

Resumen

Este artículo tiene como objetivo realizar un diagnóstico del tratamiento didáctico de la secuencia textual argumentativa en ELE. Partiendo de la caracterización de los mecanismos discursivos que hace Cuenca (1995 y 2010), se analiza la presencia y tratamiento de estos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (nivel B2), en diversos materiales de preparación para las pruebas de dominio DELE (B2) y SIELE, y en seis manuales de nivel B2 de diferentes editoriales españolas. Los resultados muestran la aparición, de forma casi exclusiva, de elementos de cohesión textual (conectores y marcadores discursivos) y la constante ausencia de otros mecanismos que generan coherencia y cohesión. Pretendemos que este trabajo sirva de base para una reflexión que propicie un cambio metodológico del trabajo de la secuencia textual argumentativa en las aulas de ELE.

Palabras clave

Competencia discursiva; texto argumentativo; cohesión textual; coherencia textual; marcadores discursivos; recursos morfológicos

Abstract

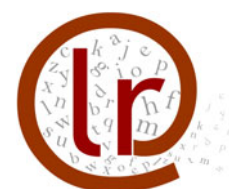
The aim of this article is to diagnose how the argumentative text sequence is addressed in SFL. Based on the characterization of the linguistic and discursive mechanisms of the argumentative texts made by Cuenca (1995 and 2010), this study analyses their presence and treatment in the Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), in several preparation materials for the DELE (B2) and SIELE proficiency tests, and in six B2 level handbooks from different Spanish publishers. Our results show the presence, almost exclusively, of textual cohesion elements (connectors and discourse markers) and a persisting absence of other mechanisms that also generate coherence and cohesion. It is the intention of the present article to serve as the basis for a reflection that favours a methodological change in how the argumentative text sequence is treated in SFL classrooms.

Keywords

Discursive competence; argumentative text; text cohesion; text coherence; discourse markers and morphological resources.

Fecha de recepción: 03/03/2023 - Fecha de aceptación: 13/05/2023

DOI: <https://doi.org/10.37536/linred.2023.XX.2129>



1. Introducción y justificación del estudio

El interés que suscita la competencia discursiva y su desarrollo tanto en aprendientes nativos como extranjeros queda patente en la profusión de estudios teóricos y propuestas didácticas sobre la misma (Idiazabal y Larrigan 2002 y Hoyos *et al.* 2020 en el contexto de la lengua materna, y Marchesi 2018 y Muñoz Pérez 2020a y 2020b para ELE).

En las aulas de ELE, de manera específica, se trabaja de forma constante con las diferentes tipologías de secuencias textuales con el objetivo de ayudar a los alumnos a un completo desarrollo de su competencia comunicativa. Sin embargo, no son pocos los estudios que ponen en evidencia que, de forma mayoritaria, el trabajo que se hace en el aula para el desarrollo de la competencia discursiva suele centrarse solamente en la estructura de los textos y en la cohesión textual. En este sentido, Llamas Saíz (2010: 9) demuestra cómo en los libros de texto se proponen actividades dirigidas esencialmente a trabajar con las tipologías textuales y los marcadores discursivos (como elementos que garantizan la cohesión textual), dejándose de lado, en muchas ocasiones, procedimientos y recursos lingüísticos relacionados, por ejemplo, con otro tipo de cohesión, como la léxica (Llamas Saíz 2010: 10). De manera más reciente, Duque (2021: 168) insiste en la necesidad de llevar al aula no solo los mecanismos de conexión (conjunciones y marcadores discursivos), sino también otros mecanismos referenciales de gran importancia, como la nominalización o el uso de la sinonimia (cohesión gramatical y léxica, respectivamente).

A este tratamiento parcial de la competencia discursiva se le añade otro problema: en muchas ocasiones, los contenidos (sean de la índole que sean) necesarios para producir un texto aparecen, como afirma Muñoz Pérez (2020a: 148), diluidos en otras partes de la programación. Esto es debido a la fragmentación a la que se ve sometida la lengua con el enfoque comunicativo que, si bien ha aportado a nuestras aulas de idiomas innumerables beneficios en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, puede provocar que el estudiante pierda la perspectiva de uso de los elementos lingüísticos, al ser incapaz de reactivarlos y aplicarlos en contextos distintos de los aprendidos; ya que, como afirma Camps (2000, en Rodríguez Gonzalo 2012: 112), resulta muy complejo “recuperar los saberes aprendidos en situaciones diferentes a las que fueron enseñados”.

De entre las secuencias textuales trabajadas en el aula de ELE destaca, por su dificultad, la secuencia textual argumentativa, pues como explica García Martínez (en Bustos 2019: 2): “las estrategias de argumentación (...) son muy divers(a)s y distan de una cultura a otra, [la competencia argumentativa] se considera una habilidad de uso cotidiano en la vida social de los estudiantes y una de las habilidades complejas de adquirir en las que confluyen gramática y pragmática”. Esta misma autora, basándose en un estudio con 122 profesores de ELE de diversos países, concluye que para un 35,2 % de los encuestados, la competencia argumentativa es fundamental. Sin embargo, ese mismo porcentaje de docentes la supedita a la lingüística, lo que indica que, a la hora de

enseñar a construir la secuencia textual relacionada con ella, pocas veces se tiene en cuenta la estrecha relación existente entre la competencia discursiva, la pragmática y la sociolingüística.

