

Conectores discursivos en las clases de ELE desde la programación de tareas

Discursive connectors in SFL classes by tasks programming

MSc. Daína Escobedo-Lora

daina@uo.edu.cu

Lic. Ma. Bárbara Couso-Ribas

bcouso@uo.edu.cu

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

Resumen

Este estudio propone una unidad didáctica mediante tareas dirigida a los profesores como punto de apoyo para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), específicamente de los conectores discursivos en las clases del nivel B1 (umbral)¹ -según el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE)- o intermedio.

La investigación revela lo ventajoso que resulta que el estudiante, desde un nivel intermedio, se enfrente a las clases sobre conectores discursivos, las cuales, por lo general, se planifican para niveles avanzados; al tiempo que resalta no solo la importancia de los mismos al participar en la construcción del sentido del discurso oral y escrito en una lengua extranjera (LE), sino también el conocimiento de numerosos aspectos de carácter pragmático-cultural, debido a la naturaleza de los textos seleccionados. Las actividades o tareas planificadas en la unidad didáctica, se apoyan en algunos textos relacionados con la publicidad de destinos turísticos de Santiago de Cuba. En el enfoque por tareas imperan las tareas o actividades que conllevan, posteriormente, a las conclusiones que posibilitan a los estudiantes practicar los conectores discursivos que están aprendiendo.

Palabras clave: enseñanza de ELE, unidad didáctica, tareas, conectores discursivos.

Abstract

This study proposes a didactic unit through tasks addressed to teachers. These tasks are conceived as a supporting point for the teaching of discursive connectors in Spanish as a Foreign Language (SFL) classes of level B1 (threshold) -according to the Common European Framework Reference (CEFR)- or intermediate, through the use of advertising texts referred to

¹ El nivel B1 (Umbral) se reserva para aquellos estudiantes que expresan de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utilizan con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos periodos de producción libre. Asimismo y dadas las características similares entre B1 y B1+, la propuesta didáctica puede ser extensiva al nivel B1+ -corresponde a un grado elevado del Nivel Umbral- en el que los estudiantes son capaces de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental y contestar preguntas que demanden detalles; intercambian con cierta seguridad información factual acumulada sobre asuntos habituales y que no lo sean tanto, dentro de su especialidad.

tourist destinations in Santiago de Cuba. In this way, it is shown how advantageous it would be for the student, with an intermediate level, to face classes on discursive connectors, which, in general, are planned for advanced levels. In addition, it highlights not only their importance when participating in the construction of the meaning of oral and written discourse in a foreign language (FL), but also the knowledge of numerous pragmatic-cultural aspects, due to the nature of the selected texts. These results are strengthening of communicative competence.

Keywords: spanish as a foreign language, teaching unit, tasks, discursive connectors.

Introducción

La propuesta de la enseñanza mediante tareas surge en los últimos años como evolución y consolidación de los enfoques comunicativos y se centra en la forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades de la clase.

La enseñanza del enfoque por tareas es una enseñanza mediante la comunicación (se trabaja a través de los propios procesos de comunicación). El objetivo didáctico básico de la enseñanza comunicativa mediante tareas es el desarrollo de la competencia comunicativa o la capacidad de interaccionar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, integrando las habilidades necesarias. Además, mediante el instrumento de las tareas, se intenta, más que proporcionar contenidos para la comunicación, desarrollar esos mismos procesos de comunicación en el aula. Así pues, la programación basada en tareas se articula sobre la base de que los alumnos necesitan unos conocimientos comunicativos y esto significa que, cuando un alumno necesita participar en un proceso de intercambio verbal, tiene que poner en juego sus conocimientos lingüísticos y textuales, relacionados con las reglas sociales que rigen ese determinado proceso de comunicativo.

Ha habido muchas definiciones de *tarea* en los últimos años y todas ellas comparten la idea de que la ejecución de tareas supone un uso comunicativo de la lengua; pero probablemente una de las que mayor aceptación ha adquirido es, precisamente, la propuesta hecha por Nunan que 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”. (1999, p.10).

