La programación de unidades didácticas sistémicas a partir de las necesidades textuales en ELE

M.ª Luisa Regueiro Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Una de las tendencias actuales de la didáctica ELE/L2 propone que el diseño de programaciones y cursos se estructure exclusivamente a partir de las necesidades del alumno. Tras el entusiasmo inicial que suscita toda propuesta, conviene asumir una posición de análisis de posibilidades tanto como de limitaciones. Sin negar la importancia de programar considerando las necesidades subjetivas, su focalización exclusiva puede llevar a una situación de permanente cambio poco recomendable para la organización de la actividad en el aula. Considerar al alumno como centro del aprendizaje implica otras necesidades: con integración de principios constructivistas y de la pedagogía sistémica, la programación puede ofrecer una visión holística del *análisis de necesidades* (AN), atendiendo especialmente a las de comprensión y expresión y con tratamiento sistémico de contenidos –lingüísticos, pragmáticos, comunicativos, socioculturales- en torno al texto en géneros concretos[1], mediante unidades didácticas sistémicas. En la *unidad didáctica sistémica* (UDS) necesidades y contenidos están coherente e intrínsecamente relacionados desde un punto de vista cognitivo y lingüístico, y las propiedades del conjunto se definen por su interacción, no por mera yuxtaposición.

La textualidad como centro de la UDS se fundamenta en la hipótesis de que cada tipo textual constituye el eje vertebrador de la comprensión y la producción tanto oral como escrita en ELE/L2, determina un modo específico de abordaje de acuerdo con la intencionalidad comunicativa, presupone el dominio de contenidos también específicos, el desarrollo de las competencias implicadas, y finalmente, de necesidades cognitivas, comunicativas y lingüísticas fundamentales. La selección de contenidos textuales se ajustará a los *condicionantes* sociales, familiares, personales, psicológicos, pedagógicos, epistemológicos y curriculares; las competencias que deseamos desarrollar; los objetivos que queremos cumplir; las estrategias y las técnicas didácticas, las actividades de enseñanza-aprendizaje, los recursos disponibles; y el sistema de evaluación.

1. No existe unanimidad en la definición ni en la delimitación de *texto, tipo textual, textualidad, secuencia prototípica, género*, porque en la realidad no siempre es clara la distinción. A efectos prácticos y tomando en cuenta caracterizaciones fundamentales aunque no coincidentes (Adam 1992, Bernárdez 1982, Calsamiglia y Tusón 2007, Loureda 2003, Sánchez Corral 2002, Van Dijk 1977/1980, 1978/1980, 1983, 2006), nos referimos a la *textualidad* como el constructo teórico que, según su intencionalidad básica -*narración, descripción, exposición, diálogo* y *argumentación*- y sus características predominantes se identifica respectivamente con los *tipos textuales* prototípicos y se concreta en *textos narrativos, descriptivos, expositivos, dialógicos y argumentativos*. Un mismo *texto* puede albergar secuencias textuales diversas –p. ej., descriptivas en textos básicamente narrativos, expositivos, etc.-; pero a efectos didácticos consideraremos la intencionalidad fundamental del texto como unidad expresiva "por medio de la cual se realiza la actividad lingüística en tanto que actividad social-comunicativa" (Regueiro y Sáez 2013b: 46) en géneros diversos.

