

## **La posición discursiva: una propuesta para el estudio de los marcadores discursivos en la clase de E/LE**

MARTA PILAR MONTAÑEZ MESAS  
Universitat de València. Grupo Val.Es.Co.  
[Marta.Montanez@uv.es](mailto:Marta.Montanez@uv.es)

### **1. Introducción<sup>1</sup>**

Este trabajo parte de la cuestión acerca de cómo se enseñan los MD, orales y escritos, en la clase de E/LE. Para ello, analizamos el tratamiento de estas unidades en varios manuales y gramáticas de E/LE y sugerimos una propuesta a partir de nuestra investigación. Nuestra aportación consiste en la aplicación didáctica del concepto de posición discursiva de los MD a la clase de E/LE<sup>2</sup>. Esta propuesta práctica va dirigida a profesores que imparten clases de español a extranjeros de nivel intermedio-avanzado (B2, C1 y C2, según el MCER).

Muchos estudiantes, incluso de niveles avanzados, tienen dificultades para dominar el uso de los marcadores del discurso (en adelante, MD) tanto en la expresión oral espontánea, como en la expresión oral preparada, por ejemplo, en una presentación, una exposición o cualquier otra tarea académica o profesional, así como en los discursos escritos. En el caso de los discursos preparados, planificados, el aprendiz de español tiene a su disposición los modelos de los manuales de gramática, que pocas veces explican los marcadores discursivos, ni los usos propios del discurso hablado, especialmente si no son de un registro formal. Es en la interacción cotidiana, cuya modalidad de uso o registro operativa es la coloquial, donde los estudiantes encuentran más vacíos teóricos para aprender a interactuar con naturalidad y de la manera más espontánea posible. Nuestra propuesta trata de ayudar al profesor y al alumno a valorar y mejorar el uso de los marcadores, especialmente en la lengua escrita pero también en la oral, a partir de su posición en el discurso.

### **2. Los MD en la clase de E/LE**

Los MD constituyen unidades de significado procedimental y, desde el punto de vista lexicológico, pueden ser univocales o plurivocales. Esto hace que su aparición en un diccionario general no sea sistemática, ni tampoco su definición que suele ser, más bien, una descripción metalingüística. Un nativo los utiliza inconscientemente, pero para un no nativo es difícil distinguir cuándo y, sobre todo, dónde se usan, esto es, en qué contexto son pertinentes según el grado de formalidad. Tampoco es sencillo determinar, en caso de marcadores de significado próximo, en qué casos son intercambiables, a veces ni siquiera para un hablante de español como lengua materna (en un sentido similar lo expresan G. Martínez y T. Labrador, 2003: 188).

---

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación “Nuevas aportaciones al *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE)”, dirigido por el Dr. D. A. Briz Gómez, subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2004-01453/FILO) y por fondos FEDER.

<sup>2</sup> Ya hemos aplicado este concepto en trabajos anteriores a la descripción lexicográfica de MD (Montañez Mesas, 2007a, 2007b, 2008 y e. p.; y en Briz y Montañez, 2007).

Hemos clasificado este contenido como gramatical, en sentido amplio, aunque, por el tipo de unidades sobre las que opera, habría de considerarse, más bien, pragmadiscursivo. Por otra parte, el estudio de los MD afecta a las cuatro destrezas: expresión y comprensión orales y escritas. A continuación ofrecemos un breve repaso del modo en que se practica el uso de los marcadores en la clase de español como lengua extranjera.

### 2.1. Los MD en las gramáticas de E/LE

Por un lado, en los manuales y gramáticas de E/LE no aparecen capítulos específicos sobre los MD (quizá tampoco fuera pertinente), sino que suelen insertarse y describirse según:

- el *contenido semántico*: expresión de la consecuencia, de la causa, de condiciones, de hipótesis...
- el *grado de formalidad*: suele indicarse si se trata de marcadores formales o coloquiales, así como el medio en que se utilizan, esto es, si son propios de la lengua escrita o de la lengua hablada.

Generalmente, por otro lado, no suele haber una descripción de estas unidades, sino una enumeración de las que corresponden a cada contenido del currículo y unos ejercicios, con ejemplos, para que el alumno practique su uso en diversos contextos.