Más tarde, en el (MCRE, 2018, p.9-10) se define la tarea 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 más acorde con el marco de planificación de la unidad didáctica que se propone en este estudio, lleva implícita una serie de consideraciones de orden pedagógico, y 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, 2004, p 27).

Tales características son las siguientes: (Martín, 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 realizan 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 estructuran 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.

El enfoque por tareas hace necesario concretar sus características y descripción en el desarrollo del mismo en el aula; por cuanto la unidad didáctica para la enseñanza de los conectores discursivos en las clases de ELE del nivel intermedio, constituye ejemplo de esta concreción al estar planificada mediante tareas.

En atención a lo expuesto, se esboza el concepto de unidad didáctica planteado por S. Estaire (1990, p.15), 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.

Metodología

Según la estructuración que aporta Sheila Estaire (2015) en su marco de programación de unidades didácticas, se presenta a continuación el diseño de la unidad didáctica. Se puede plantear que desde el punto de vista de la programación ya lista para llevar al aula, y como se muestra en la Figura 1, la misma aparece como una trama de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico dividida en tres sesiones de clase adecuado al contexto educativo, que culmina en la tarea final diseñada al principio de la programación. Cada una de las tareas de la secuencia tiene como objetivo “alimentar y facilitar” la realización de las tareas que le siguen, muy especialmente, la final.

