

# Diseño de unidad didáctica para conectores discursivos en clases de ELE

Daína Escobedo Lora  
Ana María Guerra Casanellas

La enseñanza de los marcadores discursivos (MD) es un aspecto importante para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Son los responsables de aportar suficiente fluidez al discurso oral y escrito de los aprendices, tornándolo expresivo, espontáneo y dinámico (Consejo de Europa, 2002, § 3.4).

En la actualidad, los estudios sobre la enseñanza de los marcadores discursivos empiezan a cobrar importancia por parte de investigadores de la lingüística hispana tales como José Portolés (1998), María Martín Zorraquino (2004), entre otros. Sin embargo, en la mayoría de las clases de español como lengua extranjera (ELE) se ofrece poca información relacionada con los planteamientos propuestos por estos estudiosos y, por consiguiente, se suele adaptar su enfoque desde una perspectiva únicamente gramatical (Nogueira, 2005, p. 1).

La enseñanza, tanto a nativos como a estudiantes de ELE, de los MD y los conectores enfrenta aún la dificultad que supone la falta de estudios en torno a su didáctica. Es decir, resultan escasos los trabajos dedicados a ofrecer propuestas que ayuden al docente a enseñar eficazmente el manejo de estas unidades lingüísticas (Nogueira, 2005, p. 2).

Dicha escasez de estudios, al parecer, puede ser explicada por el hecho de que muchos autores y profesores de lengua extranjera (LE) todavía no valoran de manera adecuada la competencia pragmática en sus trabajos. En una LE, esta competencia supone la habilidad de usar una extensa variedad de estrategias textuales y discursivas para que el aprendiz maneje una interacción comunicativa con los demás.

Por ello, aprender a usar los MD es de extrema importancia para poder comunicarse con éxito en una LE. Es más, se puede afirmar que el empleo adecuado de esos elementos por los aprendices de una segunda lengua puede indicar que los aprendices ya poseen un mayor dominio de la LE (Nogueira, 2005, p. 4).

Esta propuesta didáctica que se diseña está dirigida a profesores de ELE del nivel intermedio, como punto de apoyo para la enseñanza de los marcadores discursivos, en particular, los conectores. Según textos consultados, disímiles son las propuestas que reservan la enseñanza de los MD y conectores para niveles avanzados. Sin embargo, no resulta descabellado pensar en estrategias que favorezcan la enseñanza de estas unidades lingüísticas en niveles inferiores, como el intermedio. El propósito es que los estudiantes los utilicen de una manera más fácil y amena y, por consiguiente, se familiaricen con el empleo de estos elementos antes de recibir las clases sobre los MD planificadas para niveles avanzados.

Debido al carácter polifuncional de los MD y conectores, en la que un mismo elemento puede tener valores pragmáticos distintos según el contexto de uso, surgen dificultades relacionadas con el cómo, cuándo y dónde usarlos correctamente. Por tanto, será necesario que el profesor de ELE lleve a cabo la enseñanza de los marcadores siempre en el ámbito del discurso, para eso habrá de usar en clases materiales auténticos en los que el aprendiz pueda observar, aprender y analizar el funcionamiento de esas unidades.

Los MD se encuentran relacionados con el contexto comunicativo y con la finalidad del género al que pertenece un determinado discurso. Así pues, su enseñanza-aprendizaje en relación con las secuencias textuales permite, tanto al aprendiz como al docente, que se conozcan y aprendan las partículas discursivas que, por su propio valor semántico-pragmático, son peculiares de la estructura específica de cada tipo de secuencia.

El presente estudio sirve como punto de partida para el incremento de propuestas que contribuyan a mejorar la introducción de los MD en las clases de ELE, en especial, los conec-

tores discursivos (aditivos, consecutivos, y contrargumentativos) propuestos por Martín Zorraquino y Portolés (1999), a partir del análisis de textos publicitarios. La seleccionados de estos responde al tipo expositivo-argumentativo, aunque también contienen secuencias descriptivas dado por el género: discurso publicitario de destinos turísticos.

