](https://doi.org/10.1016/S0388-0001(96)00052-6)
- Fuentes Rodríguez, C. (1987). *Enlaces extraoracionales*. Alfar.
- Fuentes Rodríguez, C. (1993). Comportamiento discursivo de *bueno, bien, pues bien*. *Estudios de Lingüística*, 9, 205–221.
- Fuentes Rodríguez, C. (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2003). Operador / conector: un criterio para la sintaxis discursiva. *RILCE*, 19(1), 61–86.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco/Libros.
- Fung L., & Carter R. (2007). Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings. *Applied Linguistics*, 28(3), 410–439. <https://doi.org/10.1093/applin/amm030>
- Garachana, M. (1998). La evolución de los conectores contraargumentativos: la gramaticalización de *no obstante* y *sin embargo*. En M. A. Martín y E. Montolío (eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 193–212). Madrid: Arco Libros.
- Garcés Gómez, M. P. (1994). Elementos de cohesión en el español hablado: *pues*. En M. Alvar Ezquerro & J. A. Villena Ponsoda (Eds.), *Estudios para un corpus del español hablado*. Universidad de Málaga.
- Garcés Gómez, M. P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Iberoamericana.
- García Vizcaíno, M. J., & Martínez-Cabeza, M. A. (2005). The pragmatics of *well* and *bueno* in English and Spanish. *Intercultural Pragmatics*, 2(1), 69–92.
- Gilabert, R., Manchón, R. M., & Vasylets, O. (2016). Mode in theoretical and empirical TBLT research: Advancing research agendas. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 117–135. <https://doi.org/10.1017/s0267190515000112>
- Gili Gaya, S. (1970). *Curso superior de sintaxis española* (9.^a ed.). Vox.
- Gili Gaya, S. (1990). *Curso superior de sintaxis española* (15.^a ed.). Vox.
- Gómez Asencio, J. J. (1981). *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*. Universidad de Salamanca.

- Grajales Alzate, R. (2011). *Análisis sociolingüístico de las funciones semántico pragmáticas del marcador discursivo pues en el habla de Medellín* [Master's thesis, Universidad de Antioquia].
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, Vol. 3: Speech acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Grieve A.M. (2015). The impact of host family relations and length of stay on adolescent identity expression during study abroad. *Multilingua*, 34(5), 623–657. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-0089>
- Guevara, G. (2006). *Uso del marcador discursivo pues en el Corpus Sociolingüístico de la ciudad de Maracay* [Trabajo no publicado]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Gredos.
- He, Z. [何自然]. (2006). *Pragmática cognitiva: estudio cognitivo de la comunicación verbal*. Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe. (en chino).
- He, Z. [何自然], & Mo, A. P. [莫爱屏]. (2002). Marcadores del discurso y su aplicación pragmática. *Guangdong Waiyu Waimao Daxue Xuebao* [广东外语外贸大学学报], (1). (en chino).
- He, Z. R. [何自然], & Ran, Y. P. [冉永平]. (1999). Las restricciones pragmáticas de los conectores discursivos. *Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu* [外语教学与研究], (3), 1–8. (en chino).
- Heine, B., Claudi, U., & Hünemeyer, F. (1991). *Grammaticalization: A conceptual framework*. University of Chicago Press.
- Hellermann J., & Vergun A. (2007). Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics*, 39(1), 157–179. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.04.008>
- Hernández, T. A., & Rodríguez-González, E. (2012). Impact of instruction on the use of L2 discourse markers. *Journal of Second Language Teaching and Research*, 2(1), 3–31.
- Hidalgo Froilán, T. (2021). *Diferencias de complejidad de los marcadores discursivos del español en el discurso escrito* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