### 2.2 Tipos de ejercicios para la práctica de uso de los MD

Los tipos de ejercicios que suelen emplearse en los manuales de E/LE para practicar el uso de los marcadores del discurso son, generalmente:

1. *Ejercicios de huecos*. Se trata de ejercicios típicos de completar enunciados con una lista de marcadores, como:

*a. Completa con los siguientes marcadores: en caso de que – a no ser que – como – siempre y cuando – siempre que*

1. Sería mejor que no denunciaseis \_\_\_\_\_conozcáis al culpable.
2. No digas nada,\_\_\_\_\_ estés seguro.
3. Te prestaría dinero,\_\_\_\_\_ me lo devolvieras antes de fin de mes.
4. \_\_\_\_\_se lo digas a alguien me enfadaré contigo.
5. Te lo contaré,\_\_\_\_\_estés dispuesto a escucharme.

(Español en marcha, 4, B2, 2007: 91)

2. *Ejercicios de selección múltiple*. En lugar de ofrecer una lista de marcadores para completar todos los enunciados, se asocian varias opciones a cada enunciado para que el alumno seleccione. No deja de ser un ejercicio de huecos con una lista cerrada de MD.

3. *Explotar textos específicos: argumentativos, instructivos, expositivos...* La elección de un tipo de texto específico obedece a la necesidad de practicar un grupo de marcadores asociados semánticamente o propios de un tipo de texto: ordenadores de la materia discursiva, marcadores lógico-semánticos... Así lo propone, entre otros, C. Llamas Saíz (2003), con textos de opinión (columna periodística). De igual modo, resultan muy

útiles para trabajar los marcadores propios de la lengua hablada, en cuyo caso, se emplea un diálogo o fragmento de diálogo, real o fingido.

4. *Redacciones*. En este caso, se trata de un ejercicio abierto, en tanto no hay una obligación de utilizar todos y cada uno de los marcadores propuestos. Sirva de ejemplo:

Escribe un texto. “Te sugerimos que emplees algunas de estas expresiones” (*en primer, segundo... lugar, por una parte, por otra parte, para terminar, en conclusión*), v. Coronado *et al.* (2003: 55).

5. *Enlazar ideas* o argumentos, generalmente, con marcadores de relación lógica causa-efecto, en casos como:

**Enlaza...**

1. <i>Iremos al campo</i>	a) <i>cuando</i>	<i>fuera a su casa</i>
2. <i>Yo no dije</i>	b) <i>por eso</i>	<i>nos encontraríamos en el teatro</i>
3. <i>Me llamó</i>	c) <i>que</i>	<i>se ha muerto su perro</i>
4. <i>Me pongo cómodo/a</i>	d) <i>de ahí que</i>	<i>llegó a la ciudad</i>
5. <i>Fue una casualidad</i>	e) <i>para que</i>	<i>él hubiera robado la cartera</i>
6. <i>Está muy triste</i>	f) <i>aunque</i>	<i>sabes tanto español</i>
7. <i>Está enfadado con María</i>	g) <i>que</i>	<i>llego a casa</i>
8. <i>Preguntó por ti</i>	h) <i>porque</i>	<i>ayer no fuera a su fiesta</i>
9. <i>Estaba muy cansado</i>	i) <i>ya que</i>	<i>haga frío</i>
10. <i>Explícame el ejercicio</i>	j) <i>en cuanto</i>	<i>no vio el partido</i>

(Avance, *Intermedio-Avanzado*, SGEL, 2005: 137).

Otros autores (G. Martínez y T. Labrador, 2003), tomando como excusa el visionado de diversos anuncios de televisión, proponen este mismo ejercicio pero sin proporcionar la lista de marcadores desde el principio, sino favoreciendo que realicen una tormenta de ideas en grupo primero y, después, pongan en relación varias de sus ideas, aunque seleccionadas por el profesor. Esta actividad tiene el objetivo de crear en el alumno la necesidad de usar una pieza lingüística que permita relacionar dos ideas, es decir, le obliga a pensar en un significado cuya forma lingüística desconoce y que le proporcionaremos mediante una lista de marcadores. Al igual que C. Llamas Saíz (2003) se centra en el grupo de los argumentativos, quizá los mejor descritos en los manuales teóricos, entre otros, por J. Portolés (1998), pues pocas veces se estudian los marcadores propios de la lengua hablada espontánea.