1. El análisis de necesidades

1.1. Enfoques comunicativos y nocio-funcionales

El *análisis de necesidades* (AN) tiene desde hace décadas presencia en muy diversos campos –profesionales, administrativos, sanitarios, educativos- con implicaciones en la programación de cursos, actividades, organización empresarial, etc. Con demasiada frecuencia el concepto se asocia a *carencias, dificultades, déficit, problemas previos* que se pretenden subsanar. Es como si la polisemia de *necesidad* se limitara a sus acepciones de `carencia´, olvidando que también significa `impulso irresistible que hace que las causas obren infaliblemente en cierto sentido´, y `aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir´ (RAE 2001: *s. v. necesidad*), que puede aplicarse al conjunto de condicionantes de la programación, que incluyen posibilidades y no solo limitaciones.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, asociado a la metodología y a los objetivos, el AN cuenta con un precedente bastante lejano, que Castellanos Vega (2010) sitúa en los años 20 del siglo pasado en la India, cuando el profesor de inglés en enseñanza secundaria Michael West se preguntó cómo sus alumnos podrían dominar esa lengua y utilizarla en situaciones posteriores. Sin embargo, no tuvo continuidad hasta que a fines de los 60 y principios de los 70 el desplazamiento de trabajadores en el contexto de la globalización determinó la necesidad de elaborar programas que respondieran a las situaciones comunicativas futuras a las que debían enfrentarse. El proyecto que el Consejo de Europa encarga a un grupo de expertos para la elaboración de un sistema de unidades y créditos (*unit-credit system*) basado en funciones y nociones a partir de necesidades y motivaciones individuales de los alumnos consolida el concepto de AN. Dichas funciones y nociones fueron diseñadas por Richterich (1972) y ampliadas por Van Ek en *The Threshold Level* dos años más tarde, transformándose en la especificación de objetivos de aprendizaje referidos a las situaciones y al nivel de desarrollo que los alumnos desean alcanzar en la LE. En 1978 el AN en LE encontró formulación teórica en Munby (1978), en el período de auge de los enfoques comunicativos:

> John Munby fundamenta [...] su modelo de análisis de necesidades en la naturaleza de la competencia comunicativa de Hymes. No es, consecuentemente, casualidad que la importancia de los análisis de necesidades se manifieste en el momento en que aparecen los enfoques comunicativos, los cuales fueron desplazando poco a poco a los enfoques gramaticales. (Castellanos Vega 2010: 1)

El desplazamiento del enfoque gramatical hacia necesidades comunicativas afianzó su relación con objetivos concretos, igualmente comunicativos. Se inició una etapa de discusión sobre la definición del concepto de *necesidades*, dando lugar a encontradas posiciones. Hutchinson y Waters (1987) y West (1994) incluyen el AN como demandas o exigencias propias de la situación comunicativa meta, de *deficiencias* o *lagunas* (*laks*) según el nivel de competencias y de lo que el alumno sabe, de sus deseos –lo que sienten que necesitan-, de estrategias de aprendizaje que prefieren seguir, de limitaciones por la interferencia de factores externos (Castellanos Vega 2010: 2). Son múl-

tiples las clasificaciones de necesidades -*objetivas/ subjetivas, percibidas/ sentidas, meta/ de aprendizaje*, etc.- pero la concepción más generalmente aceptada es la formulada por Aguirre Beltrán (2004: 648):

> Por análisis de necesidades entendemos, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el conjunto de procedimientos que permite obtener información sobre lo que un alumno o un grupo determinado de alumnos necesita aprender, o bien sobre sus expectativas o preferencias con respecto a un programa previsto.

Aunque el debate terminológico sigue abierto, los enfoques nocio-funcionales y los que sitúan al alumno como centro del aprendizaje suelen coincidir en la distinción entre *necesidades objetivas*, que según Richterich (1972) son las que dependen de las condiciones sociales, del entorno del alumno, de su nivel de competencias y de los objetivos de comunicación en ámbitos diversos; y *subjetivas*, las relacionadas con la esfera cognitiva y afectiva. El enfoque nocional-funcional no supone, en el AN, un cambio de paradigma respecto del comunicativo.

1.2. Enfoque contructivista del aprendizaje

El enfoque constructivista y la pedagogía humanística y sistémica ponen el énfasis en el reconocimiento del alumno como protagonista de su aprendizaje, lo que determina la necesidad de conocer toda una serie de variables que condicionan su implicación y el desarrollo del proceso.

> Considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos del alumno, y llevarlo a la reflexión sobre las repercusiones de todo ello en su propio aprendizaje es, desde este punto de vista, el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y favorecer la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma, en un proceso que se desarrolla como experiencia personal a lo largo de toda la vida. (García- Santa Cecilia 2000/2008: 87)

El constructivismo sociocultural (Vigotski 1934/1995; Luria 1984, 1985; Lantolf 2000, 2002) y el cognitivo (Ausubel 1976, Ausubel *e al.* 1983, Bruner 1988, 1990, 1997)- coinciden en la consideración del aprendiz como sujeto de su propio aprendizaje y en la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje en la actividad verbal humana, porque el conocimiento se construye en la actividad.