Este tipo de secuencia textual supone un distinto modo de organización del discurso, unas convenciones propias (Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 92), así como unos marcadores que pueden ser peculiares en la estructura específica de la secuencia. En este sentido, Montolío Durán (2001, pp. 42-43) afirma que, en los textos de tipo expositivo-argumentativo, el empleo de los conectores resulta más relevante que en otros.

Unido a esto se seleccionan algunos conectores representativos de cada subclase (aditivos: y, además, incluso; consecutivos: por eso, pues, entonces; y contrargumentativos: pero, en cambio, sin embargo), por ser conectores que no solo predominan en estas secuencias textuales, sino porque también suelen ser más utilizados. En niveles de enseñanza inferiores, el estudiante comienza a elaborar textos de menos complejidad, emplea dichas unidades con mayor frecuencia y abusa de ellos porque carece todavía de una variedad de conectores de la que puede disponer.

A partir de lo expuesto, resulta necesario insistir en que la unidad didáctica que se propone se diseña para la enseñanza de los conectores ya mencionados y se centra en una serie de orientaciones metodológicas y actividades para que los profesores lleven a sus aulas de ELE del nivel B1 (umbral) o intermedio. De modo que, se presenta la unidad didáctica mediante una serie de pasos estructurales, entre los cuales se proponen tareas o actividades sencillas, adaptadas a las características de este nivel.

Las actividades se dirigen hacia el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua de manera integrada. Tienen como objetivo que los estudiantes de ELE del nivel intermedio utilicen, de manera eficaz, los conectores seleccionados mediante el uso

de textos publicitarios, en aras de construir el sentido del discurso oral y escrito y, por consiguiente, contribuyan a fortalecer su competencia comunicativa.

Para la conformación del corpus del presente estudio se han tomado secciones de la *Guía Turística de Santiago de Cuba* (2009), concebida con fines comerciales. La *Guía* se considera como una forma de publicidad escrita y se trata de significantes verbales junto a significantes icónicos que sirven de apoyo al sentido del texto escrito. La temática del enunciado global es la invitación a visitar la ciudad con todas sus atracciones: datos del país, excursiones a lugares históricos y paisajes naturales, hoteles, actividades náuticas, ocio y recreación, manifestaciones culturales representativas de la cultura santiaguera.

Esta guía turística se puede localizar en los centros de información del turismo, agencias de viajes, así como en las páginas web. Se consideró este tipo de texto puesto que es uno de los primeros a los que el extranjero se enfrenta cuando visita un país desconocido, y a los que casi nunca se muestra indiferente ante las opciones que se publicitan. De tal manera, no solo constituyen textos atractivos para el visitante, sino que se convierten en un vehículo perfecto para enseñar contenidos culturales en la clase de ELE.

Las actividades o tareas planificadas en la unidad didáctica se apoyan en textos seleccionados por el profesor, a partir de los cuales los estudiantes pueden discutir sobre sus temas –relacionados con la publicidad de destinos turísticos de Santiago de Cuba y manifestaciones culturales, en sentido general–, así como producir textos comparando la realidad cubana con la de sus países. De tal modo, se ponen en funcionamiento las unidades lingüísticas seleccionadas, al tiempo que se patentiza el componente cultural en que se sustenta el objetivo de la investigación .

La metodología empleada en la unidad didáctica es el enfoque por tareas, en la cual las tareas o actividades conducen a conclusiones que posibilitan a los estudiantes practicar los conectores discursivos que están aprendiendo.

## El diseño de la unidad didáctica mediante tareas

La propuesta de la enseñanza mediante tareas surge como evolución y consolidación de los enfoques comunicativos. Se centra en la forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades de la clase. El objetivo didáctico básico de la enseñanza comunicativa mediante tareas es el desarrollo de la capacidad de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en diferentes situaciones, integrando las habilidades necesarias.

Por tanto, la programación basada en tareas se articula sobre la base de que los alumnos necesitan conocimientos comunicativos; de modo que, cuando participen en un proceso de intercambio verbal tienen que poner en juego sus conocimientos lingüísticos y textuales relacionados con las reglas sociales determinadas.