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

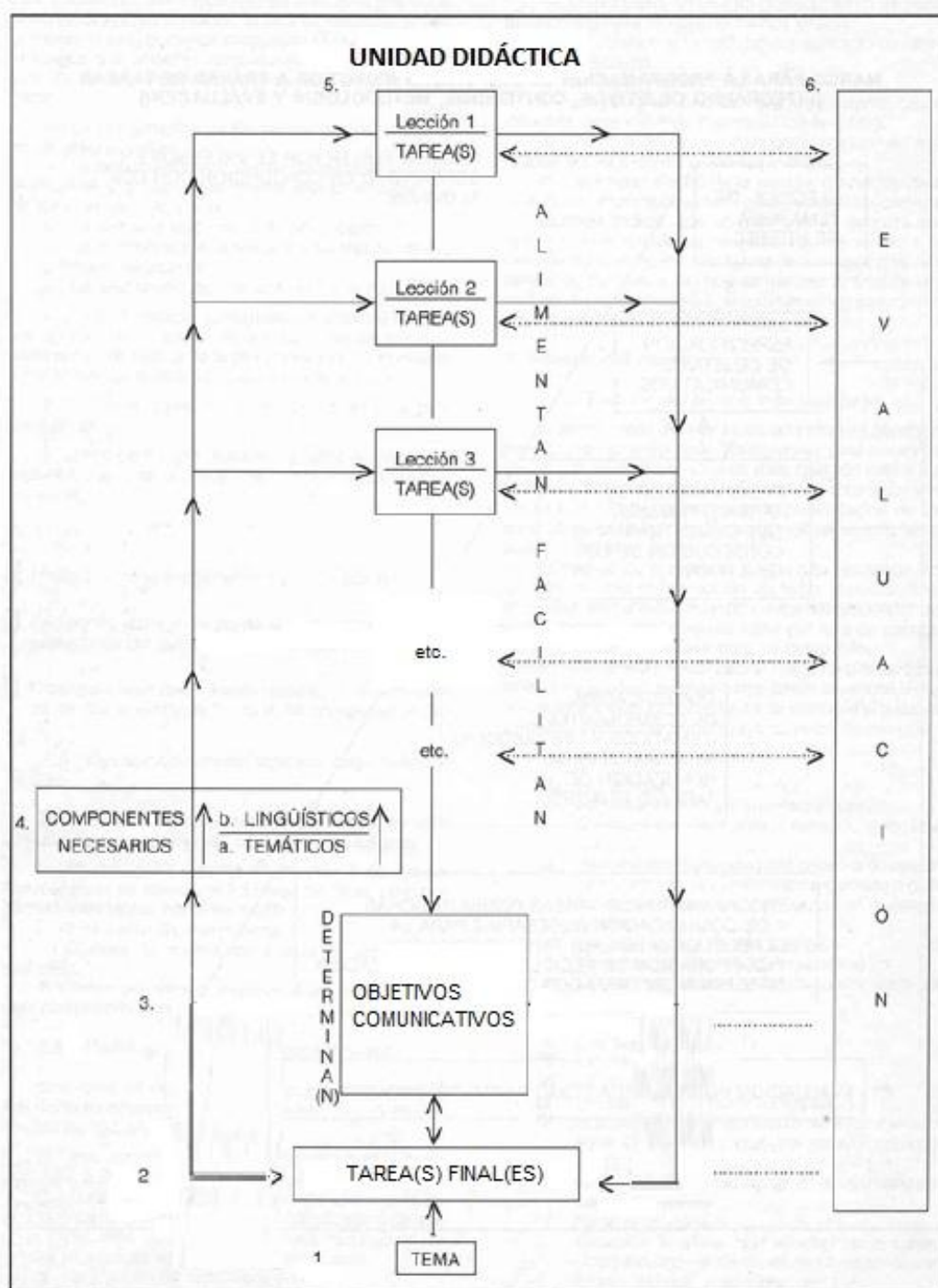


Fig. 1 Esquema de la unidad didáctica planificada para la enseñanza de los conectores discursivos en las clases de ELE del nivel intermedio. [Tomado de (Estaire, 2016, p.17) con modificaciones realizadas por la autora de esta investigación.

Antes de explicar los pasos de la unidad, es válido referir algunos pasos previos, que a nuestro modo de ver, son necesarios que el profesor considere antes de implementar la propuesta metodológica. Así pues, estos pasos previos a la unidad, los cuales no figuran

dentro de ella, permiten realizar una caracterización y fundamentación metodológica global de la misma.

Paso previo 1: Descripción del grupo a quien va dirigida la unidad didáctica

En este primer paso, 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 de los alumnos, de sus necesidades e intereses resulta necesaria, en algunos casos, para escoger temas motivadores que favorecerá el desarrollo de la tarea final.²

Resulta muy importante aclarar en este primer paso, que dicha descripción se realizará solamente en el caso en que esta propuesta se implemente en un contexto determinado, y por consiguiente, se realice un diagnóstico para evaluar las insuficiencias de los estudiantes con respecto al uso de los conectores discursivos en las clases de ELE.³

Paso previo 2: Duración de la unidad didáctica

El docente debe tomar en consideración el tiempo de duración de la unidad didáctica. La presente unidad se divide en tres lecciones de una hora y quince minutos cada una, para un total de, aproximadamente, cuatro horas de clase. Las tres lecciones hacen énfasis en uno de los contenidos de la unidad, como es el gramatical, en particular los conectores discursivos. Cada lección aborda, preferentemente, un tipo de conector: en la primera, los aditivos; en la segunda, los consecutivos; y en la tercera, los contraargumentativos; aunque en las lecciones dos y tres, se van sumando 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.

² Para ampliar este aspecto ver el artículo: “Programación de unidades didácticas”, de Sheila Estaire (2009), donde la autora comenta sobre el análisis de necesidades.

³ Particularmente, este paso previo no es adaptable a la unidad didáctica que se diseña en la presente investigación, debido a que la propuesta no se enmarca en un contexto específico, sino que puede ser insertada en cualquier programa de enseñanza de español como lengua extranjera.

Paso 1 de la unidad didáctica: Elección del tema

El tema de la unidad didáctica se concibe de manera global y dota de coherencia a la misma puesto que será el contexto en el que se desarrollarán todas las tareas; debe ser el centro de interés o el foco de atención; genera varios subtemas que los alumnos perciben como comunicativamente lógicas y coherentes, sucede así con los subtemas de las tres lesiones que integran la unidad didáctica.