En este contexto, nuestro trabajo¹ tiene como objetivo realizar un diagnóstico del tratamiento didáctico de la secuencia textual argumentativa a través de un análisis de los recursos lingüístico-pragmáticos en tres tipos diferentes de materiales de ELE. Con ello, pretendemos promover una reflexión que lleve a una mejora metodológica del trabajo con la competencia discursiva en general, y con la secuencia textual argumentativa, en particular.

2. La competencia discursiva y las secuencias textuales: la secuencia textual argumentativa

El concepto de competencia discursiva ha ido ampliándose y perfilándose a lo largo de los años. De forma básica, se entiende como la capacidad de ordenar oraciones, poniéndolas en relación entre sí, para generar fragmentos coherentes de lengua. Para ello, es necesario que el usuario comprenda y domine ciertos mecanismos que van más allá de lo puramente gramatical: la relación temática, la información compartida entre emisor y receptor, la correspondencia entre ideas, la estructuración y el control del discurso en función de la coherencia y la cohesión, la lógica, la eficacia retórica, el estilo y el registro (Consejo de Europa 2002: 120-121). Lograr un correcto desarrollo de esta competencia no es, por tanto, tarea fácil ya que, como pone de relieve Muñoz Pérez (2020a: 149), interactúa tanto con la competencia lingüística como con la sociocultural.

En esta misma línea, Cuenca (2010), al hablar de qué es un texto y cómo se construye, pone en relación la producción de enunciados “con los elementos extralingüísticos necesarios para producir e interpretar dichos enunciados como conjunto significativo en función de una intención comunicativa y una interacción social” (Cuenca 2010: 10). Esta idea es la que desarrolla más recientemente el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*² (Consejo de Europa 2020: 153) al incluir la competencia discursiva junto con la funcional y la organizativa dentro de la pragmática³, y tomando como unidad el texto en lugar de la oración en su definición.

Parece que está cada vez más claro que el trabajo que se haga en el aula para ayudar al correcto desarrollo de esta competencia debería poner el foco, como apunta Fuentes Rodríguez (2017: 7), no solo en aspectos de microsintaxis (relacionados con la construcción de la oración), sino también de macrosintaxis (basados en la intención comunicativa y en las relaciones entre segmentos superiores a la oración), todo ello bajo la perspectiva de un enfoque pragmático. Es necesario, por tanto, la creación de propuestas didácticas en las que se desarrollen

¹ Integrado en el proyecto de investigación titulado “Estudio del aprendizaje léxico basado en el conocimiento de la morfología del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Modelo piloto de intervención didáctica” con referencia PID 2020-116110GB-I00.

² En adelante, *MCER*.

³ La competencia pragmática es el conocimiento que el hablante tiene de los principios que rigen la construcción de un mensaje en cuanto a su organización, estructuración y orden interno (competencia discursiva); la función comunicativa que cumplen en su enunciación (competencia funcional), y los esquemas de interacción en el que se inserta (competencia organizativa) (Consejo de Europa 2020: 153).

**La secuencia textual argumentativa en ELE: diagnóstico
de su tratamiento en el nivel B2**

prácticas comunicativas concretas y focalizadas, y abandonar el mero aprendizaje de elementos lingüísticos sacados de contexto (Muñoz Pérez 2020a: 149).

El esquema que articula cualquier texto, es decir, la organización de la información, la superestructura (Van Dijk 1980), es el que tradicionalmente ha servido como base para proponer la clasificación de las tipologías textuales. Sin embargo, en este trabajo, preferimos basarnos en los cinco prototipos de secuencias establecidas por Adam (1992): narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal, pues concordamos con él en que en una misma unidad textual se manifiestan de manera simultánea fragmentos con objetivos comunicativos distintos. Será, pues, la secuencia textual dominante la que determine ante qué tipo de texto nos encontramos.

Todas las secuencias textuales comparten una serie de propiedades (adecuación, coherencia y cohesión) que se consiguen por medio de la puesta en marcha de mecanismos lingüísticos y el establecimiento de referencias a aspectos extralingüísticos específicos. La adecuación tiene que ver con “la situación enunciativa y las personas del discurso, las informaciones implícitas y la variación lingüística” (Cuenca 2010: 87-88). Por su parte, la coherencia⁴ viene garantizada por las relaciones semánticas que se establecen entre el tema de la secuencia textual, el contenido de la misma y la selección léxica realizada; por el respeto de la estructura de la secuencia textual dominante (según convenciones preestablecidas), y por la selección y organización interna de la información. Por último, la cohesión⁵ se genera al activar mecanismos referenciales y de conexión (Duque 2021). Según Cuenca (2010), entre los primeros se cuentan la deixis, la anáfora, la elipsis, la cohesión léxica de referencia –repetición, sinonimia, hiperonimia-hiponimia–, la cohesión léxica de sentido –contraste (antonimia) y campos léxicos–, y la correlación de tiempos verbales. Los mecanismos de conexión, por su parte, comprenden el uso de conectores a nivel oracional o supraoracional (conexión textual) y dentro de la propia oración (composición oracional), y la modalización⁶. Domínguez García (2007: 15-16) añade, además, a estos mecanismos cohesivos, la progresión temática (la interacción entre información conocida y nueva).