### **2.3. Eficacia de los ejercicios de MD**

Una vez revisados los diversos tipos de ejercicios observamos que los más frecuentes son los ejercicios de huecos (*a*), no en vano resultan cómodos de corregir para el profesor y son muy pautados para el alumno, frente a los ejercicios de uso libre en un texto (tipo *d*). En cuanto a los de selección múltiple o a las actividades que consisten en enlazar enunciados (argumentos) consideramos que podrían englobarse en el tipo de ejercicio de huecos, pues en todos los casos, aunque son distintos en la forma, el fondo es el mismo: ofrecemos al alumno una estructura en la que centramos su atención en una determinada posición en la que le dejamos un hueco que debe rellenar. La estructura en sí es coherente

(de otro modo, no sería un texto) y el marcador, al ocupar esa posición y llenar el hueco, hace explícita esa coherencia entre los enunciados que pone en relación.

En este punto, nos preguntamos si los ejercicios de huecos son útiles realmente o si, por el contrario, resultan ineficaces. En nuestra opinión, los ejercicios de huecos (incluyendo los de selección múltiple y los de enlazar enunciados, pues no dejan de ser de huecos, como hemos señalado) no suelen resultar eficaces porque no se ha hecho explícito en el alumno el valor del hueco y de la estructura en que se señala ese hueco.

A nuestro modo de ver, ese hueco nos está indicando la *posición* del marcador, es un hueco funcional que revela en qué posición debe aparecer cada marcador y, con ello, su función en el discurso, pues, según nuestra investigación, la posición discursiva (junto con la prosodia) condiciona la función pragmática de los MD (Montañez Mesas, 2007a). Así, consideramos que para que estos ejercicios resulten útiles es necesaria una **contextualización teórica previa** en el alumno: el docente puede aprovechar la teoría y las investigaciones recientes, así como las herramientas que tiene a su alcance para hacer ver al alumno el por qué de ese hueco (de esa posición). No se trata de explicar toda la teoría al respecto, ni de convertir la clase en una lección de gramática describiendo todos los usos de los marcadores, sino de fijar la atención en la estructura que da sentido al elemento que deben usar en ese hueco.

El problema para el profesor de E/LE en este punto es la carencia de materiales específicos sobre marcadores –no de discusión teórica sino aplicados– a los que acudir para preparar actividades y contar con ejemplos de uso que permitan observar las diferencias entre marcadores de significado próximo (*incluso / además; no obstante / sin embargo; ¿eh? / ¿no?; bueno / vale*). Para el primer problema, la solución puede hallarse en los diccionarios de marcadores o de partículas discursivas (Santos Río, 2003; Briz, Portolés, Pons, eds. 2008). Estos ofrecen una descripción lexicográfica completa que, por su carácter metalingüístico, resulta adecuada, no tanto para el alumno de español –que también– como para el profesor, quien puede acudir a ella a la hora de preparar sus clases. Constituyen, sin duda, una herramienta útil y necesaria para el profesor, también de español como lengua materna.

Una vez obtenido el material, el segundo problema es la adquisición de los distintos usos de los MD, esto es, las diferencias en su empleo según el aprendiz de español se encuentre en una situación formal o informal, transaccional o interactiva, académica o cotidiana, entre otras. Para este segundo problema proponemos el uso de un criterio gramatical para la exposición y comprensión de los distintos usos de un marcador: la *posición discursiva*<sup>3</sup> (v. cuadro en Montañez Mesas, 2007: 276)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Consideramos que la posición discursiva y la prosodia son los dos rasgos que permiten describir y distinguir los distintos usos de un marcador. Optamos por el primer criterio por su mayor facilidad de aplicación en el aula.

<sup>4</sup> También hemos aplicado este criterio a la descripción lexicográfica de los marcadores *¿eh?* y *¿no?* en Montañez (2007a) y en el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz, dir. 2008), como puede comprobarse en Briz. y Montañez (2008): “¿Eh?”, en Briz, A. (dir.), [www.dpde.es](http://www.dpde.es)

### 3. La posición discursiva de los MD

Como apunte teórico breve sobre la noción de posición discursiva y su aplicabilidad, señalaremos tres aspectos que confluyen en nuestra investigación y que sustentan nuestra propuesta.

En primer lugar, nuestro campo de estudio son los marcadores del discurso. De todos los aspectos y de todos los puntos de vista desde los que han sido descritos, nos centramos en su función en el discurso, en su prosodia y en su posición. Al estudiar estas unidades de la lengua, consideradas por muchos “marginales”, no en sentido peyorativo, sino en tanto situadas “al margen” del enunciado, nos damos cuenta de que, en el discurso, no desempeñan una función sintáctica propiamente dicha, pues exceden los límites de la oración: no solo enlazan oraciones, sino cualquier tipo de unidad, incluso intervenciones de distintos hablantes.