El **tema** escogido para la unidad didáctica “Vacaciones en Santiago de Cuba” se considera pertinente según el nivel de lengua que tienen los estudiantes: nivel intermedio; al mismo tiempo interesante y motivador para los alumnos, esto favorecerá el desarrollo de la tarea final.

Paso 2 de la unidad didáctica: Elección y programación de la tarea final

Una vez decidido el tema de la unidad, se trata dónde se quiere llegar con los alumnos: el final de la unidad didáctica. Así, como se propone, se fija el final al comienzo de la programación, antes de planificar los pasos que guiarán hacia el mismo, 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 alumno puede medir al final de la unidad su capacidad para hacer algo con la lengua que está aprendiendo.

Los alumnos deben saber, al principio de la unidad, cuál será la tarea final para la que se les prepara a lo largo de toda la unidad, y que proporciona, además, un eje que vertebrará la secuencia lógica de las actividades previas. 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.

A razón de lo planteado anteriormente y relacionando el tema de la unidad didáctica con la **tarea final**, se programa la siguiente:

- Planificar un viaje a Santiago de Cuba.

Paso 3 de la unidad didáctica: Establecimiento de los objetivos de la unidad

En un primer momento, se toma como punto de partida para establecer los objetivos que se fijan, la tarea final que hemos diseñado en el paso anterior. La tarea final será una

tarea comunicativa, en la que los alumnos tendrán que “hacer” algo con el español. Asimismo, el profesor que diseña una unidad didáctica por tareas debe tener en cuenta qué capacidades deben desarrollar los alumnos para llegar a completar la tarea final que han propuesto, es decir, qué cosas concretas van a realizar los alumnos con el español para completar la unidad.

Estas cosas concretas serán los objetivos de la unidad. Así pues, los objetivos serán objetivos comunicativos, puesto que redundarán en una mayor competencia comunicativa del alumno. Además, hay que tener en cuenta que estos objetivos– planificados de manera global- serán un reflejo de la tarea final que se propuso.

En tal sentido se piensa en capacidades del alumno, en lo que será capaz de hacer una vez realice las tareas de la unidad. Precisamente, en este aspecto es en el que se produce la segunda parte del establecimiento de objetivos. La tarea final que se ha diseñado conlleva unos objetivos determinados, pero para realizar esta tarea final, el alumno pasa por toda una serie de tareas previas que posibilitan que pueda realizar esta tarea final.

Por lo tanto, es posible que una vez se hayan diseñado esas tareas previas (paso 4 del procedimiento) se tenga que hacer algún ajuste en los objetivos que se habían planteado. Así, se deberán reformular algunos, incluir otros y eliminar los que, definitivamente, no forman parte del proceso de aprendizaje. Estos objetivos se presentan de forma concreta partiendo de la tarea final de la unidad.

De esta manera, podrían confundirse con los objetivos generales que se encuentran en un plan curricular o en la programación de un curso. No obstante, será necesario relacionarlos, puesto que los objetivos generales de una programación de un curso (o nivel) deben cumplirse.

Como apunte final y formal, hay que tener en cuenta que todos los objetivos se redactan en infinitivo, y no se especifican en términos de contenidos lingüísticos, o recursos lingüísticos que el alumno necesitará manejar puesto que estos contenidos se especificarán en el paso siguiente.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, los **objetivos** que dependen de la tarea final programada y que más se ajustan a la unidad propuesta, son:

- Que los estudiantes sean capaces de pedir y dar información.
- Que los estudiantes sean capaces de pedir y dar opiniones.

Paso 4 de la unidad didáctica: Establecimiento de los contenidos de la unidad

En el paso 4 se vuelve a analizar la tarea final y los objetivos de la unidad con el fin de comenzar la especificación de los contenidos que se trabajarán los estudiantes, poniendo así en práctica el principio del aprendizaje por tareas donde los contenidos vienen determinados por las tareas de comunicación.

El docente debe preguntarse cuáles son los elementos que van a necesitar los estudiantes para trabajar y resolver la tarea final que se propone realizar. Lógicamente, es en este punto, también, en el que el nivel de los estudiantes limitará al profesor en los componentes que se seleccionan como necesarios.