PROPIEDAD TEXTUAL	MECANISMOS LINGÜÍSTICOS
Adecuación	Situación enunciativa
	Informaciones implícitas
	Variación lingüística
Coherencia	Tema
	Estructura
	Selección de la información
	Organización de la información

⁴ Relaciones de significado internas que se construyen a través de los elementos lingüísticos con los que el emisor codifica su mensaje en el texto y del contexto cognitivo compartido entre emisor y receptor (Martín Peris 2008).

⁵ Marcas lingüísticas que muestran al lector el patrón de lectura que debe seguir (López Samaniego y Taranilla 2000: 716).

⁶ Implicación y actitud con respecto a los enunciados que el hablante deja entrever a través de los elementos lingüísticos que selecciona al construir su discurso y de cómo conectan entre sí los enunciados de la secuencia discursiva (Calsamiglia y Tusón 1999: 24).

*La secuencia textual argumentativa en ELE: diagnóstico
de su tratamiento en el nivel B2*

		Deixis	
		Anáfora	
		Elipsis	
Cohesión	Mecanismos de referencia	Cohesión léxica	De referencia
			De sentido
			Repetición Sinonimia Hiperonimia-Hiponimia
			Contraste Campos léxicos
		Correlación de tiempos verbales	
		Conexión (textual u oracional)	
		Modalización	
		Progresión temática	

Tabla 1. Sinopsis de las propiedades de las secuencias textuales
(Elaboración propia, basada en Cuenca 2010, Duque 2021 y Domínguez 2007)

Las propiedades textuales funcionan de manera interconectada y sus relaciones se establecen en dos niveles: uno de ellos, esencialmente formal (el de la cohesión) y el otro, interpretativo (formado por la adecuación y la coherencia). Los mecanismos lingüísticos de la cohesión contribuyen a la estructuración del texto y favorecen su comprensión dentro de un contexto determinado (Cuenca 2010: 94). La dificultad a la hora de desarrollar cualquier tipo de secuencia textual viene determinada por la necesidad de que el usuario sea consciente de estas propiedades y de las relaciones que se establecen entre ellas, y de que conozca y sea capaz de poner en marcha de manera simultánea todos los mecanismos que garantizan la adecuación, la coherencia y la cohesión. Si la tarea se antoja complicada en lengua materna, resulta titánica en una L2.

Sin embargo, a pesar de compartir estas propiedades, no todas las secuencias textuales presentan el mismo grado de complejidad; en este sentido, entre las más complejas, destaca la secuencia textual argumentativa. En cuanto a la coherencia, este tipo de secuencia se caracteriza por tener una estructura básica bien definida que, según Cuenca (1995: 25), se compone de una introducción (presentación del tema y de la opinión del autor sobre este), un desarrollo (en el que se exponen argumentos dirigidos a apoyar la opinión del autor o a contradecirla, pero incluyendo matizaciones) y una conclusión (que tiene la función de ser una síntesis de la opinión que se presenta en la introducción y se defiende en el desarrollo). Asimismo, de forma muy frecuente, suele incluir otras secuencias textuales (esencialmente como apoyo a los argumentos o contraargumentos), de manera que es necesario conocerlas y dominarlas todas de manera previa para poder generar un texto eficaz y bien construido. En lo que respecta a los mecanismos que entran en juego para poder garantizar la cohesión, Cuenca (2010: 25-29) destaca que este tipo de secuencias suele estar fuertemente modalizada en todos los niveles (fonológico-sintáctico, morfológico, léxico y pragmático); modalización que se consigue gracias al uso de:

**La secuencia textual argumentativa en ELE: diagnóstico
de su tratamiento en el nivel B2**

- a) mecanismos de valoración (selección intencionada de palabras o ideas marcadas positiva o negativamente, uso de diminutivos o aumentativos, o aplicación de sufijación apreciativa a las palabras, entre otros);
- b) mecanismos de expresión (marcación de énfasis por medio del uso de modalidades oracionales distintas de las asertivas);
- c) mecanismos para marcar la actitud (selección concreta de verbos y predicados para marcar las modalidades epistémica y deóntica).

Esta misma autora (1995: 27-32) alude a los mecanismos esenciales para marcar las relaciones lógico-semánticas entre las diferentes partes del discurso en estas secuencias:

- a) los conectores, de entre los que destaca: los contrastivos de oposición (*sin embargo*), de sustitución (*por el contrario*), de restricción (*a no ser que*) y de concesión (*a pesar de que*); los causales y consecutivos (*puesto que*, *por consiguiente*) y los distributivos (*en primer lugar*);
- b) los marcadores discursivos, específicamente los condicionales (*en ese caso*), los de generalización (*en general*) y los de énfasis o reafirmación (*de hecho*);
- c) la cohesión léxica: de tipo contrastivo (antonimia *–fácil-difícil–*, complementariedad *–par-impar–* e inversión *–delante-detrás–*), sinonimia, estructuras impersonales, etc.

Además, Cuenca (1995) menciona como característica esencial de la secuencia textual argumentativa su marcado carácter dialógico⁷ y, en este contexto, explicita mecanismos como el de la deixis (especialmente la personal, para remitir al emisor *–yo–* y al receptor *–tú, usted–* y ayudar a marcar posición o contraste), el uso de estructuras impersonales (*se + verbo en 3ª persona del singular* o estructuras sustantivas valorativas relacionadas con la expresión de la certidumbre: *ser + adjetivo + que*), la aparición de oraciones interrogativas y exclamativas retóricas o el uso de focalizadores (*en particular, incluso*).