- Holgado Lage, A. (2017). *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. Peter Lang.
- Hopper, P. J., & Traugott, E. C. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge University Press.
- Hopper, P. J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Huang, D. W. [黄大网]. (2001a). 话语标记语研究综述 [Revisión de los estudios sobre marcadores del discurso]. *福建外语*, (1)
- Huang, D. W. [黄大网]. (2001b). Presentación del número especial sobre marcadores del discurso de la revista *Yuyongxue* (1998). *Dangdai Yuyanxue* [当代语言学], (2). (en chino).
- Huang L. (2019). A Corpus-Based Exploration of the Discourse Marker *Well* in Spoken Interlanguage. *Language and Speech*, 62(3), 570–593. <https://doi.org/10.1177/0023830918798863>
- Huang L., Lin Y., & Gráf T. (2023). Development of the use of discourse markers across different fluency levels of CEFR: A learner corpus analysis. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 33(1), 49–77. <https://doi.org/10.1075/prag.21016.hua>
- Huneety, A., Alkhawaldeh, A., Mashaqba, B., Zaidan, Z., & Alshdaifat, A. (2023). The use of discourse markers in argumentative compositions by Jordanian EFL learners. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), Article 41. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01589-9>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.3.0) [Software de ordenador]. <https://jaspstats.org/>
- Jia, J. (2018). *Estudio contrastivo de los conectores causales y consecutivos entre el español y el chino: una propuesta de aplicación didáctica* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Jørgensen, A. M. M., & Martínez, J. A. (2007). Los marcadores del discurso del lenguaje juvenil de Madrid. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 5(9).

- Kaltenböck, G., & ten Wolde, E. G. (2025). Discourse markers in the making: Just so you know and it just so happens. *Functions of Language*, 32(1).
<https://doi.org/10.1075/fo1.23016.kal>
- Kasper G., Rose K.R. (2002). Epilogue. In Kasper, G. & K. R. Rose. (Eds.), *Pragmatic development in a second language* (pp. 305–312). Blackwell Publishing.
- Knott, A., & Dale, R. (1994). Using linguistic phenomena to motivate a set of coherence relations. *Discourse Processes*, 18(1), 35-62.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2013). Speaking and writing tasks and their effects on second language performance. En S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 364–380). Routledge
- La Rocca, M. (2011). Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010). *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (21).
- La Rocca, M. (2020). Los marcadores del discurso en los manuales de español LE/L2. *Archiletras Científica*, (4), 67–81.
- Lázaro Carreter, F. (1968). *Diccionario de términos filológicos*. Gredos.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Lenk, U. (1998). *Marking discourse coherence: Functions of discourse markers in spoken English*. Gunter Narr Verlag.
- Lenk, U. (2005). Discourse markers. En J.-O. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 1–17). John Benjamins.
- Li, Z. W. [李佐文]. (2003). Metadiscourse: manifestación lingüística de la metacognición. *Waiyu Yanjiu* [外语研究], (1). (en chino).
- Li, Y. Z. [李勇忠]. (2003a). Marcadores del discurso desde la perspectiva de la teoría de la información. *Waiyu Xuekan* [外语学刊], (3). (en chino).
- Li, Y. Z. [李勇忠]. (2003b). La función de los marcadores del discurso en la producción y comprensión del discurso. *Sichuan Waiyu Xueyuan Xuebao* [四川外语学院学报], (6). (en chino).
- Liao, Q. Z.[廖秋忠]. (1986). Elementos conectivos en el discurso. *Zhongguo Yuwen* [国语文], (6), 413–427. (en chino).
- Liao, S. (2009). Variation in the use of discourse markers by Chinese teaching assistants in the US. *Journal of Pragmatics*, 41(7), 1339-1353.

- Liu, L. J. [刘礼进]. (2002). 话语生成与理解：语序标记语的作用 [Producción y comprensión del discurso: el papel de los marcadores de orden]. *外语教学与研究*, (3)
- Llamas Saíz, C. (2010). Los marcadores del discurso y su sintaxis. En Ó. Loureda Lamas & E. Acín Villa (Eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 183-239). Arco/Libros.
- Llorente Arcocha, M. T. (1996). *Organizadores de la conversación: Operadores discursivos en español*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca/Caja Salamanca y Soria.
- López Serena, A., & Borreguero Zuloaga, M. (2010). Los marcadores del discurso y la variación lingüística. En Loureda Lamas Ó., Acín Villa E. (Eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 415–496). Arco/Libros.
- Loureda Lamas, Ó., & Acín Villa, E. (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Arco/Libros.
- Lü, S. X. [吕叔湘]. (2008). *Ochocientas palabras del chino moderno* (versión ampliada). Shangwu Yinshuguan. (en chino).
- Ma, X. [马萧]. (2003). Las funciones pragmáticas y la traducción de los marcadores del discurso. *Zhongguo Fanyi* [中国翻译], (5). (en chino).
- Magliacane A. (2020). Erasmus students in an Irish study abroad context: A longitudinal analysis of the use of ‘well’ and ‘like’. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 5(1), 89–118. <https://doi.org/10.1075/sar.18008.mag>
- Magliacane A., Howard M. (2019). The role of learner status in the acquisition of pragmatic markers during study abroad: The use of ‘like’ in L2 English. *Journal of Pragmatics*, 146, 72–86. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.026>
- Santana Marrero, J. (2024). Los ordenadores del discurso: Estudio en el corpus PRESEEA-Sevilla. *Revista signos*, 57(114), 129-150.
- Martín Zorraquino, M. A. (1991). Elementos de cohesión en el habla de Zaragoza. En T. B. Oliver & J. M. E. Utrilla (Eds.), *I Curso de geografía lingüística de Aragón* (pp. 253–286). Institución Fernando el Católico.
- Martín Zorraquino, M. A. (1992). Partículas y modalidad. En G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (Eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL), Band VI,1:*

