

## El tratamiento prosódico de los enfocadores de alteridad en el aula de ELE

*The prosodic treatment of the focusers of otherness in the ELE classroom.*

CARLOS CASTELLÓ VERCHER  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
carlos.castello@uv.es

### Resumen:

La prosodia de los marcadores discursivos es un aspecto escasamente tratado en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). Esta investigación propone una secuenciación didáctica específica para la prosodia de los enfocadores de alteridad, que juegan un papel clave en la conversación coloquial. La metodología se basa en la investigación basada en el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje. Dicha secuencia busca mejorar la interacción oral de los estudiantes de ELE en la gestión del turno y la expresión de (des)acuerdo a través del aprendizaje de la prosodia de los MD tratados. La propuesta se articula en tres fases: presentación, percepción y producción, teniendo presente la necesidad de muestras de lengua reales y la orientación comunicativa de sus actividades.

**Palabras clave:** prosodia, marcadores discursivos, ELE, secuenciación didáctica, interacción oral

**Abstract:** The prosody of discourse markers is an aspect scarcely treated in the Spanish as a Foreign Language (ELE) classroom. This research proposes a specific didactic sequencing for the prosody of otherness focusers, which are central in colloquial conversation. The methodology is based on research based on the design of teaching-learning sequences, which seek to improve the oral interaction of ELE students in turn management and the expression of (dis)agreement. The proposal is articulated in three phases: presentation, perception and production, bearing in mind the need for real language samples and the communicative orientation of its activities.

**Keywords:** prosody, discourse markers, ELE, didactic sequencing, oral interaction



## 1. Introducción

El tratamiento de la prosodia y de los marcadores discursivos (MD) ha suscitado el interés de los trabajos teóricos y las propuestas didácticas en el aula de español como lengua extranjera (ELE) en los últimos años. No obstante, este tratamiento se ha llevado de manera aislada y son escasos los trabajos que se centran en la prosodia de los marcadores discursivos de manera conjunta (Uceda, 2022).

El objetivo de este trabajo es la elaboración de una propuesta de una secuenciación para el aprendizaje de la prosodia de los enfocadores de alteridad como tipo de MD en el aula de ELE. Dichas partículas tienen su importancia en la conversación coloquial como género discursivo, esto es, cobran sentido en la interacción, por lo que el aprendizaje del uso pragmaprosódico de los enfocadores de alteridad necesita de la conversación como marco para el aprendizaje significativo.

Asimismo, en el presente trabajo ofrecemos una revisión teórica de los trabajos que se centran en la enseñanza de la prosodia en ELE, poniendo el foco en los enfocadores de alteridad como MD que articulan la conversación en cuanto a la gestión del turno y el (des)acuerdo. Dichos trabajos sirven de marco teórico para sustentar la metodología basada en el diseño de las secuencias de enseñanza-aprendizaje (Guisasola et al., 2020) y la posterior propuesta de secuenciación didáctica.

Finalmente, se ha elaborado una propuesta de secuenciación didáctica estructurada en tres fases: presentación, percepción y producción. Dicho modelo tiene en cuenta las ideas más destacables vertidas en los trabajos teóricos revisados, como son el carácter comunicativo de las actividades, el empleo de muestras reales o el enfoque percepción-producción (Hidalgo, 2015).

## 2. La prosodia de los marcadores discursivos en el aula de ELE

En este apartado se presentan algunos trabajos que tratan los contenidos referidos al tratamiento de la prosodia en ELE (2.1.), a la enseñanza de los MD en ELE (2.2.), la prosodia de los MD (2.3.), la enseñanza de la prosodia de los MD (2.4.) y la conversación como género discursivo para el aprendizaje de la prosodia de los enfocadores de alteridad (2.5.).

### 2.1. El tratamiento de la prosodia en ELE

A pesar del significativo interés que despierta la prosodia del español a nivel teórico, así como el aprendizaje de la lengua oral, la prosodia es un aspecto escasamente tratado en el aula de ELE. Santamaría (2006) plantea la insuficiente enseñanza de la prosodia en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), pese a su importancia crucial para la comunicación efectiva y la pronunciación nativa. La prosodia es a menudo descuidada en favor de los sonidos individuales, lo que lleva a frustración en los estudiantes

al no ser comprendidos por nativos. De este modo, la forma en la que un extranjero pronuncia la lengua de acogida influye en la consideración de la comunidad hacia él (Boquete, 2014). La prosodia no puede adquirirse de manera automática, sino que necesita de una enseñanza directa (Hidalgo & Cabedo, 2012) que vaya de lo suprasegmental a lo segmental (Santamaría, 2006). Asimismo, Carcedo (1994) argumenta que ninguna lengua puede considerarse aprendida hasta que la entonación no sea correcta.

Así pues, algunos de los motivos que causan esta falta de aplicación son la variabilidad de propuestas teóricas junto a la escasez de materiales y estudios didácticos (Hidalgo, 2015). La falta de un método práctico concreto, las diferencias teóricas entre lingüistas, la escasez de bibliografía en una disciplina relativamente joven comparada con la gramática, el desconocimiento sobre la importancia de la entonación en el aprendizaje de una lengua, y la falta de formación de los profesores en factores prosódicos y su enseñanza suponen un problema para la inclusión del fenómeno entonativo en ELE (Torrero, 2020).

Por lo que respecta a la variabilidad teórica, cabe, pues, integrar los contenidos entonativos en un sistema de funciones que contemplen lo monológico y lo dialógico, estructurado a partir de los ejes sintagmático y paradigmático. Por este motivo, el sistema interactivo-funcional de análisis entonativo de Hidalgo (2019) se estructura de la siguiente manera:

- Funciones monológicas sintagmáticas: la función demarcativa y la integradora.
- Funciones monológicas paradigmáticas: la función modal primaria y secundaria.
- Funciones dialógicas sintagmáticas: las topicalizaciones y la alternancia de turnos.
- Funciones dialógicas paradigmáticas: el humor, la ironía y la (des)cortesía.

Resulta relevante señalar que el estudio de la interfaz MD-prosodia forma parte del eje sintagmático del nivel dialógico en la medida en la que el oyente interpreta los valores pragmáticos-estructurales de los marcadores y estos participan de la interacción y de la construcción de la conversación (Hidalgo, 2019).

En cuanto a la falta de un método en la enseñanza del componente prosódico en ELE, Lahoz (2012) propone una evolución desde los estímulos sintéticos a los estímulos lingüísticos, esto es, empezar por información suprasegmental sin contenido lingüístico e incluirlo posteriormente, de manera que los estudiantes vinculan una determinada realización prosódica con un patrón discursivo o comunicativo concreto. Para ello, propone un sistema en cuatro fases que incluyen la percepción, la explicación, la repetición por imitación y el refuerzo con una retroalimentación audiovisual.