En segundo lugar, en la descripción de la función pragmática de los marcadores hemos considerado como criterios más pertinentes la prosodia y la posición. Ahora bien, el primer paso para describirlos implica una toma de decisiones, pues nos obliga a plantearnos cuestiones como *en qué nivel nos situamos, en qué registro, en qué canal: oral o escrito*, entre otras.

Para determinar la posición de un marcador es preciso analizarla respecto de una unidad, que puede ser sintáctica (sintagma, oración) o discursiva (acto, intervención). Dicho de otro modo, los MD no solo afectan a oraciones o a proposiciones completas, sino que pueden poner en relación unidades de distinto nivel jerárquico: discurso > párrafo > frase / enunciado > palabra. En nuestro caso, dado que estudiamos usos tanto escritos como orales (en los que el discurso no siempre se organiza mediante oraciones, sino mediante otro tipo de unidades), nos centramos en unidades *discursivas*, en concreto, en la propuesta sobre unidades de la lengua hablada de A. Briz y otros (2003)<sup>5</sup>.

### 4. Propuesta de enseñanza de los MD a partir de su posición discursiva

A la luz de este breve punto de partida teórico, consideramos que la posición discursiva condiciona la función de un marcador y que los ejercicios de huecos revelan, precisamente, la posición de los elementos estudiados. En nuestra investigación, hemos señalado el recurso a la posición como criterio para describir marcadores del discurso (y la necesidad de fijar en qué unidades vamos a estudiar dicha posición) desde el punto de vista lexicográfico, por una parte, como hemos señalado más arriba, y para favorecer la adquisición de estas unidades lingüísticas en la clase de E/LE, por otra, como tratamos de exponer en este artículo.

Como ejemplo de aplicación práctica, además del caso de *¿eh?* que hemos mencionado (Montañez Mesas, 2007b), consideramos que este criterio nos permite explicar la combinatoria de MD en casos como *no/ pero; sí/ pero; sí/ no; sí/ bueno/ no; sí/ no/ pero; no/ ya/ pero; vale/ bueno/ ya/ pero*<sup>6</sup>; por citar algunos ejemplos propios de la lengua

---

<sup>5</sup> Briz, A. y otros (2003): “Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial”, *Oralia*, 6, 7-61.

<sup>6</sup> La barra oblicua (/) se emplea en el sistema de transcripción fijado por el Grupo Val.Es.Co. para indicar la presencia de una pausa inferior al medio segundo. Para una revisión completa de los signos de transcripción pueden consultarse las introducciones de los corpus o la página electrónica del grupo: [www.uv.es/valesco](http://www.uv.es/valesco)

hablada, que constituyen una seria dificultad para los aprendices de español, incluso de nivel avanzado. Tomemos el siguiente intercambio real:

M: tu tío tiene un Scénic como tu padre ¿no?

J: **no/ sí/ pero** azul

En la combinación de MD '*no, sí, pero azul*', se puede desglosar el significado como sigue:

(1) **no** 'no me refiero «exactamente» a eso'

(2) **sí** 'sí, tienes razón (tiene ese coche)'

(3) **pero** 'pero lo que quiero decir o a lo que me refiero en realidad es a que' es azul

Podemos señalar el caso de otros marcadores, como en:

A: **bueno/** ¿nos vamos a la playa? (en posición inicial)

B: **bueno** (independiente, elemento único de un turno de habla reactivo como aceptación).

A partir de estos sencillos ejemplos, detectamos que existen dos posiciones relevantes desde todos los puntos de vista: cognitivo, semántico, funcional, de relevancia informativa, articulatorio...

1. posición inicial

2. posición final

Según el siguiente texto que circula por Internet, así funciona nuestro cerebro:

*Lea el texto hasta el final, sin fijarse en que se ve algo extraño...*

En difreetnes invesigtacinoes los cinéfíticos inlgeses descbureiron, que es de pcoa impotrancia en qué odern etsan las lertas en las palbaras, lo más improtnate, es que la prirmea y úlimta lerta tieenn que esatr en su luagr. Lo del meido no es imoprtnate, aun así pudees leer. Poruqe nosrotos lemeos las pablaras enetras y no lerta por lerta.