> ¿Qué es el constructivismo? Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo –tanto en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un mero resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano. (Carretero 1993: 20-21)

En sentido constructivista, Williams y Burden (1997/1999) destacan la importancia de considerar el *estilo de aprendizaje* del alumno, dado que cada persona construye su

aprendizaje de modo diferente a partir de sus conocimientos y sus experiencias previas. De ahí que sea tan importante para programar la comprensión de las variables individuales, de las estrategias de aprendizaje de cada alumno; pero a fin de descubrir en ellas posibilidades, no solo carencias.

1.3. Necesidades y condicionantes

Es indudable la importancia del AN, pero trasciende la mera función de suministrar datos para determinar objetivos, como herramienta imprescindible a lo largo de la vida del curso porque permite orientar y modificar los planteamientos iniciales y no se limita a obtener información *sobre,* sino también *de* los alumnos (García Santa-Cecilia 2000/2008) Las *necesidades subjetivas* incluyen factores de naturaleza psicosocial y cognitiva que influyen en el aprendizaje: las cognitivas**,** por la diversidad humana en la construcción del conocimiento, en el procesamiento de la información, en las estrategias que conforman el *estilo de aprendizaje*; las afectivas como deseos, expectativas, todas ellas de no fácil determinación por el gran número de factores condicionantes individuales como edad, personalidad, aptitud, inteligencia, motivación, autoestima, disposición a correr riesgos, reacciones psicológicas y afectivas ante aspectos interpersonales como la ansiedad, la autoconfianza y la tolerancia de la ambigüedad y del error, etc. La realidad de la globalización añade a estos condicionantes el dominio de una L3 e incluso de otras adicionales, sus relaciones interlingüísticas y con la LE/L2 y la LM –proximidad/lejanía de sistemas, etc. -, el estatus de la lengua meta en el contexto sociocultural, etc. El AN está condicionado por otros factores externos que determinan la labor docente, como el proyecto docente del centro y los recursos y materiales disponibles y a veces exigidos (por ej., un manual propio). La suma de factores y necesidades constituyen *condicionantes* fundamentales de nuestra tarea y de nuestra programación didáctica: de naturaleza psicológica, sociológica, lingüística y cultural, interactúan holística y sistémicamente e inciden en el ritmo de crecimiento o de deterioro de la competencia lingüística. "En una dimensión constructivista del aprendizaje, el diseño de la PD exige un análisis detenido de estos factores". (Regueiro 2014: 27), que incluyen, pero no exclusivamente, situaciones-meta de uso, objetivos funcionales, actividades comunicativas y formas lingüísticas.

El conjunto de condicionantes determina, en diverso grado, la necesidad de desarrollo diferencial de la competencia lingüística del aprendiz, sujeto a efectos de mantenimiento, degradación y estabilidad: aprender una LE implica poder mantener los conocimientos adquiridos, porque lo contrario supondría su degradación (Herdina y Jessner 2000). El grado de deterioro depende de la disponibilidad de fuentes de input auténtico y la posibilidad de producir ouput en la lengua meta; y la estabilidad, de su interacción y su activación. De todas las necesidades que unos modelos y otros incluyen en el AN, hay un *condicionante* fundamental que favorece la interacción input-output y que no siempre se tiene en cuenta en su esencial relevancia: el texto, como producto y como proceso en la actividad verbal.

2. El texto como condicionante y las *necesidades* textuales

2.1. Las *necesidades* textuales en la actividad verbal

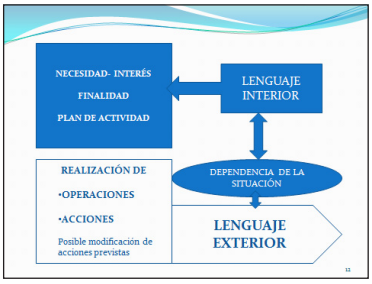
En la teoría de la actividad verbal, base epistemológica del constructivismo, toda actividad verbal se inicia en una *necesidad,* consiste en una serie de operaciones del *lenguaje interior*, del pensamiento que se inicia precisamente con y por una *necesidad* estrechamente ligada al tipo textual y que conforma su intencionalidad comunicativa básica.