Por su parte, Hidalgo (2015) propone una serie de alternativas metodológicas orientadas a optimizar el tratamiento didáctico de la prosodia en el aula:

- Dejar de lado el modelo de escucha-repite, por uno percepción-producción.
- Disponer de conocimientos básicos sobre el sistema fónico de la lengua materna de los aprendices y tener una planificación didáctica más ajustada dirigida a corregir errores recurrentes de forma eficaz.
- Contemplar el elemento prosódico que requiera más atención e incluir tecnicismos esenciales con el fin de ayudar en el aprendizaje.
- Organizar y exemplificar las distintas funciones entonativas a partir de situaciones comunicativas reales, favoreciendo su reconocimiento y uso contextualizado.
- Incluir el componente lúdico en actividades de percepción y producción prosódica.

En un nivel más aplicado, Torrero (2020) transforma el modelo cuatripartito del Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes, 2008) de *presentación-comprensión-práctica-transferencia* y propone una secuenciación en los cinco niveles siguientes:

- Presentación: los alumnos reciben *inputs* de los contenidos presentes en la secuencia a partir de muestras de lengua reales.
- Ilustración: se incluye información teórica mínima, reflexión sobre el contenido suprasegmental y contraste de lenguas y, finalmente, muestras de contornos y representación de curvas melódicas. Para ello, se emplean herramientas de procesamiento del sonido como *Praat* (Boersma & Weenink, 2024).
- Percepción: se distingue una fase presegmental, con la inclusión de información solamente prosódica, de una segmental, con oraciones con contenido segmental y suprasegmental. En este nivel es conveniente la distinción de contornos, identificar realizaciones propias de la lengua o el dibujo de las curvas entonativas.
- Reproducción: los estudiantes practican de manera controlada o semicontrolada los patrones prosódicos contemplados en la actividad y en el objetivo que busca perseguir. En esta fase se juega con las realizaciones de los contornos melódicos y se busca la repetición o la modificación de sus curvas con el fin de asociarlas a una determinada función.
- Producción libre: se aplica lo aprendido en producciones con un objetivo comunicativo y que intente reproducir contextos reales

de la lengua. Algunas actividades que se contemplan son la representación de obras de teatro, los juegos de roles o los debates de opinión.

En líneas generales, el aprendizaje de la prosodia en ELE sigue una secuenciación similar a la del aprendizaje de otros elementos lingüísticos incluidos en el aula de secundaria. Dicho modelo parte de una división tripartita observación-indagación-sistematización, que incluye la observación de usos en géneros y variedad desteminadas, la experimentación y el contraste entre lenguas, su uso en contextos reales y la reflexión sobre el uso (Rodríguez-Gonzalo, 2022). En este sentido, cabría plantear un aprendizaje del componente entonativo en las siguientes fases: una fase inicial de presentación de muestras de lengua real, una fase intermedia de percepción de la información y una fase final de producción de material lingüístico enmarcado en un género discursivo a través de una tarea final.

## 2.2. La enseñanza de los marcadores discursivos en ELE

El aprendizaje del componente prosódico debe ir ligado a un contenido lingüístico, de manera que las diversas realizaciones prosódicas llevan vinculada al menos una función. Un ejemplo significativo de ello es la diversidad prosódico-funcional de los MD en la construcción del discurso y su interpretación pragmática.

En este sentido, la investigación sobre los MD en español ha centrado el interés de los investigadores en pragmática en las últimas décadas (Domínguez, 2024). Estas unidades lingüísticas, que reciben diversas denominaciones como “partículas discursivas” (Briz et al., 2008), “operadores discursivos” (Fuentes, 2009) o “conectores pragmáticos” (Briz, 1993a, 1993b), son una categoría funcional (López & Borreguero, 2010) cuyos elementos tienden a la invariabilidad (Martín Zorraquino & Portolés, 1999), quedan fuera de la predicación oracional y no son proposicionales (Martín Zorraquino, 1998), sino que tienen significado procedimental (Blakemore, 1987). Asimismo, sus funciones principales son (1) *conectar* el discurso mediante mecanismos de cohesión y coherencia textuales, orientando las inferencias dadas en la comunicación y estructurando el discurso; (2) mostrar la *interacción* social; y (3) *modalizar* el enunciado (Loureda & Acín, 2010; Pons, 2006).

La enseñanza y aprendizaje de los MD en el aula de ELE presenta notables dificultades, subrayadas por numerosos estudios (Martín Zorraquino, 2004). Estas dificultades se derivan de la polifuncionalidad de los MD y su complejo papel en el procesamiento del discurso. A pesar de ello, el tratamiento de los MD se ha visto incrementado a partir de la aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Fuentes et al., 2020). No obstante, su presencia se ve afectada por el escaso tratamiento, la confusión

terminológica o la falta de contextualización. Además, se integran los contenidos sobre MD en bloques según su contenido semántico o grado de formalidad, con una evolución desde lo gramatical hacia lo pragmático en niveles intermedios (Albelda, 2005).

Respecto a las actividades, los ejercicios más frecuentes en los manuales de ELE son los de llenar huecos y selección múltiple, que resultan poco eficaces si no se tiene en consideración su función y su papel estructural (Montañez, 2009). Por ello, cabe avanzar hacia una propuesta en la que se puedan crear textos o dramatizaciones en las que se use un lenguaje espontáneo y contextualizado (Fuentes et al., 2020). Se defiende, pues, un enfoque dinámico, contextualizado y pragmático para la enseñanza de los MD mediante actividades que se articulen en torno a un contexto semidirigido en el que aprendices y nativos comparten experiencias en un entorno comunicativo real y que complementen actividades didácticas tradicionales.

Por su parte, los análisis de las producciones orales de los estudiantes muestran un empleo menor de MD por parte de aprendices que de nativos (Fuentes et al., 2020). Sin embargo, llama la atención la inclusión de MD conversacionales en la lista de MD usados, junto a otros conectores: *pero, bueno, como, por ejemplo, no/¿no?, sí, entonces, o sea, es que, vale, pues, claro y así que* (Villapol, 2018).