Existen muchas definiciones de tarea en los últimos años y todas ellas comparten la idea de que su ejecución supone un uso comunicativo de la lengua. Nunan (1989, p. 10) la interpreta como “[...] una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”.

Más tarde, en el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, pp. 9-10) se define como: “[...] cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo”.

En resumen, la definición de tarea acorde con el marco de planificación de la unidad didáctica que se propone en este estudio lleva implícita consideraciones de orden pedagógico. Por tanto, se plantea que una tarea es: “[...] cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, y posea determinadas características” (Martín Zorraquino, 2004, p. 27). Esas características son las siguientes (Martín Zorraquino, 2004, p. 28):

- La ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran.
- Se realiza mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases.
- Se estructura en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las propias características del propósito que se quiere conseguir, así como por criterios de orden pedagógico.

En atención a lo expuesto, se esboza el concepto de unidad didáctica planteado por Estaire y Zanón (1990), considerado uno de los más completos para sustentar el objetivo de esta investigación:

La unidad didáctica es una unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados (Etaire y Zanón, 1990, p. 15).

A continuación, se presenta el diseño de la unidad didáctica a partir la estructuración que aporta Estaire (2009) en su marco de programación de unidades didácticas. Como se muestra en la figura 1, la programación es una trama de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico dividida en tres sesiones de clase, adecuadas al contexto educativo. Cada una de las tareas de la secuencia tiene como objetivo “alimentar y facilitar” la realización de las tareas que le siguen, es especial, la final.

La unidad didáctica se presenta con una serie de explicaciones que permitan revelar en qué consiste cada uno de los pasos o etapas que conforman la unidad.

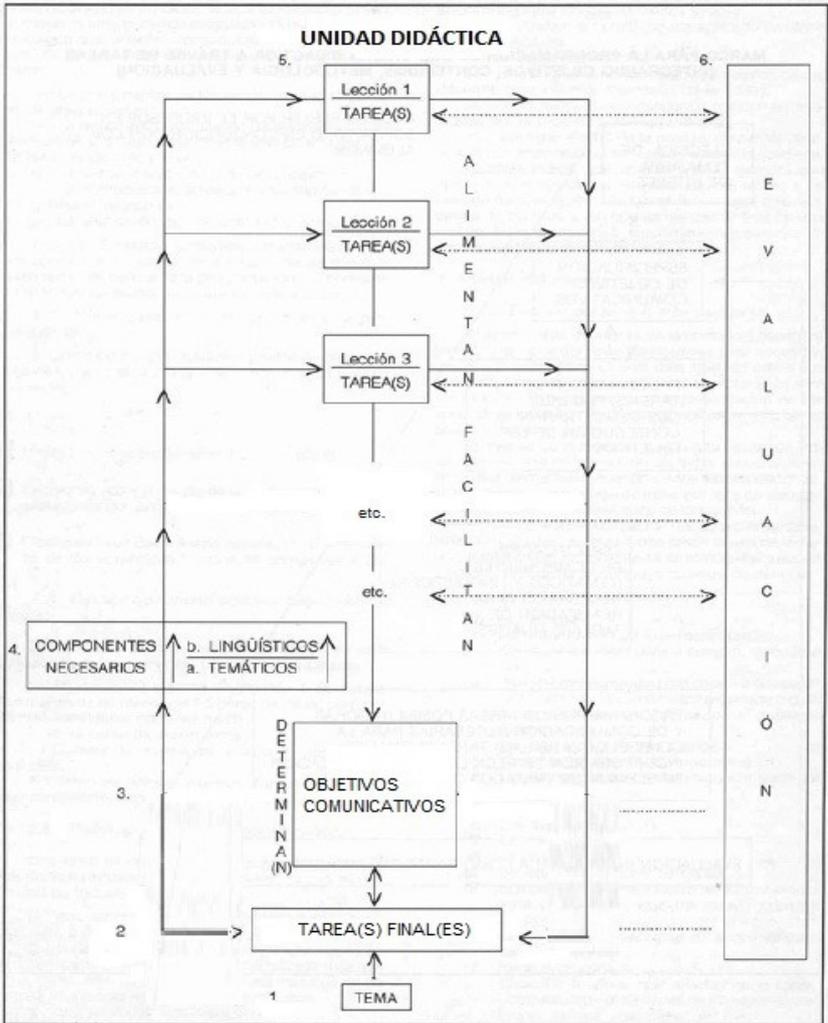


Figura 1. Esquema de la unidad didáctica

Fuente: Modificaciones al modelo de Estaire (2004, p. 17)