> El lenguaje es producto (*ergon*) y actividad (*energeia*); pero solo percibimos lo emitido, no los procesos previos del lenguaje interior, pensamiento lingüístico. La teoría de la actividad verbal elaborada por Vigotski (1934/1995) y Luria (1984, 1985) y base de la Lingüística del Texto interpreta el lenguaje en el marco de una teoría de la actividad más amplia, como un proceso teleológico que utiliza signos y símbolos y se articula en varias fases: comienza con un motivo y termina con un resultado (*lenguaje exterior*); pero entre ambos extremos, un sistema dinámico de acciones y operaciones que dependen de la situación y pueden modificar el plan inicial, no son perceptibles. (Regueiro 2014: 22)

Internamente, la actividad verbal consta de *acciones* (de carácter psíquico) que se articulan en *operaciones* (de tipo psicofisiológico):

a) Existencia de una *necesidad/interés*.
b) Establecimiento de la finalidad textual: *narrar, describir, exponer, dialogar, argumentar,* etc.
c) Determinación de un *plan de actividad* formado por *acciones* individuales.
d) Realización de *operaciones* específicas para cada acción según el plan prefijado.
e) Dependencia constante de la *situación* en que se lleva a cabo la actividad, para la planificación general, la realización de acciones y su posible modificación en el transcurso de la actividad de acuerdo con la exigencia de cambios que se produzcan en la situación.

Los factores que afectan a la realización de la intención verbal son la lengua en la que se realiza el enunciado y el grado de dominio, el factor funcional-estilístico que determina la elección de medios lingüísticos más adecuados (selección de forma escrita o hablada, dialogal, narrativa, argumentativa, etc., género, etc.); diferencias individuales en experiencia verbal entre los interlocutores, contexto lingüístico verbal; situación. (Bernárdez 1982). El esquema representa el proceso de la *actividad verbal*, perceptible en el producto, el texto, (*lenguaje exterior*) pero con los no perceptibles del *lenguaje interior* (Regueiro 2014: 22):



Tras la expresión del alumno habrá siempre una zona "opaca", ese *lenguaje interior* en la que una *necesidad* lleva a una *finalidad comunicativa* concreta y a un *plan de actividad* que integrará intenciones, pensamiento no verbalizado, el mundo de referencia que le proporciona su propia lengua, diferente del de la LE. Lo único perceptible para el interlocutor son los enunciados textuales y el grado de dominio funcional-estilístico y expresivo de la LE que reflejan. Todo ello exige que el docente sea consciente de la compleja relación lenguaje-pensamiento, entre lo que el alumno piensa y lo que efectivamente puede verbalizar; y que secuencie las actividades de forma adecuada a las funciones cognitivas implicadas en la actividad verbal, de acuerdo con factores y necesidades, algunas de difícil determinación.

2.2. Las *necesidades* textuales

Asociado a la intencionalidad comunicativa del hablante e integrado en el producto, en el lenguaje exterior el texto es condicionante fundamental: determina la necesidad de considerar en la enseñanza-aprendizaje los contenidos lingüísticos, pragmáticos, comunicativos, socioculturales específicos de la textualidad. La estrecha relación entre texto y comprensión lectora, reconocida en diversos estudios (Regueiro 2011), determina que cada tipo textual exija un abordaje lector específico; en la expresión también el texto futuro implica necesidades comunicativas y dominio de contenidos lingüísticos determinados. El texto como proceso y como producto es una unidad sistémica que implica la comprensión y la expresión; el dominio de contenidos pertenecientes a sistemas y subsistemas, a situaciones, a entornos de género, de uso, de temática; y representa, por la doble dimensión de la actividad verbal, la relación de necesidades objetivas y subjetivas integradas en las *necesidades textuales*.