- Aragonesisch/Navarresisch, Spanisch, Asturianisch/Leonesisch* (pp. 110–124). Max Niemeyer.
- Martín Zorraquino, M. A. (1994). “Bueno” como operador pragmático en español actual. En B. Garza Cuarón, J. A. Pascual Rodríguez, y A. Alonso González (Eds.), *II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México: Salamanca, 25–30 de noviembre de 1991* (pp. 403–412). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martín Zorraquino, M. A. (1998). Los marcadores del discurso en español: balance y perspectivas. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío (Eds.), *Los marcadores del discurso: teoría y análisis* (pp. 13-42). Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. (2010). Los marcadores del discurso y su morfología. En Ó. Loureda y E. Acín (Eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 93-181). Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. (2020). *Los marcadores del discurso en español*. Archiletras científica, 4, 67-81.
- Martín Zorraquino, M. A. (2023). Los marcadores del discurso como clase transversal de palabras: Adecuación y aspectos problemáticos de la propuesta. *Cuadernos de la ALFAL*, 15(Esp.), 10–32. <https://doi.org/10.5935/2218-0761.2023vspe02>
- Martín Zorraquino, M. A., & Montolío Durán, E. (Eds.). (1998). *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*. Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M. A., & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3, pp. 4051-4213). Espasa Calpe.
- Miracle, W. C. (1991). *Discourse markers in Mandarin Chinese* [Tesis doctoral]. The Ohio State University.
- Mo, A. P. [莫爱屏]. (2002). Complementación de la teoría de la relevancia respecto a la teoría de la coherencia y su interpretación de los marcadores del discurso. *Waiguo Yuyan Wenxue Yanjiu* [外国语言文学研究], (1). (en chino).
- Mo, A. P. [莫爱屏]. (2004). Un estudio cognitivo basado en la teoría de la relevancia sobre los marcadores del discurso. *Yuyan yu Fanyi* [语言与翻译], (3). (en chino).
- Moliner, M. (1966). *Diccionario de uso del español*. Gredos.
- Montolío Durán, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.
- Montolío Durán, E. (2002). *Manual práctico de escritura académica* (Vol. II). Editorial Ariel.

- Montolío Durán, E. (2014). Mecanismos de cohesión (II). Los conectores. En E. Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional* (Vol. 2, pp. 9–92). Ariel.
- Mostacero-Pinilla, C. (2020). *Spanish pragmatic markers' usage patterns in second language and heritage speakers* [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign].
- Müller, S. (2005). *Discourse markers in native and non-native English discourse* (Vol. 138). John Benjamins.
- Narbona, A. (2012). Los estudios sobre el español coloquial y la lingüística. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, 42(2), 5–31. Madrid: Arco/Libros.
- Neary-Sundquist C. (2013). Task type effects on pragmatic marker use by learners at varying proficiency levels. *L2 Journal*, 5(2), 1–21. <https://doi.org/10.5070/L25212104>
- Neary-Sundquist C. (2014). The use of pragmatic markers across proficiency levels in second language speech. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(4), 637–663. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.4.4>
- Nogueira da Silva, A. M. (2011). *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: Análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Onodera, N. O. (2004). *Japanese discourse markers: Synchronic and diachronic discourse analysis*. John Benjamins Publishing Company.
- Ortega Olivares, J. (1985). Apéndices modalizadores en español: los comprobativos. En J. Montoya Martínez & J. Paredes Núñez (Eds.), *Estudios románicos dedicados al profesor Andrés Soria Ortega* (pp. 239–255). Universidad de Granada.
- Pavón, M. V. (2003). *Sintaxis de las partículas*. Visor.
- Pons Bordería, S. (1998). *Conexión y conectores: Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Universitat de València.
- Pons Bordería, S. (2006). A functional approach to the study of discourse markers. En K. Fischer (Ed.), *Approaches to discourse particles* (pp. 77–99). Amsterdam: Elsevier.
- Porroche Ballesteros, M. (1996). Pues en el español coloquial. *Lingüística Española Actual*, 18(1), 79-98.
- Porroche Ballesteros, M. (2002). Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues/pero*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 9, 35–54.