Lo más recomendable, desde el punto de vista de la programación, 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, pero esta especificación puede ayudar a los alumnos a verificar qué contenidos ha aprendido, cuándo y por qué, partiendo de la base de que esto no significa que el profesor tenga que trabajar todos los contenidos especificados, ni otorgarles el mismo peso dentro del aula. Además, se establecen los contenidos de manera específica, atendiendo a las lecciones que conforman la unidad.

Algo que el docente no debe perder de vista a la hora de establecer los contenidos de la unidad didáctica es que no solo se deben concretar los contenidos lingüísticos que se van a trabajar, sino que existen otros tipos de contenidos que también deben ser tenidos en cuenta y especificados dado por la misma naturaleza de la clase de LE.

De esta manera, se declaran los contenidos más adecuados a los objetivos establecidos en la unidad, como contenidos lingüísticos, comunicativos, léxicos y culturales. En cuanto a los **contenidos lingüísticos**, en el caso particular de la unidad didáctica propuesta, se abordan contenidos gramaticales relacionados con los conectores discursivos, desde su explicación semántico-pragmática, aclarando primeramente la definición de conectores discursivos, así como sus clasificaciones.

Otro de los contenidos a incorporar en la unidad didáctica, son los **contenidos léxicos**. En cierta medida, estos se ven supeditados a los contenidos gramaticales de la unidad. En una programación por tareas, los contenidos léxicos son tan importantes como los gramaticales o funcionales para el buen desarrollo de la tarea. Así, la selección del léxico que el profesor ha de trabajar en la unidad, depende de las decisiones anteriormente tomadas, sobre todo, en lo referente al tema de la unidad. No obstante, en manos del profesor está no caer en la típica lista de unidades léxicas para trabajar sino en convertir el trabajo del léxico en un trabajo con la suficiente entidad como para conllevar un aprendizaje significativo del mismo.

Dentro de los **contenidos comunicativos**, se encuentran presentes en la unidad didáctica, los **contenidos funcionales**, los cuales recogen todas las funciones que contiene un acto de comunicación o un acto de habla que no son más que “los 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, etcétera”. (Estaire, 2009, p 36).

Por último se incorporan a la unidad, los **contenidos culturales**. Dado los componentes de la unidad didáctica establecidos hasta el momento –tema, tarea final, objetivo- sería adecuado que el profesor trabaje con los contenidos culturales relacionados con temas sobre Cultura, Historia, Política, Geografía, Economía, etcétera.

Así, para asegurar la correcta transmisión de los contenidos culturales es imprescindible que estos aparezcan contextualizados, de tal modo que el alumno pueda interpretar correctamente la información e inferir la relación entre uso de la lengua y 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 va a necesitar de la información que le aporte el espacio comunicativo y, en muchos casos, de las explicaciones que el profesor le proporcione sobre el mismo para asimilar los hechos lingüístico-culturales.

Paso 5 de la unidad didáctica: 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; para ello 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 que el profesor conozca la distinción metodológica entre **actividades de aprendizaje o posibilitadoras (o de apoyo lingüístico)** y **tareas comunicativas**. Resulta evidente, que será la relación que se establece entre el tema y la tarea final y los objetivos y contenidos la que determine el diseño de la secuencia de tareas que conducirán a la tarea final.

Por ejemplo, si uno de los objetivos que se ha establecido para la tarea final es que el alumno sea capaz de pedir y dar información, seguramente, se podría incluir en la secuencia una tarea de comunicación (comunicativa) 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 lingüístico 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 del sistema lingüístico, sin exigirles realmente que lo usen con fines comunicativos. Son un apoyo para las tareas de comunicación, puesto que dotan a los alumnos de los recursos lingüísticos necesarios para realizar de forma eficaz las tareas de comunicación. Esto significa que estas tareas deben estar contextualizadas en el tema de la unidad y que tengan que ser significativas, así como que integren la atención a 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 de comunicación, los alumnos tienen centrada su atención en lo que se expresa, más que en la forma lingüística en que se expresa. Las tareas finales son tareas de comunicación que se realizan al final de la unidad. En las actividades denominadas

comunicativas, 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, las actividades han de ser adecuadas y apropiadas para los estudiantes. Al diseñar actividades siempre cabe la duda de qué tipo de actividad es más adecuada. 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 presentes en la unidad didáctica, lógicamente, integradas; aunque en ciertas actividades se aprecia un predominio de unas con respecto a otras.