En la perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno, Tudor (1996) asigna al texto un papel determinante respecto del AN: permite vincular las intenciones comunicativas con las situaciones en las que puede usarse, identificando los objetivos funcionales y las formas lingüísticas mediante las que se realiza. El género conlleva necesidades textuales específicas de comprensión y producción, que se concretan, p. ej., en textos expositivos (manuales, resúmenes) y expositivo-argumentativos (comunicación, ponencia, trabajos de investigación tutelados, reseñas, artículos, etc.) del español académico (Regueiro y Sáez 2013b); en los narrativos (noticia, reportaje, crónica, etc.) y dialógicos (entrevista) del periodismo; en los descriptivos y argumentativos (guías de viajes, publicidad, etc.) del español del turismo (Moreno García y Tuts 2004); etc. La *necesidad* de comprensión orienta la elección de tipos textuales; por ej., para informarnos acudiremos a un texto informativo, expositivo o expositivo-argumentativo; si deseo leer como actividad verbal placentera, difícilmente escogeré un texto que no sea una novela, un cuento, un poema; etc. Igualmente, si el sujeto desea contar una anécdota, un episodio, en la configuración de la finalidad comunicativa pensará en términos de textualidad narrativa; si elabora un informe, por su carácter expositivo, necesitará expresarse objetivamente, lo que significa un proceso psíquico superior, no espontáneo. No cabe el debate de si estas necesidades textuales son objetivas o subjetivas porque en la actividad verbal se constituyen en el puente entre unas y otras. El texto en su especificidad determina necesidades objetivas, en la medida en que el género y la situación en la que

se manifiesta exigen formas lingüísticas, comunicativas, socioculturales determinadas; y subjetivas, porque cada tipo textual demanda la activación de procesos cognitivos y el desarrollo de competencias orientadas hacia su comprensión y su expresión, oral o escrita; por ej.:

> (...) la habilidad de escribir incluye competencia gramatical (morfología, sintaxis, ortografía) y léxica, pero también el dominio de funciones comunicativas y la capacidad de elaborar textos coherentes. Igualmente, habrá que reflexionar sobre las características del propio texto: no es lo mismo escribir una receta de cocina que un poema (Bordón 2006: 185).

3. La unidad didáctica sistémica en torno al texto

La pedagogía sistémica postula la interacción de todos los sistemas implicados en el aprendizaje, que ya no pueden considerarse "externos" o "internos" porque existen en estrecha, intrínseca relación:

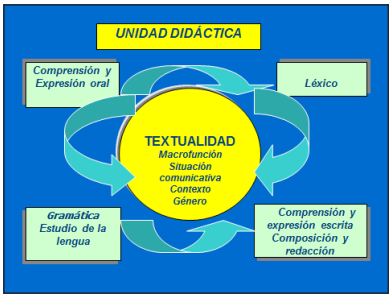
> Cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero solo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo; por tanto, cualquier estudio de un elemento aislado es parcial, y cualquier elemento puede verse como un sistema que, al mismo tiempo, forma parte de un sistema mayor (Traveset Vilaginés 2007: 18).

La UDS se inspira en este principio y responde al del holismo psicolingüístico, tan presente en el AN: "el conjunto es más que la suma de sus partes" (Herdina y Jessner 2000: 95). En esta perspectiva didáctica, el texto como centro de la UDS integra *sistémicamente* todos los condicionantes y las necesidades textuales con los contenidos, siempre con el alumno como centro. La UDS contribuye al desarrollo de aprendizajes funcionales y significativos, como postula el constructivismo (Regueiro 2014: 47):

> La UDS integra contenidos que conforman también sistemas como el lingüístico en sistemas más amplios de comunicación –la textualidad, las situaciones comunicativas, las macrofunciones, el género–, en el marco del *sistema* de la clase –profesores, alumnos, compañeros y sus relaciones, programación–; pero en la búsqueda de la autonomía del alumno, también en los de comunicación real fuera del aula. Esta interrelación contribuye a que los contenidos adquieran sentido como parte de un todo; lo que se vincula positivamente con los principios constructivistas de *funcionalidad* y *significatividad* de los aprendizajes (Ausubel 1976, Ausubel *et al*. 1983, Bruner 1988, 1997).

El texto como centro de la UDS favorece la construcción de aprendizajes significativos (basados en la comprensión) y que sus contenidos, interdependientes, se refuercen recíprocamente, adquieran sentido y funcionalidad. A modo de ejemplo, el siguiente esquema representa posibles vinculaciones de los contenidos de la UDS centrada en el texto, en torno al cual se estructuran y refuerzan los lingüísticos característicos de dicha textualidad y los procesos cognitivos implicados en su comprensión y en su expresión, por la diferenciación cognitiva que implica cada tipo textual. Sus cuatro módulos suponen esta relación, en la que se integran transversalmente los textos literarios y los de referencia cultural. Las flechas representan vinculaciones y sinergias positivas

(`acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales´, RAE 2001: *s. v. sinergia*) entre los contenidos textuales.