Así pues, el aprendizaje de los MD en ELE necesita de estos principios:

- Formación previa de los profesores en la polifuncionalidad de los MD (Fuentes et al., 2020), con una adaptación práctica de las funciones a equivalentes asumibles por el alumno (Pardo, 2020).
- Información completa sobre las instrucciones de uso y contextos de empleo de estas partículas (Fuentes et al., 2020).
- Diseño de actividades que simulen contextos reales, interactivos y con diversidad de tipología textual y de géneros (Fuentes et al., 2020).
- Colaboración con hablantes nativos que expliquen y corrijan los errores (Fuentes et al., 2020).
- Inclusión de las nociones de posición discursiva y prosodia como criterios para la descripción y distinción de MD (Montañez, 2009).
- Enseñanza de las funciones de manera gradual (Domínguez, 2024).
- Uso de diccionarios que integren datos fónicos, precisen “mejor las observaciones sobre el uso” y “orienten con ejemplos abundantes y oportunos los sentidos de los marcadores del discurso” (Martín Zorraquino, 2004: 61). Dicha tarea la realizan diccionarios como el *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE) (Briz et al., 2008), que integran funciones, posiciones, ejemplos e información prosódica de manera sintética.

### 2.3. La prosodia de los marcadores discursivos

En relación con la información prosódica de los MD, estos presentan una triple dimensión por lo que respecta a su ámbito formal, estructural y funcional, esto es, a sus propiedades fónicas, posicionales y pragmáticas (Castelló, 2023):

- En primer lugar, cabe tener en consideración el carácter idiosincrásico de los marcadores en el discurso, es decir, su relación con otros elementos discursivos que ocupan un mismo hueco funcional, pero que son diferentes prosódicamente (Martínez & Domínguez, 2006) y atendiendo al posible realce prosódico de los MD en el discurso (Cabedo, 2013; Martínez, 2015).
- En segundo lugar, es necesario la consideración de los MD como unidades del habla según su posición discursiva y su capacidad de cesión de turno (Val.Es.Co., 2014).
- En tercer lugar, su polifuncionalidad pragmática viene mediada por las realizaciones prosódicas percibidas por el interlocutor (Hidalgo, 2015; Hidalgo y Martínez, 2019; Raso et al., 2016).

Dentro de este grupo de unidades, los *enfocadores de alteridad* tienen un papel clave en la conformación de la conversación coloquial como género discursivo, en el sentido en el que muestran las relaciones entre interlocutores (Landone, 2009; Martín Zorraquino & Portolés, 1999).

Por lo que respecta a las características de este tipo de marcadores, los enfocadores de alteridad suelen presentar el siguiente patrón según sus ámbitos:

- a. Ámbito formal: la realización más frecuente es el tonema suspensivo en MD como *mira*, *oye*, *ya sabes* (Martín Butragueño, 2003), aunque puede presentar variación entonativa según el marcador o la posición, como en el caso de *bueno* (Martín Butragueño, 2006; Martínez, 2016) o *¿eh?* (Castelló, en prensa).
- b. Ámbito estructural: los enfocadores de alteridad suelen aparecer en posición inicial o final de intervención según se tome o se ceda el turno, aunque algunos pueden presentar prototípicamente la posición medial de intervención, como en el caso de *¿sabes?* (Castelló, 2024).
- c. Ámbito funcional: estos MD sirven para mostrar las relaciones entre interlocutores, por lo que su función principal es interactiva, aunque algunos puedan variar su función según la función que ocupe en dicha intervención (Briz & Pons, 2010).

Las características fónicas de los enfocadores de alteridad han sido ampliamente estudiadas en trabajos sobre *bueno*, *hombre* y los MD interrogativos (Castelló, 2024; Hidalgo, 2016; Hidalgo & Briz, 2023; Llopis, 2013; Martín Butragueño, 2006; Martínez, 2016; Regan, 2016).

Por una parte, *bueno* suele aparecer en posición inicial y, según muestre acuerdo o desacuerdo, puede presentar una entonación descendente/suspendida o ascendente/circunfleja (Llopis, 2013; Martínez, 2016), por lo que el acuerdo tiende a esquemas neutros y el desacuerdo a esquemas marcados. Por otra parte, Regan (2016) observa diferencias prosódicas (rango tonal) entre los valores de atenuación, reformulación y refuerzo en *hombre*. Finalmente, los MD interrogativos *¿eh?* y *¿no?* presentan rangos tonales elevados en cesión de turno frente a valores menores en casos de mantenimiento de turno o presencia de pausa en los casos en los que *¿sabes?* cede el turno de palabra (Castelló, 2024).

Por su parte, estas unidades presentan un significante que es MD con valores interpretables a partir de sus realizaciones prosódicas y un significante que no es MD con un comportamiento fónico, estructural y pragmático distinto. Por ello, cabe considerar esta naturaleza dual en su enseñanza.

#### **2.4. Propuestas de aprendizaje de la prosodia de los marcadores discursivos en ELE**

Como se ha visto anteriormente, los MD han sido tratados en el aula de ELE (Albelda, 2005; Fuentes et al., 2020). No obstante, no goza de tanto éxito la enseñanza de su prosodia. Destaca, pues, la propuesta de Uceda (2022), que señala que en el aprendizaje de los MD se ha tomado en consideración la posición con algunas referencias a la entonación, pero de manera escasa y sin hacer referencia a la polifuncionalidad de estas partículas.

Por lo que respecta a la posición de los MD, resulta relevante la información recogida en el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz et al., 2008), que liga las funciones a las posiciones que ocupa un MD respecto a la intervención, al acto y al subacto (Val.Es.Co., 2014). No obstante, en el aula de ELE es conveniente evitar la excesiva teorización y simplificar las posiciones a los elementos reconocibles por el estudiante, de manera que cabe tener en consideración la unidad intervención (Uceda, 2022).

En cuanto al componente prosódico, Uceda (2022) propone una serie de actividades que incluyen la presentación de los MD, la comprensión de las diferencias en la pronunciación, el dibujo de la curva melódica, la asociación de la forma a la función y la reproducción-representación final.

#### **2.5. La conversación como género discursivo para el aprendizaje de la prosodia de los enfocadores de alteridad**

Los enfocadores de alteridad juegan un papel clave en la construcción de la conversación y, en este sentido, la importancia del aprendizaje de la conversación como género discursivo reside en que es “la forma más natural, habitual y espontánea de comunicación interactiva humana. Esta modalidad discursiva es el modo más básico y prototípico de las lenguas, es la actividad que constituye la base de la vida social” (da Silva, 2021: 2). Es el acto comunicativo más cotidiano y es la modalidad discursiva oral más habitual (Hernández, 2016). Además, gracias a la interacción comunicativa oral y a la práctica conversacional se pueden adquirir un gran número de estructuras sintácticas complejas de la lengua de aprendizaje (Mancera, 2012).

El objetivo principal del aprendizaje de idiomas es poder comunicarse de manera adecuada y eficaz. El aprendiz de un idioma debería ajustar los hechos lingüísticos a su contexto comunicativo con el fin de la eficacia comunicativa (Albelda & Fernández, 2006). En este sentido, el deseo del estudiante de un idioma es la comunicación completa en diferentes situaciones comunicativas de la vida real, por lo que necesita ejercitarse en la competencia conversacional (Hernández, 2016).