Sintentizamos a continuación todos estos mecanismos en una tabla para facilitar su consulta. En ella, incluimos, además, otros que se han identificado en un atento estudio de los ejemplos de secuencias argumentativas incluidas y analizadas en los trabajos de Cuenca (1995 y 2010) y Domínguez (2007): la intensificación y la atenuación de ideas (recurso de modalización) y la nominalización por medio de la sufijación (cohesión referencial).

⁷ Entendido como la voluntad de incidir en la opinión de un receptor conocido o genérico y el hecho de que el emisor tenga en cuenta esa opinión en la expresión de la suya propia (Cuenca 1995: 29).



**La secuencia textual argumentativa en ELE: diagnóstico
de su tratamiento en el nivel B2**

PROPIEDADES DE LA SECUENCIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA		MECANISMOS LINGÜÍSTICOS
Adecuación		- Variación lingüística (variedades diafásicas y diastráticas)
Coherencia	Estructura textual	- Introducción + Desarrollo + Conclusión - Inclusión de otras secuencias textuales
	Coherencia léxica	- Campos léxicos - Recurrencia (hiperónimos e hipónimos) - Sustitución - Elipsis
Cohesión	Modalización	- Valoración (selección léxica, diminutivos-aumentativos, sufijación apreciativa) - Expresión (modalidades oracionales ≠ asertiva) - Actitud (verbos y predicados para marcar modalidad epistémica y deóntica; funciones comunicativas) - Intensificación y atenuación de ideas - Variación lingüística
	Cohesión referencial	- Contraste y sinonimia - Deixis - Focalizadores - Estructuras impersonales - Procesos de nominalización (sufijación)
	Conexión	- Conectores - Marcadores discursivos
Carácter dialógico	- Deixis personal - Estructuras impersonales - Estructuras valorativas de certidumbre - Preguntas y exclamaciones retóricas - Focalizadores	

Tabla 2. Propiedades de la secuencia textual argumentativa
(Elaboración propia, basada en Cuenca 2010)

3. Creación del corpus y metodología

Con el objetivo de determinar cuál es el lugar real que ocupa la secuencia textual argumentativa en los materiales de enseñanza de ELE y cuáles de los mecanismos que garantizan sus propiedades son los que se trabajan en esos materiales, se procedió a la realización de un triple análisis: en primer lugar, del *Plan Curricular*

**La secuencia textual argumentativa en ELE: diagnóstico
de su tratamiento en el nivel B2**

del Instituto Cervantes⁸ (Instituto Cervantes 2006), como obra esencial de referencia para establecer y relacionar los contenidos de nuestra lengua con los niveles del *MCER*; en segundo lugar, de materiales de preparación a los exámenes certificativos de dominio, los Diplomas de Español como Lengua Extranjera⁹ y del examen multinivel SIELE y, por último, de manuales de ELE.

Siguiendo el orden marcado por el *PCIC* para la enseñanza de las diferentes secuencias textuales¹⁰, el nivel seleccionado para este análisis fue el B2, puesto que es en este estadio del aprendizaje cuando el usuario puede empezar a producir este tipo de secuencias y es, por tanto, más esperable que se introduzcan explicaciones y ejercicios relacionados con ellas de manera sistemática en las publicaciones didácticas.

El corpus de materiales de preparación para las pruebas de dominio está formado por *Dale al nuevo DELE B2* (Puertas Moya y Tudela Capdevila 2013), *El cronómetro B2 - Edición nuevo DELE* (Bech Tormo et al. 2013), *Las claves del nuevo DELE B2* (Martínez et al. 2014), *Objetivo DELE B2* (Bordón Martínez et al. 2021) y *Manual oficial para la preparación del SIELE* (VV.AA. 2022). Para su selección nos basamos en un criterio de diversidad de editoriales y autores. Por su parte, el corpus de manuales está constituido por *Ele actual B2* (Borobio y Palencia del Burgo 2001), *Español ELElab B2* (Prieto de los Mozos et al. 2014), *Aula nueva edición 5* (Corpas et al. 2014), *Aula nueva edición 6* (Corpas et al. 2015), *Nuevo Prisma B2* (Equipo nuevo Prisma 2015) y *Vitamina B2* (Serralde et al. 2022). En este caso, los criterios que se siguieron para realizar la selección fueron dos. El primero, que el año de creación, revisión o reedición de los manuales fuese posterior al 2010, ya que en ese año tiene lugar la publicación del estudio de Llamas Saíz (2010) sobre el tratamiento de la competencia discursiva en manuales de ELE (centrado en los niveles B2 y C1) y queríamos comprobar si las conclusiones de ese trabajo seguían estando en vigor. El segundo criterio fue el de la variación de autores y editoriales, en este caso con respecto a los manuales analizados en los estudios de Llamas Saíz (2010) y Muñoz Pérez (2020a y 2020b).