No estamos seguros de si la razón es que leamos las palabras enteras, o si se trata de un cálculo de inferencias, ya que reconocemos ciertas estructuras en lugar de otras porque nos suponen un menor coste de procesamiento. En cualquier caso, lo interesante es que la posición inicial y la posición final parecer ser las más relevantes cognitivamente, y esto es lo que nos interesa a la hora de aplicar este rasgo al estudio y a la enseñanza de los MD.

Ahora bien, para estudiar la posición de los marcadores es necesario precisar en qué unidades vamos a analizarlo. En nuestra investigación hemos tomado como unidad de referencia el enunciado (a pesar de su imprecisión teórica), entendido como unidad de la lengua en uso y cuya estructura es variable, ya que puede estar constituido por unidades de diversos niveles jerárquicos. En el caso de la lengua hablada espontánea, un enunciado puede estar constituido por unidades estructurales diversas, a saber, subacto, acto e intervención.

A partir del concepto de posición, podemos clasificar los **marcadores según su ubicación** prototípica en el enunciado o en la unidad del discurso sobre la que operan, es decir, respecto de la unidad sobre la que inciden, los marcadores se sitúan en:

1. **posición inicial** (p. ej. ordenadores del discurso)

- a. *En primer lugar, primero...*
- b. *Luego / Después / A continuación*
- c. *Al final / Para terminar / Total que...*
- d. *Encima / además / incluso / hasta*

2. **posición final** (p. ej. apéndices, marcadores interactivos, cierres, marcas de cesión del turno)

- a. *¿eh? / ¿no? / ¿entiendes? / ¿sabes?*
- b. *y eso / y tal / y nada*
- c. *y punto / y ya está*

3. **¿posición media / intermedia / interior?**<sup>7</sup> (p. ej. parentéticos, conectores con valor de causa-efecto, ejemplificadores)

- a. *es decir / esto es*
- b. *porque / ya que / puesto que / como*
- c. *en consecuencia / por lo tanto / así que*
- d. *pero / sin embargo / no obstante / ahora bien*

Esta clasificación tiene más utilidad para el profesor, como ordenación simplificada de los marcadores, que para el alumno, a quien habrá que indicarle que la mayoría de marcadores ocupan una determinada posición en el discurso (aunque no siempre son inamovibles) y que ciertos cambios de ubicación suponen diferencias de significado o matices en el sentido.

Este planteamiento no aspira a resolver el aprendizaje eficaz en el uso de los marcadores, ni a generar situaciones en que el alumno se vea obligado a emplear marcadores y los utilice espontáneamente, pues ni siquiera un hablante nativo emplea los marcadores más específicos en cada caso (no en vano, ciertos conectores como *y*, *pero* o *porque* se utilizan en innumerables contextos en que serían más adecuados otros marcadores que señalan con mayor precisión el valor que se desea transmitir y, de ahí, la polifuncionalidad de estos marcadores que se han hecho ya tan inespecíficos). Al contrario, esta aportación tiene como objetivo llamar la atención sobre este rasgo, la posición discursiva, de modo que cuando el aprendiz se enfrente a un ejercicio de los llamados de huecos (y sus variantes: selección múltiple, enlazar ideas, emplear un sinónimo contextual...), haya comprendido el valor del hueco gracias a una breve descripción previa del profesor. Asimismo, en casos de combinación de marcadores, podremos señalarle el uso según la posición de cada marcador con respecto al otro y a la unidad en que se emplean<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Hemos indicado este epígrafe entre interrogantes pues consideramos que no existe realmente posición intermedia, pues el marcador siempre operará sobre la unidad anterior o posterior.

<sup>8</sup> Si aplicamos el concepto de posición discursiva podremos explicarnos y, después, mostrar al alumno por qué es posible expresar, por ejemplo, *A pero, sin embargo, B* y no es posible *\*A, sin embargo, pero B*.