No obstante, la interacción oral se caracteriza por su complejidad. En el acto conversacional se incluyen la producción y comprensión de enunciados, pero también la alternancia de roles entre hablante y oyente, la gestión del turno, el cambio de tema y el uso de marcadores discursivos que participan en estos fenómenos conversacionales (Hernández, 2016).

Los autores coinciden en la importancia de la competencia conversacional. Sin embargo, la relación entre teoría y práctica no es equilibrada, por lo que las propuestas de aplicación no se llevan a la práctica. El tratamiento de la conversación es limitado y secundario y se aborda de manera superficial como complemento para otros contenidos más relevantes (da Silva, 2021). Asimismo, las actividades planteadas en los materiales didácticos resultan alejadas de la conversación real y se limitan a diálogos cortos, debates y exposiciones más formales (De Mingo, 2010; Mancera, 2012). De hecho, en dichas actividades no se explicita el registro según sea formal o informal, hay un predominio de las actividades transaccionales no conversacionales, las prácticas son cerrada y guiadas y no se potencia la interacción oral (da Silva, 2021). Finalmente, no existen programas estructurados de conversación (De Mingo, 2010), hecho que provoca dificultades en el aprendizaje como los malentendidos (da Silva, 2021), la transferencia de patrones conversacionales y el mal uso de la gestión del turno (Hernández, 2016; Mancera, 2012).

Para solucionar estas limitaciones, los autores proponen estrategias y enfoques para mejorar la didáctica de la conversación coloquial en ELE. Es necesaria una enseñanza explícita (Cestero, 2005) que combine los enfoques directo e indirecto, esto es, el aprendizaje que se adquiera poniendo el foco en los contenidos estructurales de la conversación y en la práctica repetida (Mancera, 2012). Además, conviene incluir elementos clave para enseñar, tales como las reglas de estructuración de turno y las estrategias de cortesía

(Briz, 2005), que necesitan del uso de marcadores discursivos, concretamente de los enfocadores de alteridad, cuya prosodia ha sido ampliamente estudiada, como se ha señalado anteriormente (Castelló, 2024; Hidalgo, 2016; Hidalgo & Briz, 2023; Llopis, 2013; Martín Butragueño, 2006; Martínez, 2016; Regan, 2016).

### **3. Metodología**

La propuesta de secuenciación didáctica que detallamos en este trabajo responde a la investigación basada en el diseño de las secuencias de enseñanza-aprendizaje (Guisasola et al., 2020). Dicha investigación, pues, se caracteriza por ser intervencionista, estar guiada por la teoría, ser iterativa, estar orientada al proceso y al pragmatismo.

La fase de diseño de secuencias debe conectar con unas teorías generales escogidas con anterioridad y que guían el aprendizaje posterior. En nuestro trabajo la búsqueda de nociones teóricas se ha centrado en los contenidos siguientes:

- Aprendizaje del componente prosódico en el aula de ELE y propuestas de secuenciación.
- Aprendizaje de los marcadores discursivos y su uso en ELE y propuestas teóricas para su enseñanza.
- Interfaz MD-prosodia, con énfasis en los enfocadores de alteridad.
- Propuestas de secuenciación para el aprendizaje de la prosodia de los marcadores discursivos.
- Aprendizaje de la conversación coloquial como género discursivo marco para el aprendizaje de la prosodia de los enfocadores de alteridad.

La fase de diseño empieza evaluando los objetivos de aprendizaje e identificando los elementos contextuales que limitan la puesta en práctica de la secuencia. Posteriormente, se elaboran las actividades junto con los documentos necesarios para su implementación. La siguiente fase es la implementación de la situación de aprendizaje empleando los materiales elaborados para ello con los ajustes necesarios según las dificultades y problemas que surjan en la puesta en práctica. Esta situación sirve de guía para el profesor sobre los contenidos, cómo enseñarlos, la relación con sus estudiantes y otros aspectos que debe tener en cuenta.

## **4. Propuesta de secuenciación didáctica para el aprendizaje de la prosodia de los enfocadores de alteridad**

### **4.1. Objetivos**

El objetivo principal de esta propuesta de secuenciación didáctica es la mejora de la interacción oral de los estudiantes de ELE a través de la enseñanza de la prosodia de los enfocadores de alteridad, esto es, de marcadores discursivos destinados a la gestión de turno y a mostrar el (des)acuerdo en la conversación. Para completar este objetivo de aprendizaje general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Aprender los usos de los MD-enfocadores de alteridad y su oposición con la unidad léxica en la conversación.
- Distinguir las realizaciones prosódicas de las partículas estudiadas y saber llevarlas a cabo.
- Emitir los MD de manera adecuada respecto a su dimensión formal, estructural y funcional, es decir, a su componente fónico, su papel en la conversación y sus usos pragmáticos.

### **4.2. Currículo**

El MCER estructura los niveles de competencia lingüística desde el usuario más básico hasta el usuario competente (A: Usuario básico, B: Usuario independiente, C: Usuario competente) y las subdivide en seis niveles específicos: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Para la enseñanza del español, el PCIC desarrolla sus contenidos siguiendo estas recomendaciones, aunque reconoce que la división en niveles, especialmente en el ámbito de la fonética, es más un recurso organizativo que una separación estricta. La prosodia se integra en el apartado dedicado a la *Pronunciación* y se pueden extraer los contenidos siguientes respecto a la prosodia de los enfocadores de alteridad:

- Fase de aproximación (Niveles A1-A2): destaca la percepción de pausas obligatorias y enumerativas, así como pausas virtuales y pausas llenas (*eeee...*, *mmm...*, *estoo*, *pues*, *bueno*, *jaa!*). Asimismo, se introduce el concepto de grupo fónico.
- Fase de profundización (Niveles B1-B2): se estudia la relación entre la expresión fónica y las categorías gramaticales (palabras tónicas y átonas), contenido que resulta relevante para la distinción categorial entre MD y elementos no MD.
- Fase de perfeccionamiento (Niveles C1-C2): se incluyen expresiones de cortesía más elaborados.

Por su parte, los marcadores discursivos son elementos clave de la competencia pragmática, específicamente de la competencia discursiva y

competencia funcional y son esenciales para la cohesión y coherencia del discurso. Dentro del grupo de enfocadores de alteridad, observamos la presencia en el currículo de los MD interrogativos, *bueno* y *hombre*.