Uno de los principios de la actividad verbal en la perspectiva constructivista es la diferenciación de las funciones psíquicas superiores que demanda la comprensión de cada tipo textual, con diversos grados de complejidad:

> La intelección de un texto descriptivo, narrativo, aclaratorio o literario (psicológico), sitúa a quien lo percibe ante tareas muy diferentes, y exige una profundidad de análisis totalmente distinta. Para la percepción del lenguaje descriptivo es suficiente entender el significado directo de las frases (complicadas por la interpretación del contexto habitual); en el lenguaje narrativo tiene mucha mayor importancia la asimilación del contexto general; en un texto explicativo (científico) la intelección del contexto general es sólo la etapa inicial que ha de pasar a la confrontación con los distintos componentes, a la correlación entre los mismos y al desciframiento del sentido general o de la ley general, cuya argumentación o ilustración reside en los hechos citados en la información. (Luria 1985: 100)

Consecuentemente, la estrecha relación entre texto y comprensión lectora aconseja que cada UDS incluya modalidades de lectura[2] adecuadas al tipo textual, y a sus condicionantes y necesidades. Sin afán de exhaustividad, se presentan algunos de los contenidos que la UDS debería considerar como respuesta a las necesidades específicas de comprensión y expresión de cada tipo textual.

3.1. Texto narrativo

Los diversos textos narrativos implican la necesidad de desarrollo de competencias y contenidos de acuerdo -pero no sólo-, con la situación comunicativa correspondiente. La actividad verbal de comprensión responde a específicas *necesidades textuales*: demanda del aprendiz de ELE interpretar los recursos estructurales y lingüísticos propios de la narración en español mediante el desarrollo de las competencias que integran la *competencia lectora* (Regueiro 2011). La *competencia pragmática* y la *sociocultural* permitirán reconstruir la secuencia narrativa (*narrador/ personajes/ acciones/ tiempo/ espacio*) y los específicos del género (cuento, leyenda, etc. en el literario; noticia, reportaje, en el periodístico; etc.); la *lingüística*, interpretar las unidades de expresión de tiempo, lugar,

2. Para un tratamiento más detallado de la relación entre lectura y tipología textual, *cfr.* Regueiro 2011)

modo (valores de los pretéritos, preposiciones, adverbios, locuciones, oraciones y marcadores, el uso del punto en oraciones y párrafos, etc.). La expresión narrativa presupone el desarrollo de la *competencia pragmática* y *discursiva* para componer un texto con los elementos esenciales de la intencionalidad comunicativa representada en la *macrofunción narración*; de la *competencia lingüística* en la medida en que integren los contenidos gramaticales y léxicos que permitan su expresión; y de la *sociocultural,* la adecuación del texto a los condicionantes de género, situaciones comunicativas, contextos.

3.2. Texto descriptivo

La *descripción* puede presentarse como secuencia en la caracterización de personajes, del paisaje, del tiempo de la narración; pero también en textos dialógicos, expositivos o argumentativos, etc. En todos los casos, para comprender y más para componer y redactar un texto descriptivo, el aprendiz de ELE necesita conocer las unidades léxicas y gramaticales de expresión de la cualidad, la cantidad, el grado (adjetivación, construcciones comparativas, determinantes, cuantificadores, valores descriptivos del presente y del pretérito imperfecto; oraciones adjetivas, etc.); y según se trate de un texto literario o científico, su competencia *pragmática* funcional debe diferenciar subjetividad de objetividad, denotación de connotación, dinamismo de estatismo. En la expresión escrita, también emplear adecuadamente la coma de coordinación y de subordinación que, p. ej., permite diferenciar una adjetiva explicativa de una especificativa (Regueiro 2013a).

3.3. Texto expositivo

La exposición y la explicación demandan el conocimiento de los recursos gramaticales y léxicos que contribuyen a la expresión de información objetiva propia del *texto expositivo* en sus diversas modalidades (divulgativa, especializada) como la aserción, la hipótesis, el contraste, las relaciones de causa, consecuencia o finalidad, etc.: oraciones y construcciones causales, consecutivas, finales; pasivas e impersonales, terminología específica, uso diferenciado de signos de puntuación –punto, punto y coma, coma, dos puntos- en relación con las unidades sintácticas (Regueiro 2013a), etc. Sin estos conocimientos, el aprendiz no podrá reelaborar una *macroestructura textual* expositiva por no superar el nivel *microestructural*. Las necesidades de diferenciación de la oposición objetividad/subjetividad inherente tanto a la exposición como a la argumentación, y de dominio de su expresión exige un aprendizaje sistémico de contenidos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales específicos, puesto que ni la exposición ni la argumentación constituyen funciones psíquicas superiores naturales, espontáneas.