## **Algoritmo de trabajo**

Antes de explicar los pasos de la unidad, es válido referir algunos pasos previos que son necesarios que el profesor considere antes de implementar la propuesta metodológica, los que permiten realizar una caracterización y fundamentación global de la propuesta.

**Paso previo 1: descripción del grupo a quien va dirigida la unidad didáctica.** El profesor debe tener en cuenta los datos biográficos de los estudiantes, características individuales, intereses y expectativas, necesidades y pertinencia a una realidad sociocultural determinada. Esta caracterización resulta necesaria para escoger temas motivadores que favorezcan el desarrollo de la tarea final.

**Paso previo 2: duración de la unidad didáctica.** El docente debe tomar en consideración el tiempo de duración de la unidad didáctica. Esta propuesta se divide en tres lecciones de una hora y quince minutos cada una, para un total de cuatro horas de clase. Las lecciones hacen énfasis en uno de los contenidos de la unidad, como es el gramatical, en particular los conectores discursivos. Cada lección se dedica un tipo de conector: en la primera, los aditivos; en la segunda, los consecutivos; y en la tercera, los contrargumentativos. En las lecciones dos y tres, se suman los contenidos de las lecciones anteriores de manera sucesiva.

Una vez señalados los pasos previos a la unidad, se procede a explicar los pasos de la unidad didáctica como tal.

### **Paso 1. Elección del tema**

El tema de la unidad didáctica se concibe de manera global y la dota de coherencia puesto que será el contexto en el que se desarrollarán todas las tareas. Debe ser el centro de interés o el foco de atención. Puede generar varios subtemas que los alumnos perciban como lógicos y coherentes.

El tema escogido para la unidad didáctica “Vacaciones en Santiago de Cuba” se considera pertinente según el nivel de lengua

que tienen los estudiantes; al mismo tiempo, interesante y motivador para los alumnos.

## **Paso 2. Elección y programación de la tarea final**

Se fija el final al comienzo de la programación, incluso antes de planificar los pasos que guiarán hacia él, puesto que las posteriores decisiones que tome el docente y el trabajo que realicen los alumnos se derivará de la tarea final. De esta forma, el aprendiz puede medir su capacidad en la lengua que aprende.

Esto motivará a los estudiantes durante la ejecución de las tareas de apoyo y les ayudará a tomar conciencia de la importancia que tiene cada actividad para acercarse más a la consecución de la tarea final, la cual se planifica para que se realice de manera individual.

De acuerdo con lo anterior, se programa como tarea final de la unidad didáctica: planificar un viaje a Santiago de Cuba.

## **Paso 3. Establecimiento de los objetivos de la unidad**

Para establecer los objetivos se toma como punto de partida la tarea final que se ha diseñado en el paso anterior. Será una tarea comunicativa en la que los alumnos tendrán que “hacer algo” en español. El profesor, por su parte, debe tener en cuenta qué capacidades deben desarrollar los alumnos para llegar a completar la tarea final, es decir, qué acciones concretas o actividades previas realizarán para completar la unidad.

Por lo tanto, es posible que una vez diseñadas esas tareas previas (paso 4 del procedimiento) se tenga que hacer algún ajuste en los objetivos que se habían planteado. Se deberán reformular algunos, incluir otros y eliminar los que no formen parte del proceso de aprendizaje.

Los objetivos se redactan en infinitivo, no se especifican en términos de contenidos o recursos lingüísticos que el alumno necesitará manejar, puesto que estos contenidos se especificarán en el paso siguiente.