- En niveles A1-A2, se emplean formas en modalidad interrogativa como *¿no?* y *¿eh?* para el control del contacto en una conversación.
- En niveles B1-B2, se observa el uso de verbos de percepción en forma interrogativa para el control del contacto, como *¿sabes?*, *¿ves?* y *¿entiendes?* También se utilizan fórmulas rutinarias de control del contacto como *¿sí?*, *¿de verdad?*, *¿eh?* y *¿entiendes?* En este nivel *bueno* puede actuar como marcador de cierre en el discurso, para iniciar respuestas con reservas, introducir una negación velada, minimizar el desacuerdo. Por último, *hombre* se emplea para intensificar el mandato.
- En niveles C1-C2: *bueno* se usa para minimizar el desacuerdo y proponer cierre de una conversación. Por su parte, *hombre* se utiliza en fórmula fático-apelativa de contacto para intensificar un acto aseverativo o exhortativo, a menudo en un registro coloquial.

Por último, el MCER considera la conversación como una actividad interactiva fundamental, donde los participantes alternan roles de emisor y receptor para construir significado conjuntamente. La interacción oral implica más que solo comprender y producir expresiones habladas. Hasta el nivel B1, se prioriza un registro neutro o estándar para facilitar su uso en diversos contextos de comunicación. La introducción de marcas de registro (coloquial, formal) comienza en B2 y es abundante en C1 y C2. A partir de B2, la selección de exponentes está determinada por el *tenor* (grado de formalidad), el *campo* (léxico específico por tema) y el *modo* (grado de planificación del discurso). En C1, el alumno debe ser capaz de desenvolverse tanto en contextos de menor formalidad (mayor proximidad, menor planificación, más saber compartido, uso de estrategias de cortesía verbal como intensificación y atenuación) como en contextos de mayor formalidad (menor proximidad, menor saber compartido, mayor planificación, conocimiento de convenciones comunicativas). El aprendiz debe haber adquirido las siguientes habilidades conversacionales:

- En el nivel B2 el estudiante destaca la capacidad de argumentar eficazmente, explicando y defendiendo opiniones, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados e inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando le corresponde y termina una conversación cuando es necesario.
- En el nivel C1 el aprendiz elige la frase apropiada para introducir comentarios, tomar o mantener la palabra mientras piensa.

- En el nivel C2 el estudiante participa sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conoce bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales y, finalmente, crea un discurso coherente y cohesionado haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y una amplia serie de conectores.

En conclusión, una vez establecidos los objetivos de enseñanza, cabe analizar el nivel del grupo de alumnos para la puesta en práctica la secuencia y la inclusión de unos contenidos prosódicos, de marcación y conversacionales según el nivel sea inicial, intermedio o avanzado.

### 4.3. Propuesta de secuenciación

La distribución de actividades sigue el sistema de secuenciación en tres fases: presentación, percepción y producción. En cada una de estas fases se proponen fuentes, materiales y actividades acordes con la fase de la secuencia para emplearse en el aula.

#### 4.3.1. Fase de presentación

En esta fase conviene emplear muestras de habla real que sean orales, conversacionales e incluyan enfocadores de alteridad. Para ello, la extracción de muestras debe llevarse a cabo en corpus conversacionales que cumplan los requisitos siguientes:

- Es posible la extracción de conversaciones o fragmentos de ellas.
- Permite buscar por palabras.
- Incluye el audio de la transcripción.

En este sentido, el Corpus Ameresco (Albelda & Estellés, coords.) es un ejemplo de corpus que cumple estos requisitos y, además, incluye la variación dialectal y sociolingüística, por lo que permite el contraste entre variedades en niveles más avanzados.

Por lo que respecta a su interfaz, esta resulta accesible para el usuario no especializado y permite búsquedas simples por palabras y la visualización y escucha de fragmentos de conversación. En la Imagen 1 se puede observar un fragmento con el contexto ampliado y gracias a la tecla *Play Context* es posible escuchar la conversación y trabajar tanto la lectura como la escucha:

### Imagen 1: Fragmento de conversación coloquial del Corpus Ameresco<sup>1</sup>

**Contexto**

BAQ\_002\_02\_16\_A: ¡ah! pero se ve bien el lugar ¿verdad?// ¡cómo la estará pasando! §

BAQ\_002\_02\_16\_B: Si no sé cómo seguirá Alma

BAQ\_002\_02\_16\_A: pero ella a mí no me ha dicho más nada me imagino que todo está bien porque no me ha escrito y no me ha dicho [nada]

BAQ\_002\_02\_16\_B: [sí porque] mañana temprano voy a ver si llevo el abanico a donde Pepe para encontrarme con Pepe// para llevar a arreglar el abanico

BAQ\_002\_02\_16\_A: de esa gente no sabe más nada// (1.7) de Spring de allá ¿no?

BAQ\_002\_02\_16\_B: no sé más nada porque no he hablado con Pepe sabes que el viejo no le ha dado la cara y Pepe está aburrido// que no le han pagado y bueno no están pagando tú sabes cómo es el cuento// el viejo del abogado ni siquiera me contesta como Julio tampoco se iba a buzón de mensaje/ no sé/ voy a tratar de pronto a las cinco de la tarde que esté por allá si me comunico con don Julio// voy a coger la moto/// (4.1) (voy a) coger la moto para

BAQ\_002\_02\_16\_A: ¡ajá! pero esta mañana que ibas para allá y que- que el abogado que [no sé qué]

BAQ\_002\_02\_16\_B: [no yo no] llegué a ninguno no ves que llegué lo tuve que esperar en la en la Gran Vía

BAQ\_002\_02\_16\_A: ¿y el hombre se demoró?

BAQ\_002\_02\_16\_B: ¿ah?

BAQ\_002\_02\_16\_A: ¿y el hombre se demoró?

[Play Context](#) [Stop Context](#)

En esta fase se presenta la conversación como género discursivo y la presencia de enfocadores de alteridad en dicha conversación. Por su parte, la escucha del audio supone un *input* oral de la realización fónica de dichos marcadores y presenta este componente al aprendiz.

#### 4.3.2. Fase de percepción

En esta fase se incluyen algunas subfases que permiten al estudiante aprender la relación existente entre realización prosódica de las partículas y su función en la conversación.