3.4. Texto argumentativo

El comentario, la demostración, la refutación y la persuasión son, en géneros diversos, *macrofunciones* paradigmáticas del *texto argumentativo*. No habrá comprensión de la argumentación si no se supera ampliamente el nivel *microestructural,* los recursos expresivos de la duda, la hipótesis, el contraste, en oraciones dubitativas, condicionales, de posibilidad, adversativas, disyuntivas, los usos del subjuntivo o del condicional, marcadores justificativos, conclusivos, generalizadores, etc. Como el texto expositivo,

supone comprender relaciones semánticas sutiles, como denotación/connotación, hiperonimia/hiponimia, holonimia/ meronimia, sinonimia /antonimia, definición, etc.; y del desafío de interpretación de la intencionalidad, no siempre explícita, de la exigencia de desarrollo lógico de la argumentación. La composición y la expresión argumentativa implican necesidades textuales más complejas y sutiles: el desarrollo argumental exige el dominio de los contenidos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales mencionados en un grado muy superior para que la actividad verbal sea significativa, con una estructuración lógica y efectiva respecto de la intencionalidad persuasiva.

3.5. Texto dialógico

Todas las *macrofunciones textuales* caben en el *texto dialógico;* pero tanto la conversación espontánea como el diálogo programado exigen conocer las unidades y las categorías lingüísticas del intercambio comunicativo oral para expresar la aserción, la opinión, la duda, el deseo, la posibilidad, la exhortación; los esquemas expresivos de interacción (pregunta/ respuesta; acuerdo /desacuerdo; petición/ ofrecimiento/ disculpa, aceptación/ rechazo; etc.). El lector de un texto dialógico sólo lo comprende si interpreta ajustadamente las modalidades oracionales; ciertos usos del presente, de los deícticos (de persona y su relación con posesivos, demostrativos, etc. y de tiempo y lugar), léxico concreto; etc. Es necesario que su competencia *pragmático-comunicativa* le permita identificar el valor de todos estos elementos en relación con los no verbales en la actividad comunicativa oral. En la expresión, elaborar internamente (*lenguaje interior*) y producir (*lenguaje exterior*) textos dialógicos ajustados a la situación y al género, planteará necesidades textuales específicas en las que se integran tanto las denominadas objetivas como las subjetivas.

4. En síntesis, la necesidad de programar por UDS en torno al texto

La actividad verbal se manifiesta siempre en el *texto*, que integra "el conjunto del proceso comunicativo mediante el lenguaje" (Bernárdez, 1982: 58), dentro y fuera del aula ELE; y *texto* es "cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso" (MCER 2001/2002:9). Esta debería ser razón suficiente para diseñar cada UDS de la programación del curso ELE en torno a las *necesidades textuales*, comenzando por definir el contenido central (el tipo textual, el género en sus posibles contextos y situaciones comunicativas); los contenidos lingüísticos (léxico, gramática) y transversales (socioculturales y pragmáticos, literarios y artísticos); así como las *competencias* de comprensión y expresión oral y escrita vinculadas al tipo textual.

> Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos *contextos* y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar *actividades de la lengua* que conllevan *procesos* para producir y recibir *textos* relacionados con temas en *ámbitos* específicos, poniendo en juego las *estrategias* que parecen más apropiadas para llevar a cabo las *tareas* que han de realizar. (MCER 2001/2002: 9)

Solo así podremos responder plena y coherentemente a las necesidades que determinan el conjunto de condicionantes y el momento de desarrollo en la programación general del curso; para definir *estrategias* didácticas, *actividades*, *tareas* y criterios de evaluación que sitúen al alumno como el verdadero protagonista de su aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

ADAM, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París: Nathan.

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004): "Análisis de necesidades y diseño curricular", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL, 643- 664.

AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa,* México: Trillas.

AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva,* México: Trillas.

BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto.* Madrid: Espasa-Calpe.

BORDÓN, TERESA (2006) *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos,* Madrid, Arco/Libros

BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación,* Madrid: Morata.

BRUNER, J. (1990): *Acts of meaning*, Cambridge: MA, Harward University Press.

BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura,* Madrid: Visor, Col. Aprendizaje nº 125.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2007): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso,* 2ª ed., Barcelona: Ariel.

CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Luis Vives.

CASTELLANOS VEGA, I. (2010): "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos". *Monográficos Marco ELE*/ nº 10. <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf> [Consulta: 10/09/2014]

CONSEJO DE EUROPA (2001/2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [*MCER*], Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (2000/2008): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera,* Madrid: Arco/Libros.

HERDINA, P. y JESSNER, U. (2000): "The dynamics of third language acquisition", J. Cenoz y U. Jessner (eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language,* Clevedon: Multilingual Matters, 84-98.

HUTCHINSON, T. y WATERS, A. (1987): *English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.

LANTOLF, J. P. (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J. P. (2002): "El aprendizaje de una segunda lengua: una perspectiva sociocultural", M.ª. S. Salaberri Ramiro (coord.), *La lengua, vehículo cultura multidisciplinar,* Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información, 83-93.

LOUREDA, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*, Madrid: Arco Libros.

LURIA, A. R. (1984): *Conciencia y lenguaje,* Madrid: Visor.

LURIA, A. R. (1985): *Lenguaje y pensamiento,* Madrid: Martínez Roca.

MORENO GARCÍA, C. y TUTS, M. (2004): "La enseñanza del español del turismo", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como Segunda Lengua (L2) y Lengua Extranjera (LE).* Madrid: SGEL, 1185-1204.

MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design,* Cambridge: Cambridge University Press.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua Española,* XXII[a] edición, Madrid: Espasa.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.[a]. L. (2011): "La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura", Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (eds.), *La lectura en Lengua Extranjera.* Londres- Vitoria- Buenos Aires: Portal Education, cap. 2, 32-100.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.[a] L. (2013a): "Puntuación y sintaxis en el texto académico", A. Fernández- Pampillón *et al.* (ed.), *Filología y tecnología: Introducción a la escritura, la informática y la información,* cap. 7, Madrid: Editorial Complutense- Facultad de Filología, 53-70.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.[a]. L. y D. SÁEZ (2013b): *El español académico*, Madrid: Arco-Libros.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.[a]. L. (2014): *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE/L2,* Madrid: Arco-Libros.

RICHTERICH, R. (1972): *A Model for the Definition of Language Needs*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

RICHTERICH, R. (1979): "Identifying language needs as a means of determining educational objectives with the learners", Consejo de Europa: "A European unit/credit system for modern language learning by adults", *Informe del Ludwgshafen Symposium,* 71-5.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (2002). "Tipología textual y lectura comprensiva", A. Mendoza Fillola, (dir.), *La seducción de la lectura en edades tempranas,* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 101-138.

TRAVESET VILAGINÉS, M. (2007): *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica.* Barcelona: Grao.

TRIM, J. L. (1971): *The Analysis of Language Content by a European Unit/Credit System in Modern Languages Within the Framework of Continuing Post-Secondary Adult Education,* Estrasburgo: Consejo de Europa.

TRIM, J.L., RICHTERICH, R., EK, J. A. VAN y WILKINS, D. A. (1980): *Development in Adults Language Learning,* Oxford: Pergamon Press.

TUDOR, R. W. (1996): *Learner-centredness as Language Education,* Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK T. A. y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension,* New York: Academic Press.

VAN DIJK, T. A. (1977/1980): *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso),* 5[a] ed., Madrid: Cátedra.

VAN DIJK, T. A. (1978/1980): *La ciencia del texto. Un enfoque multidisciplinario,* Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, T.A. (2006): "Discourse, context and cognition", *Discourse Studies*, 8, 1, 159-177.

VAN EK, J. A. (1975): *The Threshold Level,* Estrasburgo: Consejo de Europa.

VIGOTSKI, L. S. (1934/1995): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas,* Buenos Aires: Fausto.

WEST, R. (1994): "Needs Analysis in Language Teaching", *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguistics,* 27, 1.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1997/1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social,* Madrid: Cambridge University Press.