- Portolés Lázaro, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Ariel.
- Portolés Lázaro, J. (2001). *Marcadores del discurso* (2.^a ed.). Ariel.
- Prieto de los Mozos, E. (2001). Sobre la naturaleza de los marcadores discursivos. En J. A. Bartol Hernández, S. Crespo Matellán, C. Fernández Juncal, C. Pensado, E. Prieto de los Mozos y N. Sánchez González de Herrero (Eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas* (pp. 197–206). Salamanca: Luso-Española Ediciones.
- R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.3.3) [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Ramusino, P. C., Dobrovol'skij, D., & Pöppel, L. (2024). Russian discourse markers that highlight the truth of the statements: a corpus-based semantic analysis. *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, 29, 47-66.
- Ramsburg, J. (2022). The oral production of discourse markers by advanced learners of Spanish. *IULC Working Papers*, 22(1).
- Ran, Y. P. (2000). *The pragmatics of discourse markers in conversation* (Tesi doctoral). Guangdong University.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Espasa.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (vols. I–II). Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (edición en línea). <https://dle.rae.es>
- Redeker, G. (1990). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 14(3), 367-381.
- Redeker, G. (1991). Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics*, 29(6), 1139–1172.
- Romero-Trillo J. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 34(6), 769–784. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00022-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00022-X)
- Romero Trillo, J. (2006). Discourse markers. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed., Vol. 3, pp. 639–642). Elsevier.
- Rouanne, L. (2025). Los marcadores *ves* y *tu vois* en contraste. *RILCE*, 41(1), 15–38. <https://doi.org/10.15581/008.41.1.15-38>

- Sainz González, E. (2015). Los marcadores discursivos. En F. San Vicente, C. Castillo Peña, A. L. de Hériz, & H. E. Lombardini (Eds.), *Gramática de referencia de español para italófonos. III. Oración, discurso, léxico* (pp. 1339–1519). CLUEB / Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sánchez-Naranjo, J. (2018). Marcadores discursivos en la escritura del español como segunda lengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12(24), 154–177. <https://doi.org/10.26378/rnlael122461>
- Santiago Guervós, J. (2019). La conexión discursiva en español LE/L2: Problemas terminológicos, propuesta de catálogo y didáctica. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28, 1–25.
- Santiago Guervós, J. (2020). El uso de los marcadores discursivos en español LE/L2: Estudio de un corpus de aprendices. *Archiletras Científica: Revista de investigación de lengua y letras*, 4, 83–100.
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Luso-Española de Ediciones.
- Schiffrin, D. (1982). *Discourse markers: Semantic resource for the construction of conversation* (Tesis doctoral). University of Pennsylvania.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1992). *Discourse markers* (1st paperback ed., reprinted). Cambridge University Press.
- Schourup, L. C. (1985). *Common discourse particles in English conversation*. Garland.
- Schourup, L. C. (1999). Discourse markers. *Lingua*, 107(3–4), 227–265. [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(96\)90026-1](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(96)90026-1)
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1(3), 185–211. <https://doi.org/10.1177/136216889700100302>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2.^a ed.). Blackwell.
- Stenström, A.-B. (2006). The Spanish pragmatic marker *pues* and its English equivalents. En A. Renouf & A. Kehoe (Eds.), *The changing face of corpus linguistics* (pp. 263–281). Rodopi.