En primer lugar, es necesario que los aprendices distingan las formas MD de las formas no MD de la conversación a partir de su posición discursiva y su componente fónico. Por ello, en la primera subfase de *visualización* es importante que observen la diversidad entonativa de las formas contempladas (MD y no MD) a partir de curvas estilizadas (Uceda, 2022) en *Praat* (Boersma & Weenink, 2024). Este programa permite estilizar y manipular la curva entonativa de un audio que importemos en el programa, como se observa en la Imagen 2:

Imagen 2: Curva estilizada de ¿eh? en Praat (2024)



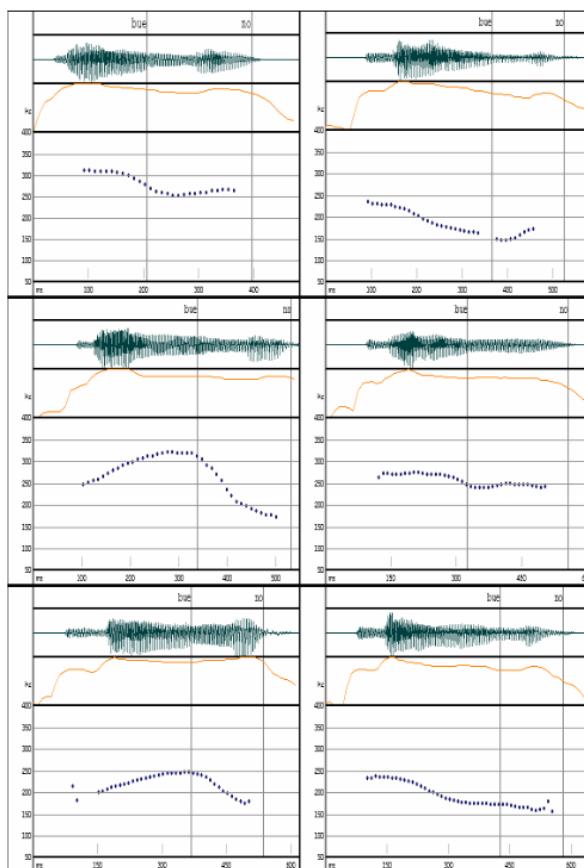
Una opción alternativa es aprovechar las curvas aportadas por los autores en los artículos de análisis teórico. No obstante, resulta imposible asociarlos

<sup>1</sup> País: Colombia; ciudad: Barranquilla; sexo: mujer; edad: desconocido; y nivel: desconocido (Albelda & Estellés, coords.).

a un sonido real, por lo que el profesor debe realizar una lectura dramatizada que simule la entonación. En la imagen 3 se observan ejemplos de la diversidad entonativa de *bueno* según el trabajo de Martín Butragueño (2003). Por orden de aparición las realizaciones responden a los enunciados siguientes:

1. –Siéntate aquí conmigo. –Bueno.
2. –Me parece que Juan es brillante. –Bueno, no es para tanto.
3. –Te digo que es brillantísimo. –Bueno, bueno, que sea menos.
4. –Se trata de que hablemos. –Bueno, qué teuento.
5. –Juan por fin se tituló. –Bueno, qué alegría.
6. –Juan y María se han divorciado. –Bueno, se veía venir.

*Imagen 3: Curvas estilizadas de bueno (Martín Butragueño, 2003)*



Este tipo de materiales debe ser empleado en una subfase posterior de *asociación* entre curvas entonativas y ejemplos de MD (Uceda, 2022). La finalidad de este tipo de actividades es que el estudiante se familiarice con la variación tonal, la perciba y la asocie a un significado contextual. En este sentido, el estudiante percibe las diferencias funcionales causadas por la modificación prosódica intencionada. Un ejemplo de ello es la entonación suspendida y alargada frente a la ascendente en [‘e] según sea pausa llena o MD interrogativo, respectivamente (Castelló, en prensa).

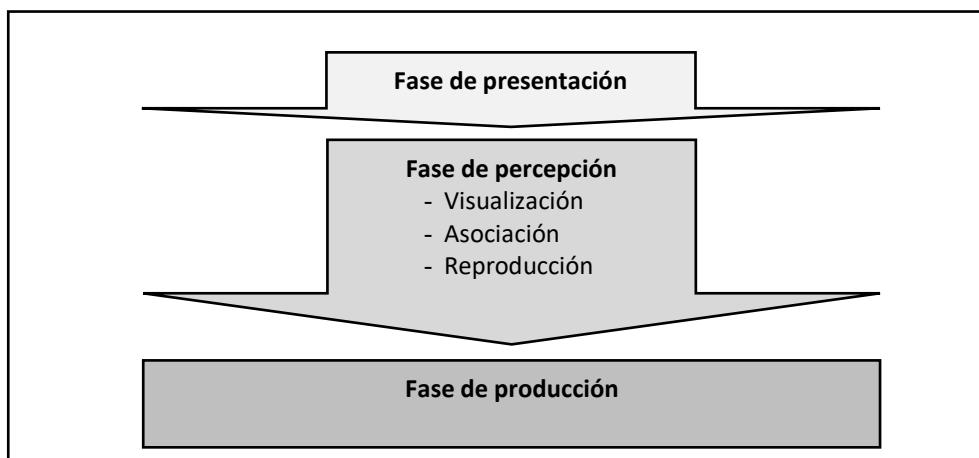
Finalmente, hay una subfase de *reproducción* (Torrero, 2020), en la que el estudiante, después de saber distinguir variaciones tonales y asociarlas a un significado dado, debe ser capaz de pronunciar el MD con la entonación adecuada. Esto se puede conseguir mediante juegos como concurso de relevos en las que tengan que conseguir una entonación correcta antes de pasar al siguiente compañero del equipo o la repetición del MD con variaciones tonales y asociándolos a diferentes funciones.

#### **4.3.3. Fase de producción**

Las propuestas teóricas sobre la enseñanza de la entonación de ELE (Hidalgo, 2015) apuntan la necesidad de avanzar de la repetición a la producción. Dicha producción debe darse de una manera significativa en un contexto cercano al real. Por ello, el uso de los enfocadores de alteridad de manera oral y prosódicamente adecuada debe llevarse a cabo en la conversación coloquial. Por este motivo, las actividades finales deben ir enfocadas a la puesta en escena de una conversación coloquial a través de un *role-play* o discusión en la que se trate un tema que obligue a la muestra del (des)acuerdo, la (des)cortesía y la gestión del turno. De esta manera, la conversación como género discursivo supone el punto de partida y el producto final de la secuencia. Por su parte, la prosodia es el medio para la mejora de la interacción oral, materializada en este caso por la conversación.

En síntesis, la secuenciación para el aprendizaje de la prosodia debe constar de tres fases que internamente presenten circularidad y progresión. Por un lado, las nociones tales como el género, las partículas o el componente prosódico aparecen en la primera fase y deben ser producidos en la última fase. Por otro lado, el aprendizaje de estas nociones pasa de la recepción a la producción, esto es, de una perspectiva pasiva a una activa.

*Figura 1: Propuesta de secuenciación para el aprendizaje de la prosodia*



## 5. Conclusiones

El presente trabajo ha abordado la problemática del escaso tratamiento de la prosodia de los MD en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE), concretamente, la falta de trabajos sobre los enfocadores de alteridad. Aunque también son escasos los trabajos sobre la prosodia en ELE, en esta investigación se ha destacado la importancia de vincular el aprendizaje prosódico a contenidos lingüísticos específicos, como los MD, dada su notable diversidad prosódico-funcional en la construcción e interpretación pragmática del discurso.