De acuerdo con lo anterior, los objetivos que dependen de la tarea final programada y que más se ajustan a la unidad propuesta en la tesis, son que los estudiantes sean capaces de:

- Pedir y dar información.
- Pedir y dar opiniones.

#### **Paso 4. Establecimiento de los contenidos de la unidad**

En este momento se vuelve a analizar la tarea final y los objetivos de la unidad con el fin de comenzar la especificación de los contenidos. El docente debe preguntarse cuáles son los elementos que necesitarán los estudiantes para trabajar y resolver la actividad final que se propone. En este punto, el nivel de los estudiantes puede limitar al profesor en los componentes que se seleccionan como necesarios.

Lo más recomendable es que los contenidos deban recogerse aunque, en algunas ocasiones, puedan supeditarse a la negociación con los estudiantes. En una programación mediante tareas parece contradictorio que se formulen los contenidos de forma específica. Sin embargo, puede ayudar a los alumnos a verificar qué ha aprendido, cuándo y por qué.

De igual modo, se pueden declarar contenidos lingüísticos, comunicativos, léxicos y culturales. En cuanto a los primeros, en el caso particular de la unidad didáctica propuesta, se estudian los conectores discursivos desde su explicación semántico-pragmática, luego se definición y se ofrecen sus clasificaciones.

En cambio, los contenidos léxicos están supeditados a los gramaticales. La selección de vocabulario que el profesor trabajará depende de decisiones previas, sobre todo, referentes al tema de la unidad. Mientras que los contenidos funcionales recogen todas las funciones que contiene un acto de habla. Estos son “[...] actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera (también llamados funciones): presentarse, preguntar la hora, pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar...” (Estaire, 2009, p. 36).

Por último, se incorporan a la unidad los contenidos culturales. Sería adecuado que el profesor trabaje temas relacionados con la cultura, historia, política, geografía, economía, entre otros.

Es imprescindible que estos contenidos culturales aparezcan contextualizados. Ello permite que el alumno pueda interpretar adecuadamente la información e inferir la relación entre uso de la lengua y la situación comunicativa, pues para explicar cualquier aspecto lingüístico resulta necesaria su presentación en un contexto de uso.

De esta forma, solo desde el análisis pragmático se podrá acceder a la interpretación de los sentidos. El estudiante de una LE necesitará de la información que le aporte el espacio comunicativo y, en muchos casos, de las explicaciones que el profesor proporcione para asimilar los hechos lingüístico-culturales.

### **Paso 5. Planificación de las actividades previas**

En el paso 4 se comienza con la fase que más tiempo suele llevar: el diseño de la secuencia de tareas que capacitará a los alumnos para la realización de la tarea final que se ha programado. El profesor debe pensar en un grupo de actividades, las cuales no debe diseñar, sino únicamente indicar cómo sería la organización de la secuencia, características y diferentes tipos de tareas, y qué se podría trabajar en ellas.

Se considera necesario conocer la distinción metodológica entre actividades de aprendizaje o posibilitadoras (o de apoyo lingüístico) y tareas comunicativas. Será la relación que se establece entre el tema y la tarea final, y los objetivos y contenidos la que determine el diseño de esta secuencia.

Por ejemplo, si uno de los objetivos para la tarea final es que el alumno sea capaz de pedir y dar información, se podría incluir en la secuencia una tarea de comunicación basada en la comprensión de un texto sobre un destino turístico determinado. Si, por otra parte, se ha establecido como contenido lingüístico (gramatical) el empleo de los conectores aditivos, quizás, a partir de la

tarea comunicativa anterior, se podría incluir una tarea de apoyo para focalizar la atención al elemento lingüístico que se trabaja, en este caso, los conectores aditivos.

El objetivo de las tareas de apoyo lingüístico es proporcionar a los estudiantes un dominio fluido de este sistema, sin exigirles que lo usen con fines comunicativos. Son un apoyo para las tareas de comunicación, puesto que dotan de recursos lingüísticos necesarios para realizar las tareas de comunicación. Ello significa que estas deben estar contextualizadas en el tema de la unidad, ser significativas y atender la forma y la comunicación.