Una vez establecido el corpus, se procedió al análisis de las siguientes variables: a) presencia o ausencia de la secuencia textual argumentativa; b) tipos de secuencias didácticas propuestas para su trabajo; c) presentación de funciones comunicativas en relación con la secuencia textual argumentativa; y d) inclusión de los mecanismos que generan coherencia y cohesión textual. La sistematización del análisis resultó muy compleja debido a la diferente naturaleza y los dispares objetivos de los tres grupos de materiales que conforman el corpus: el *PCIC* es una obra de referencia; los materiales de preparación a los exámenes certificativos de dominio ofrecen una estructura cerrada, enfocada de manera directa a la preparación de un tipo muy determinado de tareas; y, por su parte, los manuales de ELE, al tener un carácter general, son los que ofrecen un mayor abanico de contenidos de todo tipo.

⁸ En adelante, *PCIC*.

⁹ En lo sucesivo, *DELE*.

¹⁰ Atendiendo a criterios de utilidad comunicativa y complejidad, el *PCIC* establece como prototípicas de los niveles A las secuencias dialogales, descriptivas y narrativas; amplía estas mismas para los niveles B1 y B2; incluye desde B1 la explicativa, y es solo a partir del B2 cuando introduce la argumentativa, lo que induce a pensar en un uso más restringido de esta, pero también en un mayor grado de dificultad.

4. Resultados

4.1. La secuencia textual argumentativa en el PCIC

El PCIC se articula en torno a doce inventarios que van desde las nociones gramaticales hasta los procedimientos de aprendizaje, pasando por las tácticas y estrategias pragmáticas y los géneros discursivos y productos textuales. Es en este último inventario (apartado 7) donde, para el nivel B2, se recoge en el subapartado 1.3 (Géneros de transmisión escrita) la producción de “informes breves relacionados con la propia especialidad, de carácter expositivo o argumentativo (ventajas y desventajas de una opción, razonamientos a favor o en contra de un punto de vista)” (Instituto Cervantes 2006: 335), estableciendo de forma clara la necesidad de dotar a los usuarios de aquellos componentes necesarios para llevar a cabo funciones comunicativas relacionadas con la argumentación.

En este mismo inventario, dentro del subapartado 2 (Muestras de géneros), en el punto 2.4.2. Composición escrita (Nivel B2) - Composición escrita: desarrollo de argumentaciones, textos informativos (B2), se presenta con todo detalle la estructura que debe tener una secuencia argumentativa: título, introducción (contextualización del tema y anticipación del desarrollo), desarrollo (tesis, argumento 1º, argumento 2º, argumento 3º, contraargumento y refutación) y conclusión (síntesis y final del escrito) (Instituto Cervantes 2006: 360-362). Cabe destacar que en la sección del desarrollo del texto se menciona la importancia del uso de los marcadores del discurso y en la sección de conclusión, la conveniencia de que esta se relacione con la de introducción para que el lector pueda percibir un mayor grado de coherencia significativa.

En el subapartado 3 (Macrofunciones), específicamente en el punto 3.6. Macrofunción argumentativa, el PCIC ofrece una relación ejemplificada de recursos para desarrollar la argumentación, organizada en torno a diferentes funciones comunicativas (presentar una cuestión polémica, presentar una opción y una tesis, presentar un argumento...) y finaliza o bien remitiendo a otros inventarios (esencialmente a Tácticas y estrategias pragmáticas) o bien presentando un elenco de elementos lingüísticos útiles en relación con la deixis personal, la textual, los marcadores discursivos y la relación entre enunciados (Instituto Cervantes 2006: 363-369).

Como se puede apreciar de forma sintetizada en la tabla 3, el PCIC trata la secuencia argumentativa poniendo el foco no solo en los elementos lingüísticos, sino también en la dimensión pragmática del producto textual (intención comunicativa del emisor, mayor o menor adhesión de este al mensaje y adecuación y adaptación de la información según el receptor al que va dirigida) y en la sociolingüística (intensificación y atenuación de ideas según el contexto de producción y recepción). De esta manera, esta obra recoge y pone al alcance de profesores y creadores de materiales un repertorio de claves que deberían trabajarse de forma consciente en las aulas. Sin embargo, como veremos a continuación, se puede afirmar que, de forma casi sistemática, ninguno de los libros existentes en el mercado ofrece una visión conjunta de estos aspectos en relación con la secuencia textual argumentativa.

Estructura	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestión polémica - Opinión o tesis - Regla general - Argumento 1 - Fuente - Contraargumentación - Argumento 2 - Reserva - Conclusión
Modalización	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar una cuestión polémica: oraciones declarativas para afirmar y negar con verbo performativo expreso. - Presentar una opinión o una tesis: enunciado aseverativo. - Presentar un argumento: constatación asertiva, constatación reactiva, constatación concesiva, constatación de dominio o influencia. - Presentar una contraargumentación: expresiones de acuerdo parcial, previas a una contraargumentación + contraargumento. - Presentar una regla general: énfasis en la información compartida. - Presentación de una reserva: indicadores de restricción sobre la información anterior; ejemplificación, cita. - Deixis personal: referencia indirecta marcada por la cortesía verbal (desplazamiento de 1ª a 3ª persona del singular); referencia indirecta marcada por la cortesía verbal (desplazamiento de 1ª a 3ª persona del singular para despersonalizar al enunciador); referencia indirecta marcada por la cortesía verbal (desplazamiento de 2ª persona del singular/plural a 3ª persona –se impersonal– para mitigar la fuerza de lo dicho).
Intensificación y atenuación de ideas	<ul style="list-style-type: none"> - Focalizadores. - Cortesía verbal: atenuación del acto amenazador, atenuación dialógica.
Mecanismos de cohesión textual	<ul style="list-style-type: none"> - Deixis personal: los pronombres. - Deixis textual. - Marcadores discursivos. - Relación entre enunciados: oraciones compuestas por coordinación, oraciones subordinadas adverbiales.