En este marco, los enfocadores de alteridad constituyen un grupo de MD clave en la conversación coloquial, ya que expresan las relaciones entre los interlocutores. Su estudio muestra patrones formales (tonema suspensivo), estructurales (posición inicial o final de intervención en la gestión de turnos) y funcionales (interactivos). Se ha confirmado que su polifuncionalidad pragmática está mediada por las realizaciones prosódicas percibidas por el interlocutor con estudios que demuestran la influencia del rango tonal y la entonación en marcadores como *bueno*, *hombre*, *¿eh?* y *¿no?* para expresar acuerdo/desacuerdo o gestionar turnos.

Para abordar estas deficiencias en el aprendizaje de la prosodia de los MD, nuestro trabajo propone una secuenciación didáctica específica para el aprendizaje de la prosodia de los enfocadores de alteridad en el aula de ELE. Esta propuesta está basada en el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo principal es mejorar la interacción oral de los estudiantes de ELE mediante la enseñanza de la prosodia de estos MD, con un enfoque en la gestión del turno y la expresión de acuerdo o desacuerdo en la conversación. Asimismo, se parte de la investigación en teoría lingüística y se pone al servicio de la aplicación didáctica. Así pues, la propuesta didáctica se estructura en un modelo tripartito de fases:

1. Fase de presentación: se fundamenta en el uso de muestras de habla real, conversacionales y auténticas obtenidas de corpus conversacionales.
2. Fase de percepción: permite al estudiante comprender la relación entre la realización prosódica y la función de los MD a través de un proceso que incluye la visualización de las curvas melódicas, la asociación de estas con funciones discursivas y la reproducción controlada de estos patrones prosódicos.
3. Fase de producción: la fase final se enfoca en la aplicación significativa y contextualizada de lo aprendido en situaciones comunicativas reales tales como la conversación coloquial a partir de actividades como *role-plays* o debates. Se concibe la conversación como género discursivo que es a su vez punto de partida y de llegada de la secuencia didáctica.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ALBELDA MARCO, M. (2024): "El potencial inductivo de los corpus lingüísticos en la enseñanza de ELE", en M. Serrano Zapata (Ed.), *Corpus lingüísticos y enseñanza de lenguas*. Universitat de Lleida, pp. 9-30.
- ALBELDA MARCO, M., & ESTELLÉS ARGUEDAS, M. (coords.): *Corpus Ameresco*. Universitat de València. <https://corpusameresco.org/coloquial/web/>
- ALBELDA MARCO, M., & FERNÁNDEZ COLOMER, M.ª J. (2006): "La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE: Una aplicación a la conversación coloquial". *Marcoel: Revista Didáctica*, 3.
- BLAKEMORE, D. (1987): *Semantic Constraints on Relevance*. Blackwell.
- BOERSMA, P., & WEEINK, D. (2024): *Praat: Doing phonetics by computer* (Versión 6.4.21) [Software]. Universidad de Ámsterdam. <https://praat.org/>
- BOQUETE MARTÍN, G. (2014): "Las destrezas orales en el aula de ELE: situación actual de las competencias comunicativas". *Lenguaje y textos*, 39, pp. 117-124.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1993a): "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo". *Contextos*, 11(21-22), pp. 145-188.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1993b): "Los conectores pragmáticos en español coloquial (II): Su papel metadiscursivo". *Español Actual*, 59, pp. 39-56.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2005): "Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE". *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich*. Universitat de València, pp. 227-255.
- BRIZ GÓMEZ, A., & GRUPO VAL.ES.CO. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Arco Libros.
- BRIZ GÓMEZ, A., & PONS, S. (2010): "Unidades, marcadores discursivos y posición", en Ó. Loureda Lamas & E. Acín Villa (Eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Arco Libros, pp. 327-358.
- BRIZ GÓMEZ, A., PONS, S., & PORTOLÉS, J. (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*. <http://www.dpde.es/>
- CABEDO NEBOT, A. (2013): "Sobre prosodia, marcadores del discurso y unidades del discurso en español: evidencias de un corpus oral espontáneo". *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 28, pp. 201-213.
- CALDIZ, A. (2010): "Bloques semánticos, prosodia y operadores argumentativos: análisis semántico-argumentativo de un tipo de enunciado articulado con pero". *Actas del V Coloquio Argentino de la IADA: Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral*. Universidad Nacional de La Plata, pp. 41-52.
- CALDIZ, A. (2012): "Prosodia, polifonía y marcadores del discurso. Un análisis de discurso académico oral". *Actas II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Universidad de Buenos Aires, pp. 13-23.
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1994): "Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gallardo, *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. SGEL - Sociedad General Española de Librería, pp. 257-266.
- CASTELLÓ VERCHER, C. (2023): "Análisis pragmaprosódico del marcador discursivo entonces en la conversación coloquial de Valencia y Madrid". *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, 50, pp. 1-21. <https://doi.org/10.15304/verba.50.7797>

- CASTELLÓ VERCHER, C. (2024): *La interfaz marcadores-prosodia: diversidad formal, estructural y funcional de los marcadores discursivos interrogativos en el español de Valencia y su área metropolitana* [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- CASTELLÓ VERCHER, C. (en prensa): “El sonido ['e] en la conversación coloquial: patrones prosódicos, unidades discursivas y funciones pragmáticas”. *Oralia. Análisis del Discurso Oral*.
- CESTERO MANCERA, A. M.ª (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Arco Libros.
- CESTERO MANCERA, A. M.ª (2012): “La enseñanza de la conversación en ele: estado de la cuestión y perspectivas de futuro”. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, 1, pp. 31-62.
- DA SILVA, M. C. (2021): “La enseñanza de la conversación coloquial en la clase de español como lengua extranjera (ELE)”. *Ensino em perspectivas*, Fortaleza, 2(2), pp. 1-18.
- DE MINGO GALA, J. A. (2010): “La enseñanza de la conversación. en el aula de ELE. propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del I.C. de Estambul”. *Marcoele. revista de didáctica español lengua extranjera*, 10, pp. 1-46.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, N. (2024): “Marcadores discursivos de la conversación: propuesta metodológica para su enseñanza en la clase de E/LE”. *Foro de profesores de E/LE*, 20, pp. 69-89.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C., PADILLA, M.ª S., PÉREZ BÉJAR, V., ROVIRA, G., & VANDE CASTELE, A. (2020): “Investigación y docencia de los marcadores discursivos en el aula de ELE”. *RILCE*, 36(3), pp. 992-1018. <https://doi.org/10.15581/008.36.3.967-93>
- GRUPO VAL.ES.CO. (2014): “Las unidades del discurso oral: La propuesta Val.ES.CO. de segmentación de la conversación (coloquial)”. *Estudios de Lingüística del Español*, 35(1), pp. 13-73. <https://doi.org/10.36950/elies.2014.35.8709>
- HERNÁNDEZ BRAVO, B. (2016): “La enseñanza de la competencia conversacional en ELE”, en M. Saracho Arnáiz & H. Otero Doval (coords.), *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: Plurilingüismo y comunicación intercultural*. Servicio de Idiomas de la Universidad de la Laguna, pp. 874-893.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2015): “La integración de la entonación en el aula de ele: propuesta pautada interactivo-funcional”. *Actas VII Congreso del español en Castilla y León*. Universidad de Salamanca, pp. 93-106.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2016): “Un estudio en la entonación del español hablado: una visión retrospectiva en el umbral del s. XXI”, en A. M.ª Fernández Planas (Ed.), *53 reflexiones sobre aspectos de la fonética y otros temas de lingüística*. Laboratori de fonética: Universitat de Barcelona, pp. 221-231.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2019): *Sistema y uso de la entonación en español hablado. Aproximación interactivo-funcional*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- HIDALGO NAVARRO, A., & BRIZ GÓMEZ, A. (2023): “Partículas discursivas y prosodia: los marcadores de control de contacto *¿sabes?* y *¿entiendes?*”. *Spanish in Context*, 20(3), pp. 513-549.
- HIDALGO NAVARRO, A., & CABEDO NEBOT, A. (2012): *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE*. Arco Libros.