Por su parte, las tareas de comunicación implican a todos los aprendices en la comprensión, producción o interacción en la lengua que aprenden. Mientras realizan esta tarea tienen centrada su atención en lo que se expresa, más que en la forma lingüística. Las tareas finales son tareas de comunicación que se realizan al final de la unidad. En ellas, el estudiante ha de activar e integrar su conocimiento pre-comunicativo y sus destrezas a fin de utilizarlos para la comunicación de significados.

Resulta importante que las tareas queden totalmente supeditadas a las características del curso y las necesidades del alumno, es decir, han de ser adecuadas y apropiadas para los estudiantes. Existen varios tipos de actividades que se pueden adaptar a cada grupo o a cada contexto de enseñanza si se tienen en cuenta las cuatro destrezas básicas que el alumno debe practicar de forma integrada. Las cuatro habilidades están integradas en la unidad didáctica, aunque en ciertas ocasiones se aprecia un predominio de unas con respecto a otras.

Así, se recomienda clasificar las actividades dependiendo de la destreza que predomina en cada una de ellas, pero la integración de destrezas es básica; por ejemplo, a la hora de hacer un resumen de un texto escrito, el estudiante puede hacerlo escrito u oral; por lo tanto, a la destreza de comprensión escrita se suman la de expresión oral o escrita y si, además, debe ponerse de acuerdo con un compañero, se suma también la de comprensión oral.

Por consiguiente, cuando se diseñan las actividades se debe tener en cuenta qué pedimos al alumno y este debe tener claro lo que tiene que hacer. Lo fundamental es que comprenda en todo momento lo que hace y por qué.

A modo de ejemplo, se ofrecen algunas ideas para la programación de las tareas comunicativas y de apoyo lingüístico en correspondencia con las cuatro habilidades de la lengua:

- **Comprensión oral:** comprender el significado global, de las ideas principales, de la estructura y la organización del discurso; identificar las palabras que marcan la estructura del texto, entre otras.
- **Comprensión escrita:** preguntas de comprensión extensiva para obtener la idea general del texto, inventar un principio o un final de determinada idea, trabajo de léxico.
- **Expresión oral:** diálogos dirigidos en los que los alumnos siguen unas pautas marcadas por el profesor; exposiciones cortas para practicar del discurso, que facilitan después la interacción de los demás compañeros en una discusión del tema; juegos de roles.
- **Expresión escrita:** redactar un texto empleando los conectores adecuados, elegir el conector apropiado en una actividad de selección, organizar los temas seleccionados para un escrito y decidir su secuencia.

En consecuencia, el docente debe velar porque la tarea sea interesante para el alumno, la cantidad de pasos, la complejidad o no de las instrucciones, la cantidad de información que se espera que el alumno procese, cantidad de contexto facilitado con anterioridad a la tarea y el tiempo necesario para completarla.

Por lo que se refiere a la secuenciación de las actividades, esta viene de la mano de la gradación de las tareas. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, la secuenciación es: “[...] la acción de ordenar las acciones didácticas (contenidos, textos, ejercicios, actividades y explicaciones) con el propósito pedagógico de faci-

litar su aprendizaje por parte de los alumnos y adecuarlas a sus capacidades”(Estaire, 2009, p. 46).

Es la interacción que se produce entre todos estos factores lo que dificulta la gradación de las tareas en una unidad didáctica. No obstante, deben tenerse en cuenta todos estos aspectos para que los alumnos no se sientan perdidos y para dotar a la unidad de la coherencia y cohesión exigibles. Es importante que la secuencia diseñada lleve al alumno a la realización de la tarea final. En palabras de Estaire (2009, p. 61):

Segundo punto que debemos tener en cuenta durante la programación de la secuencia es la comprobación de que cada una de las tareas que diseñemos realmente “alimente” la tarea final y facilite su realización. [...] Esta relación estrecha entre la tarea final y las tareas que le preceden, subraya el papel que en el aprendizaje por tareas juega la tarea final como eje vertebrador del proceso de programación y del trabajo en el aula.