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

- Actividades para trabajar la comprensión oral: comprender el significado global, comprender las ideas principales, comprender la estructura y la organización del discurso, identificar las palabras que marcan la estructura del texto, entre otras.
- Actividades para trabajar la 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, etcétera.
- Actividades para trabajar la expresión oral: diálogos dirigidos en los que los alumnos siguen unas pautas marcadas por el profesor; exposiciones cortas para practicar del discurso, facilitando después la interacción de los demás compañeros en una discusión del tema; juegos de rol; entre otras.
- Actividades para practicar la expresión escrita: escribir 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, etcétera.

En consecuencia con lo anterior, el docente debe tomar en consideración que la tarea sea interesante para el alumno, la cantidad de pasos de la tarea, 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, tiempo otorgado al alumno.

Paso 6 de la unidad didáctica: 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 los componentes de la misma. Evaluando también el interés por el tema de la unidad didáctica y por los contenidos de aprendizaje relacionados con este, se puede enriquecer el aprendizaje modificando algunas de las actividades, o diseñando algunas otras que puedan ayudar al alumno a continuar con el aprendizaje o a consolidarlo y reforzarlo.

En cuanto a la evaluación, se comenta sobre 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 nos habíamos planteado al inicio. La misma se centra en la evaluación de productos, es decir, en comprobar si los objetivos del programa han sido alcanzados. 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 muy importante de la evaluación es también determinar si la unidad didáctica funciona y en caso de que la respuesta sea negativa, qué elementos de la unidad se deben modificar y cómo. Así, pues, la evaluación no trata solo de determinar si los alumnos han logrado alcanzar los objetivos establecidos en el diseño de la unidad didáctica, se trata también de ver en qué medida esta unidad didáctica ha respondido a las necesidades y expectativas de los alumnos.

Conclusiones

El empleo del método por tareas adquirió gran importancia para la programación de la unidad didáctica como un procedimiento efectivo de combinar y equilibrar las tareas que conforman una secuencia dentro de la misma dotada de coherencia, desde una

perspectiva tanto comunicativa como didáctica. 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, dado que 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. Así, 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. De esta manera, no sólo constituyen textos atractivos para el visitante, sino que constituyen una vía perfecta para que los estudiantes aprendan a utilizar estas unidades de manera más 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

1. Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007): *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso*, Barcelona, Editorial Ariel.
2. Estaire, Sh. (2015): “Programación de unidades didácticas”, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_01.htm
3. Estaire, Sh. (2016): “El diseño de unidades didácticas mediante tareas”, en *redELE* (revista electrónica de didáctica/español como lengua extranjera), No. 1: http://2004_redELE_1_04Estaire.pdf
4. Estaire, S. y J. Zanón (2018): “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Barcelona, Editorial Ariel.

5. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, 2018. Instituto Cervantes para la traducción en español <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
6. Martín Zorraquino, M. y José Portolés (1999): ‘‘Los marcadores del discurso’’, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
7. Montolío Durán, E. (2015): *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona, Editorial Ariel. Barcelona.
8. Montolío Durán, E. (2018): *Manual de escritura académica II*. Barcelona, Editorial Ariel.
9. Nogueira, A. (2005): ‘‘Los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usado en Brasil’’, en Actas FIAPE, I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro, Toledo, en <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/fiape.pdf>
10. Nunan, D. (1999): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
11. Portolés, J. (1998), *Marcadores del discurso*. Barcelona. Editorial Ariel.
12. Portolés, J: (2016): ‘‘Pragmática y Sintaxis’’, en línea, (www.monografias.com)