- HIDALGO NAVARRO, A., & MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, D. (2019): "Prosodic versatility, hierarchical rank and pragmatic function in conversational markers", en Ó. Loureda Lamas, I. Recio, L. Nadal Sanchis & A. Cruz, *Empirical Studies of the Construction of Discourse*. John Benjamins Publishing Company, 61-92.
- INSTITUTO CERVANTES (CENTRO VIRTUAL CERVANTES) (2008): *La Didactoteca*. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca>
- LAHOZ BENGOCHEA, J. M.ª (2007): "La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué", en E. Balmaseda Maestu, F. García Andreva, E. Pérez Jiménez & M. Marimoto, *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Universidad de La Rioja, pp. 705-720.
- LANDONE, E. (2009): *Los marcadores discursivos y cortesía verbal en español*. Peter Lang.
- LLOPIS CARDONA, A. (2013): "Explotaciones de partículas discursivas y su relación con la variación prosódica", en A. Cabedo Nebot, M. Aguilar Ruiz & E. López-Navarro Vidal (coords.), *Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones*. Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp. 179-193.
- LÓPEZ SERENA, A., & BORREGUERO ZULOAGA, M. (2010): "Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita", en Ó. Loureda Lamas & E. Acín Villa (Eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Arco Libros, pp. 415-496.
- LOUREDA LAMAS, Ó., & ACÍN VILLA, E. (coords.) (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Arco Libros.
- GUIASOLA ARANZÁBAL, J., AMETLLER LEAL, J., & ZUZA ELOSEGI, K. (2021). "Investigación basada en el diseño de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias". *Revista Eureka sobre enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), pp. 180101-180117.
- MARTÍN BUTRAGUEÑO, P. (2003): "Hacia una descripción prosódica de los marcadores discursivos. Datos del español de México", en P. Martín Butragueño & E. Herrera (Eds.), *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas*. El Colegio de México, pp. 375-402.
- MARTÍN BUTRAGUEÑO, P. (2006): "La prosodia del marcador bueno". *Anuario de Letras: Lingüística y filología*, 44, pp. 17-76.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.ª A. (1998): "Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical", en M.ª A. Martín Zorraquino & E. Montolío Durán (Eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Arco Libros, pp. 19-53.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.ª A. (2005): "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE", en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Editorial Universidad de Sevilla, pp. 53-70.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.ª A., & PORTOLÉS LÁZARO, J. (1999): "Los marcadores del discurso", en I. Bosque & V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe, pp. 4051-4213.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, D. (2015): "La importancia del factor prosódico en el estudio de los marcadores del discurso: algunos problemas de su análisis acústico-melódico". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, pp. 105-124.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, D. (2016): "Análisis pragmaprosódico del marcador discursivo bueno". *Verba: Anuario Galego de Filología*, 43, pp. 77-106.

- MARTÍNEZ MARTOS, H., & DOMÍNGUEZ MUJICA, C. L. (2006): “Análisis prosódico de algunos marcadores discursivos en el habla de Mérida, Venezuela”. *Lingüística Española Actual*, 28(1), pp. 247-264.
- MONTAÑEZ MESAS, M. P. (2009): “La posición discursiva: una propuesta para el estudio de los marcadores discursivos en la clase de E/LE”. *Foro de profesores de E/LE*, 5, pp. 1-9.
- PARDO LLIBRER, A. (2020): “La polifuncionalidad de los marcadores discursivos en E/LE según unidad y posición”. *Foro de profesores de E/LE*, 16, pp. 275-286.  
<https://doi.org/10.7203/foroele.0.17090>
- PONS BORDERÍA, S. (2006): “A functional approach to the study of discourse markers”, en K. Fischer (Ed.), *Approaches to discourse particles*. Brill, pp. 77-100.
- RASO, T., MELLO, H., & ALMEIDA FERRARI, L. (2016): “Discourse Markers: How To Identify Them And Their Functions”, en C. Bardel & A. De Meo, (Eds.), *Parler les langues romanes Parlare le lingue romanze Hablar las lenguas romances Falando línguas românicas*. Università degli Studi di Napoli, pp. 49-68.
- REGAN, B. (2016): “Prosody-pragmatics interface in the pragmaticalization of *¡Hombre!* as a discourse marker”, en A. Cuza, L. Czerwionka & D. Olson, (Eds.), *Inquiries in Hispanic Linguistics: From theory to empirical evidence (IHLL 12)*. John Benjamins, pp. 211-239.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, C. (2022b): “La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multi-lingües (Egramint)”. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, pp. 1-14.  
<https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- SANTAMARÍA BUSTO, E. (2006): “Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa”. *Actas del XXI Congreso Internacional de la AJL*. Universidad de La Rioja, pp. 961-970.
- TORRERO DÍAZ, R. (2020): “La enseñanza de la entonación en la clase de ELE: propuesta de secuenciación didáctica”. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31, pp. 1-27.
- UCEDA LEAL, M. (2022): “Un acercamiento a la prosodia de los marcadores del discurso en el aula de ELE”. *Biblioteca De Babel: Revista de filología hispánica*, 3, pp. 169-186.
- VILLAPOL BALTAZAR, R. (2018): “Aproximación a los marcadores discursivos en el output oral de aprendices de ELE”. *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xera*. Universidade de Vigo, pp. 920-927.