Tabla 3. Caracterización de la secuencia textual argumentativa en el PCIC (nivel B2)

4.2. La secuencia textual argumentativa en los materiales de preparación para las pruebas de dominio

Si hay algún tipo de material en el que sería esperable un tratamiento profundo y minucioso de la secuencia textual argumentativa es, sin duda, el de los manuales de preparación a las pruebas de dominio, ya que tanto en el DELE (nivel B2) como en el SIELE, en la prueba de Expresión e Interacción Escritas, el candidato debe demostrar que es capaz de desarrollar un texto argumentativo a través de diversos géneros: una carta formal, un artículo de opinión sobre un tema dado, una entrada en un foro... Sin embargo, y a pesar de todas las

**La secuencia textual argumentativa en ELE: diagnóstico
de su tratamiento en el nivel B2**

expectativas que se puedan generar por el propósito con el que ha sido creado este tipo de material, en ninguno de los libros de preparación al DELE encontramos una sola muestra de secuencias textuales argumentativas y, mucho menos, explicaciones o actividades relacionadas con la adquisición de los diferentes elementos que aparecen reseñados en el *PCIC*. En el apartado correspondiente a la tarea 2 de la Expresión e Interacción Escritas, se ofrecen tan solo una serie de consejos generales para el desarrollo de esta parte del examen, la explicación de la prueba y un modelo similar al real.

Mención aparte merece el *Manual oficial para la preparación del SIELE*, que no se limita a presentar la prueba y explicar el desarrollo de la misma (tiempo máximo que se le puede dedicar, opciones con las que se encuentra el candidato, tipologías textuales que pueden aparecer en la tarea, temas, número de palabras para que la tarea sea considerada satisfactoria, etc.), sino que propicia que el candidato empiece a prepararse para el proceso creativo por medio de una serie de preguntas de tipo metacognitivo, tales como: “¿Cuánto tiempo va a dedicar a esta tarea?” o “¿Conoce la estructura habitual del tipo de texto que usted debe escribir en esta tarea: carta al director y artículo de opinión?” (VV.AA. 2022: 83). De esta manera, el alumno debe reflexionar sobre el propio proceso de escritura, activar conocimientos previos y poner en marcha el desarrollo de estrategias de trabajo autónomo.

Además, el libro presenta una serie de actividades previas a la creación del texto con las que ayuda al candidato a organizar, en un mapa conceptual, el léxico que va a necesitar para realizar la tarea; a activar conocimientos previos relacionados con funciones comunicativas típicas de la secuencia textual argumentativa (opinar, contraargumentar y concluir) y ponerlas en relación con sus exponentes gramaticales, y a ser consciente de los errores típicos que los candidatos de nivel B2 cometen cuando redactan este tipo de secuencias textuales, pidiendo al alumno que tome el papel de evaluador o calificador (VV.AA. 2022: 86-87). El objetivo de estas actividades no es otro que trabajar la cohesión léxica (la creación del mapa conceptual permitirá al candidato tener activo un repertorio de términos relacionados con el tema del texto para poder llevar a cabo los procedimientos de repetición, sustitución o asociación); la modalización textual (ser consciente de las funciones comunicativas que suelen aparecer en este tipo de secuencias textuales y de los elementos lingüísticos con los que se desarrollan, así como de la diferencia que comporta la elección de unos u otros, facilitará que el candidato sea capaz de gestionar en qué medida se adhiere a las ideas que manifiesta en su discurso) y el desarrollo de estrategias de reflexión metalingüística (evaluar el discurso de otros y compararlo con el propio con el fin de tomar conciencia de las propias dificultades y errores ayudará al candidato a modular mejor su creación textual).

Si bien es cierto que, por su brevedad, la secuencia didáctica es insuficiente y que se deberían trabajar los aspectos antes mencionados con mayor detenimiento y más exhaustivamente, la propuesta del *Manual oficial para la preparación del SIELE* es la única que está alineada con los contenidos que marca el *PCIC* y que trata la secuencia textual argumentativa de manera profunda, desde una óptica intercompetencial y poniendo en relación los distintos mecanismos de la adecuación, coherencia y cohesión.



4.3. La secuencia textual argumentativa en los manuales de ELE de nivel B2

4.3.1. Las secuencias textuales en los manuales de ELE

Para poder comparar en términos cuantitativos la presencia de la secuencia textual argumentativa en los manuales que conforman nuestro corpus, se analizaron los rasgos lingüísticos caracterizadores¹¹ de todos los textos presentes en las distintas unidades didácticas de cada uno de los libros. Ante la abrumadora cantidad de muestras (una media de 34 textos por libro) y de su diversidad (cartas, e-mails, artículos divulgativos o de opinión, reportajes, recetas, cuentos, biografías, cómics, informes, anuncios publicitarios, por poner solo algunos ejemplos), decidimos clasificar los textos (tomando como criterio la secuencia textual dominante en cada uno de ellos) en las cuatro macrofunciones discursivas establecidas en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006, 363-386): descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa.