## 5. Conclusión

En primer lugar, consideramos que los ejercicios de huecos (con sus variantes), aunque son los más frecuentes en los manuales y cuadernos de ejercicios, no resultan útiles ni eficaces para aprender a utilizar los MD sin una contextualización previa (teórica, para el profesor) basada en herramientas como los diccionarios de partículas, que constituyen documentos especializados pero de tipo aplicado. En segundo lugar, ese contexto teórico puede servirnos en la **descripción** de los MD a los alumnos, en la que no hay que proporcionar todos los rasgos, valores y usos del marcador, pues no resultaría efectivo ni didácticamente recomendable. Por el contrario, esa descripción puede estar basada, como aparece en la mayoría de manuales de E/LE consultados, en:

- el *valor semántico* (expresión de la causa, expresión de hipótesis, expresión de la consecuencia...)
- el *grado de formalidad*
- la *posición discursiva*

Dicho de otro modo, a la hora de explicar este contenido gramatical a nuestros alumnos, antes de proponerles los ejercicios para que los practiquen y, sobre todo, si se trata de actividades donde deben emplear el marcador en un hueco dado o poner en relación varias ideas mediante marcadores, podemos tener en cuenta, además del significado de los enunciados que enlaza y del grado de formalidad del discurso, la posición que ocupa cada marcador en ese discurso y con respecto a cada enunciado de los que relaciona o sobre los que incide.

Finalmente, como aplicación didáctica del concepto de posición a la enseñanza de los MD en la clase de E/LE, este artículo contribuye a mostrar la rentabilidad y las aplicaciones del concepto de posición discursiva, que centra nuestra investigación y abre una puerta de aplicación a otros contenidos, no solo los marcadores, especialmente si se trabajan mediante este tipo de ejercicios.



## Bibliografía

- Alzugaray, P., Barrios, M.<sup>a</sup> J., y P. Bartolomé. (2008). *Preparación al Diploma de Español Superior, DELE. C2*. Madrid: Edelsa.
- Artuñedo, B. y C. Donson. (2001). *Curso de español para extranjeros. Libro del alumno, 2*. Madrid: Ediciones SM.
- Briz, A. y M. P. Montañez. (2007). “La forma ¿eh? en el *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*”, en *Homenaje al profesor César Hernández Alonso*, Universidad de Valladolid, 625-642.
- Briz, A., S. Pons y J. Portolés (eds.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*, en línea, [www.dpde.es](http://www.dpde.es)
- Castro Viúdez, F., Rodero Díez, I. y C. Sardinero Franco. (2007). *Español en marcha 4. Curso de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Castro, F. (2005). *Uso de la gramática. Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de ELE de nivel avanzado*. Madrid: Edelsa.
- Coronado González, M.<sup>a</sup> L., García González, J. y A. R. Zarzalejos Alonso. (2003). *A fondo. Curso de español lengua extranjera. Nivel avanzado*. Madrid: SGEL.
- Coronado González, M.<sup>a</sup> L., García González, J. y A. R. Zarzalejos Alonso. (2004). *A fondo 2. Curso de español lengua extranjera. Nivel superior*. Madrid: SGEL.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y C. Soriano. (2007). *Aula 5. Curso de español*. Barcelona: Difusión.
- Encinas, A., Hermoso, A., y A. López. (2004). *Prisma de ejercicios. Método de español para extranjeros, B2*. Madrid: Edinumen.
- Gutiérrez Araus, M.<sup>a</sup> L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática de español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Llamas Saíz, C. (2003). “La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión”, *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, 694-707. En red: [www.cvc.es](http://www.cvc.es)
- Martínez Camino, G. y T. Labrador Gutiérrez (2003). “Enseñar el uso de los marcadores del discurso a través de los anuncios de televisión”, *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, 187-199. En red: [www.cvc.es](http://www.cvc.es)
- Montañez Mesas, M. P. (2007a). *Marcadores discursivos y posición final. A propósito de ¿eh? y ¿no?*, Trabajo de investigación (inédito), Valencia, Dpto. Filología Española, Universitat de València.
- Montañez Mesas, M. P. (2007b). “Marcadores del discurso y posición final: la forma ¿eh? en la conversación coloquial española”, *ELUA*, 21, Alicante, 261-280.
- Montañez Mesas, M. P. (e. p.). “Marcadores del discurso y posición final: a propósito de ¿eh?””, *Interlingüística*. Girona: AJL. 2008 (aceptado).
- Montañez Mesas, M. P. (e. p.): “El apéndice ¿no? en la conversación coloquial española”, *Boletín de Filología de la Universidad de Chile* (aceptado).
- Moreno, C., Moreno, V. y P. Zurita (2003). *Avance. Curso de español. Nivel intermedio-avanzado*. Madrid: SGEL.
- Portolés Lázaro, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Luso-Española de Ediciones.