## **Paso 6. Procedimientos e instrumentos de evaluación**

Como sexto paso y parte integral de la programación, se planifica la forma en que el profesor y los alumnos realizarán la evaluación de todo el proceso de aprendizaje realizado a lo largo de la unidad.

La evaluación se aplica durante todo el proceso de realización de la unidad didáctica y a todos sus componentes, evaluando también el interés por el tema de la unidad didáctica y por los contenidos de aprendizaje relacionados. Se puede enriquecer el aprendizaje modificando algunas de las actividades, o diseñando otras que ayuden a continuar con el aprendizaje o a consolidarlo y reforzarlo.

En cuanto a la evaluación, se indica la evaluación sumativa. Esta tiene lugar al final de una etapa y su finalidad es la de valorar si la realización del plan ha sido satisfactoria teniendo en cuenta

los objetivos que se habían planteado. Asimismo, la evaluación puede operar con dos tipos distintos de datos: los cuantitativos y los cualitativos. Concretamente, la que prevalece es la evaluación de carácter cualitativo: se compone de observaciones e informes que no pueden traducirse en cifras o estadísticas.

Un aspecto importante es determinar si la unidad didáctica funciona y, en caso de que la respuesta sea negativa, qué elementos deben modificarse y cómo. De este modo, la evaluación no trata solo de determinar si los alumnos han logrado alcanzar los objetivos establecidos en el diseño de la unidad didáctica, sino de comprobar en qué medida se ha respondido a las necesidades y expectativas de los alumnos.

### **Consideraciones finales**

Como se aprecia, el empleo del método por tareas adquirió gran importancia para la programación de unidades didácticas como procedimiento efectivo para combinar y equilibrar las tareas que conforman una secuencia desde una perspectiva tanto comunicativa como didáctica.

Por tanto, la unidad didáctica, constituida desde una perspectiva semántico-pragmática y sustentada en el componente cultural, se diseña en torno a un género como la publicidad. Se considera interesante el empleo de este género también por motivos que exceden lo puramente lingüístico. La reflexión lingüística no puede hacerse, en el caso de los conectores, sin tener en cuenta el contenido cultural del texto que sirve de contexto para la interpretación de estas unidades.

Asimismo, vincular el empleo de textos publicitarios sobre destinos turísticos en las clases de ELE resulta interesante por cuanto son uno de los primeros a los que el extranjero se enfrenta cuando visita un país desconocido, y a los que casi nunca se muestra indiferente ante las opciones que publicita, independientemente de la modalidad de turismo que asuma. Estos textos no solo son atractivos para el visitante, sino que constituyen una vía

idónea para que los estudiantes aprendan a utilizar estas unidades de manera fácil y amena —familiarizándose con su empleo antes de cursar niveles avanzados— y para que aprendan contenidos culturales y, por consiguiente, fortalezcan su competencia comunicativa.

## Referencias bibliográficas

- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- ESTAIRE, S. (2004). El diseño de unidades didácticas mediante tareas. *RedELE*, 1. Recuperado de: [http://2004\\_redELE\\_1\\_04Estaire.pdf](http://2004_redELE_1_04Estaire.pdf)
- ESTAIRE, S. (2009). Programación de unidades didácticas. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/estaire\\_01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_01.htm)
- ESTAIRE, S. Y ZANÓN, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Barcelona: Ariel.
- GUÍA SANTIAGO DE CUBA (2009). Oficina Nacional de Información Turística. Recuperado de: [www.cubatrabavel.cu](http://www.cubatrabavel.cu)
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. Y PORTOLÉS J. (1999). Los marcadores del discurso. En Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (tomo 2, pp. 4051-4212). Madrid: Espasa Calpe.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2004). El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla.

- MONTOLÍO DURÁN, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- NOGUEIRA, A. (2005). Los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usado en Brasil. *Actas FIAPE, I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*, Toledo, España. Recuperado de: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/fiape.pdf>
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- PORTOLÉS, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.