Como puede apreciarse en la figura 1, la secuencia textual argumentativa es la que se presenta en los manuales con menor frecuencia; hecho que no deja de ser sorprendente si tenemos en cuenta que, según el *PCIC*, es la macrofunción textual nueva para este nivel.

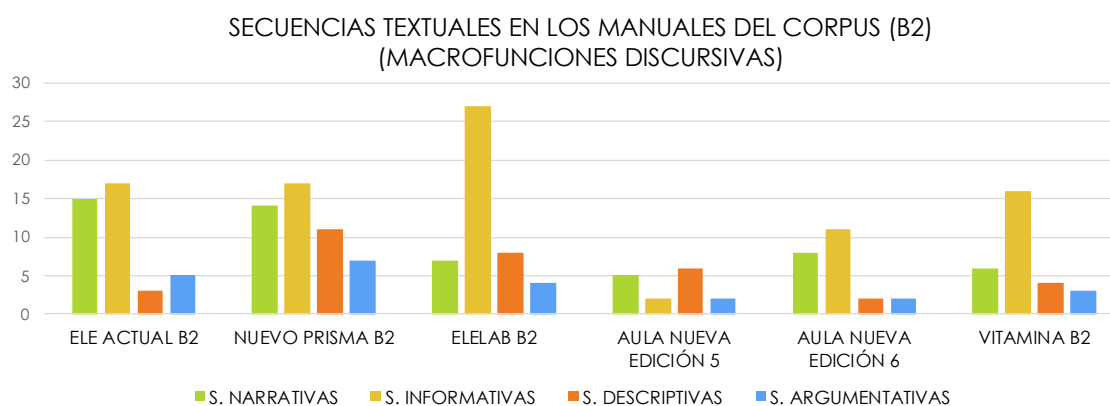


Figura 1. Gráfico comparativo de las secuencias textuales en los manuales de ELE analizados

Además, la secuencia textual argumentativa aparece en muy pocas ocasiones como muestra para su propio estudio, para que el estudiante reflexione sobre ella o para proponer actividades sobre su estructura o sobre los mecanismos que generan adecuación, coherencia y cohesión. Parece que, en líneas generales, tiene un papel subsidiario y se utiliza para introducir cualquier otro contenido, normalmente de índole gramatical o léxica, de manera independiente a la función que estos contenidos desempeñan en el propio texto. En definitiva, la secuencia textual argumentativa se presenta, salvo en contadas excepciones, como una muestra de lengua real con la que trabajar otras competencias distintas de la discursiva. En ningún caso, las unidades didácticas giran en torno a la creación textual y, por tanto, menos aún, en torno a la producción de la secuencia textual

¹¹ Clases de palabras dominantes, tiempos y modos verbales más usados, tipos de marcadores textuales empleados, rasgos que aportan objetividad o subjetividad al texto, etc.

**La secuencia textual argumentativa en ELE: diagnóstico
de su tratamiento en el nivel B2**

argumentativa, lo que parece cuando menos curioso ante unidades que, en algunos casos, proponen o dejan intuir una tarea o proyecto final dirigido a la creación de un texto argumentativo.

Ante este panorama, no puede sorprendernos que, en un atento análisis de las actividades de esas unidades didácticas, nos encontremos con una gran escasez de trabajo con conocimientos previos, estrategias o procesos de reflexión gramatical y léxica en torno a la secuencia textual argumentativa. En líneas generales, los manuales proponen una secuenciación didáctica común que, a pesar de estar bien estructurada, está muy lejos de ser suficiente para que un alumno pueda producir una secuencia textual argumentativa correcta y eficaz en español, puesto que se trabajan mínimamente las funciones discursiva y funcional (competencia pragmática) y, además, se hace sin vinculación aparente con las competencias lingüística y sociolingüística.

Esa secuencia didáctica prototípica suele iniciarse con una lectura del texto muestra (con o sin preguntas previas a la lectura); se continúa con algunas preguntas de comprensión del texto (y, en el mejor de los casos, de reflexión) para pasar a ofrecer al estudiante una presentación de la estructura textual argumentativa prototípica (en algunos casos se le pide que la deduzca él a partir de una nueva lectura del texto), resumir las funciones comunicativas y los marcadores que pueden ser útiles para generar este tipo de secuencia textual, y se finaliza proponiendo al alumno la producción de un texto de una temática acorde a la de la unidad didáctica. Se trabajan, por tanto, mecanismos relacionados con la adecuación (situación enunciativa e informaciones conocidas del texto muestra), con la coherencia (tema y estructura del texto muestra) y con la cohesión (modalización y conexión), pero de manera muy general y sin profundizar en las propiedades específicas de este tipo de secuencias. Si comparamos estos mecanismos con los que se recogen en la tabla 2, resulta evidente que los recursos que los libros de texto ofrecen a los estudiantes para el desarrollo de la secuencia textual argumentativa son insuficientes para que estos aprendan a generarlas.

Se reproduce a continuación un ejemplo (1) extraído de *Español ELElab Universidad de Salamanca: B2*. Unidad 5, pp. 90-91, que muestra el desarrollo de la secuencia prototípica que acabamos de describir:

(1) Actividad 1. ¿Sabes qué son los alimentos transgénicos? Lee el siguiente texto sacado de una revista de divulgación científica que te ayudará a aclarar unos cuantos conceptos.

Actividad 2. ¿Cuáles son los argumentos que recoge el autor de este artículo a favor de los alimentos transgénicos? ¿Y en contra? Escríbelos en esta tabla: PROS/CONTRAS.