- Sun, L. P.[孙利萍], & Fang, Q. M. [方清明]. (2011). Tipos y funciones de los marcadores discursivos en chino: revisión de la investigación. *Hanyu Xuexi* [汉语学习], (6), 76–84. (en chino).
- Taguchi, N. (2011). Pragmatic development as a dynamic, complex process: General patterns and case histories. *The Modern Language Journal*, 95(4), 605–627.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- Torre Torre, A. M.^a (2017). Tratamiento de los marcadores discursivos en documentos de referencia y curriculares: El caso del MCER y del PCIC. MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (25), 1–24.
- Travis, C. E. (2005). *Discourse markers in Colombian Spanish: A study in polysemy*. Mouton de Gruyter.
- Travis, C. E. (2006). The Natural Semantic Metalanguage approach to discourse markers. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to discourse particles* (pp. 219–241). Elsevier
- Tsai, P.-S., & Chu, W.-H. (2017). The use of discourse markers among Mandarin Chinese teachers, and Chinese as a second language and Chinese as a foreign language learners. *Applied Linguistics*, 38(5), 638–665. <https://doi.org/10.1093/applin/amv057>
- Unaldi, I. (2013). Overuse of discourse markers in Turkish English as a foreign language (EFL) learners' writings: The case of *I think* and *in my opinion*. *The Anthropologist*, 16(3), 575–584.
- Uribe Mallarino, M. (2005). Conectores y contrastividad: El caso de *pues*. En *Actas XXIII, Congrès AISPI-Palermo* (pp. 563–578). Edizioni AISPI.
- Vasylets, O., Gilabert, R., & Manchón, R. M. (2017). The effects of mode and task complexity on second language production. *Language Learning*, *67*(2), 394–430. <https://doi.org/10.1111/lang.12228>
- Vidal Lamíquiz, L. (1991). Valores de *entonces* en el enunciado discursivo. En *El español de América: actas del III Congreso Internacional del Español en América. Valladolid, 3 a 9 de julio de 1989* (Vol. 2, pp. 759–764).
- Vijayakumar, C. (2024). Exemplification in student essay writing: A study of learner corpus of essay writing (LCEW). *International Journal of Applied Linguistics*, 34, 1514–1532. <https://doi.org/10.1111/ijal.12585>

- Vizcaíno, M. J. G. (2005). El uso de los apéndices modalizadores ¿no? y ¿eh? En español peninsular. En *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 89–101). Cascadilla Proceedings Project.
- Wang, Y. (2013). *Los marcadores conversacionales en el subtitulado del español al chino: análisis de La mala educación y Volver de Pedro Almodóvar* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Wang, L. F.[王立非], Zhu, W. H. [祝卫华]. (2005). Uso de los marcadores discursivos en el inglés oral de estudiantes chinos. *Xiandai Waiyu / Foreign Languages Research* [外语研究], (3), 40–45. (en chino).
- Xiao, L. R. [肖亮荣]. (2004). Los marcadores pragmáticos y su papel revelador en la ambigüedad pragmática. *Shantou Daxue Xuebao* [汕头大学学报], (4). (en chino).
- Xie, S. J. [谢世坚]. (2009). Revisión de los estudios sobre los marcadores del discurso en chino. *Shandong Waiyu Jiaoxue* [山东外语教学], (5), 15–21. (en chino).
- Xu, J. J. [徐赳赳]. (2006). Sobre el alcance y la clasificación del metadiscurso. *Dangdai Yuyanxue* [当代语言学], (4). (en chino).
- Yang, Q. (2023). El uso de conectores: análisis de errores basado en corpus de aprendices sinohablantes de español. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 275–291. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23911>
- Yang, Q. (2025). *Los marcadores de discurso en la interlengua de los aprendices sinohablantes de español: análisis contrastivo de corpus de aprendientes y de escritores expertos* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Yao J.M. (2012). Clasificación de los marcadores del discurso en chino mandarín. *Philologica Urcitana. Revista de Iniciación a la Investigación en Filología*, 7, 5–20.
- Yin, S. L. [殷树林]. (2012). *Estudio sobre los marcadores del discurso en el chino moderno*. Zhongguo Shehui Kexue Chubanshe. (en chino).
- Youn S.J. (2023). The use of discourse markers across pragmatic performance levels and task types. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688231189032>
- Zhang, H. P.[张会平], & Liu, Y. B.[刘永兵]. (2010). Estudio basado en corpus sobre los marcadores discursivos en el discurso docente de profesores de inglés de

- secundaria. *Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu / Foreign Language Teaching and Research* [外语教学与研究], 42(5), 356–363. (en chino).
- Zhao, L. P.[赵丽萍], & Zhang, L. T.[张丽婷]. (2014). Análisis de las características de los marcadores de postura discursiva en la escritura en línea de L2 en entornos multimedia: estudio basado en un corpus propio centrado en marcadores actitudinales. *Waiyu Dianhua Jiaoxue* [外语电化教学], (1), 39–44. (en chino).
- Zhou, Q. (2023). A contrastive study of discourse markers in Spanish and Mandarin Chinese: The case of bueno and hǎo. *Káñina*, 47(1), 35–51.
<https://doi.org/10.15517/rk.v47i1.53841>