Actividad 3. Ahora escribe una respuesta a la pregunta que aparece al final del artículo expresando tu opinión acerca de este tema. Para apoyar tus argumentos, puedes buscar más información en páginas de internet.

Recuerda que los elementos fundamentales que constituyen un texto argumentativo son:

- Introducción: incluye una presentación del tema y la tesis que se va a defender a lo largo del texto.
- Cuerpo: se introducen los argumentos y los contraargumentos correspondientes, acompañados de ejemplos, estadísticas, citas de autoridad, etc.
- Conclusión: cierra la argumentación resumiendo la tesis inicial.

Junto a estas actividades, el libro propone dos apartados con claves para ayudar al alumno a generar la secuencia argumentativa. El primero de ellos trabaja el componente estratégico (2), pero ofrece también claves relacionadas con la coherencia y la adecuación:

(2) ESTRATEGIA

Una técnica muy útil para redactar un texto de cualquier tipo consiste en escribir previamente un listado o un esquema en el que apuntar las ideas principales que habría que tratar en cada una de las partes del texto. Inténtalo en la actividad 3. Así podrás estar seguro de mencionar todos y cada uno de los puntos fundamentales de tu argumentación.

En el apartado *En Contexto* se ofrece una tabla-resumen de funciones comunicativas necesarias para generar una secuencia textual argumentativa (ordenar el discurso, distinguir ideas, continuar, insistir en una idea, oponer ideas, concluir...) y marcadores del discurso asociados a ellas.

4.3.2. Funciones comunicativas asociadas a la secuencia textual argumentativa en los manuales de ELE

Un texto escrito se produce siempre con un afán comunicativo, de manera que para comprender su esencia bastaría con reducirlo a las funciones comunicativas que este desarrolla. En un proceso inverso, al generar una secuencia textual de cualquier tipo, el usuario de la lengua selecciona las funciones comunicativas que le serán útiles para ir codificando su mensaje y las va desarrollando a partir de los diversos contenidos lingüísticos de que dispone. Es, por tanto, esencial que nuestros alumnos sean conscientes de la existencia de un amplio repertorio de funciones y las dominen para poder generar secuencias textuales eficaces.

Los manuales de nuestro corpus ofrecen al estudiante un número muy limitado de esas funciones comunicativas (y como veremos en el apartado posterior, de elementos lingüísticos) en relación con la secuencia textual argumentativa. Todos ellos coinciden en presentar las siguientes: a) dar una opinión; b) argumentar opiniones; c) expresar acuerdo, acuerdo parcial y desacuerdo; y d) organizar la información y ordenar ideas, de manera que parece que estas funciones son las únicas que entran en juego cuando se redacta este tipo de secuencia textual argumentativa. Además, en ocasiones, estas se complementan de manera no sistemática con otras como: a) aludir a temas o a intervenciones de otros; b) cohesionar textos; c) añadir, contrastar u oponer ideas; y d) resumir o introducir la conclusión y relacionar las partes de un texto, etc., lo que vuelve a hacer evidente que el trabajo con este tipo de secuencia textual se reduce únicamente a la estructura y a mecanismos muy concretos de cohesión.

Sin embargo, al rastrear los objetivos comunicativos establecidos en los diferentes libros en otras unidades didácticas donde no se trabaja la secuencia textual argumentativa (o al menos no aparece como uno de los objetivos de la unidad), encontramos funciones tan útiles y necesarias en la creación de este tipo de textos como: referirse a un argumento anterior o restar fuerza a la propia opinión, contraargumentar, expresar certeza y evidencia, valorar positiva y negativamente, juzgar situaciones, etc... Funciones que se concretan lingüísticamente por medio de mecanismos de modalización que, como ya hemos mencionado, son una de las características esenciales de la secuencia textual argumentativa y que el *PCIC* recoge.

Es cierto que las funciones comunicativas, por norma general, tienen una altísima rentabilidad y que no pueden aparecer unidas a todos los contenidos que se presentan en un manual, pero se echa de menos una focalización sobre elementos ya conocidos, un trabajo de recuperación de *input*, pues no podemos asumir que, sin instrucción alguna, el estudiante de ELE sea capaz de recuperar estas funciones comunicativas, trabajadas

**La secuencia textual argumentativa en ELE: diagnóstico
de su tratamiento en el nivel B2**

previamente junto a otros objetivos, y ponerlas al servicio de la creación de su texto. Es más, muchas de esas funciones comunicativas se introducen en momentos posteriores a la unidad en la que se trabaja la secuencia textual argumentativa, lo que deja al estudiante sin muchas de las herramientas necesarias para la creación de su texto.

4.3.3. Recursos lingüísticos asociados a la secuencia textual argumentativa en los manuales de ELE

Como hemos visto hasta ahora, los distintos materiales analizados se ocupan de manera específica de la estructura de la secuencia textual argumentativa y de un reducido número de funciones comunicativas que suelen formar parte de ella. Sin embargo, de momento, estamos en el armazón del texto, en su esquema general, pero cualquier texto es, esencialmente, contenido, por lo que es necesario adentrarse en el terreno de los recursos lingüísticos, esencialmente aquellos relacionados con los diversos mecanismos de adecuación, coherencia y cohesión textual.

El resultado de nuestro análisis, como ya veníamos anunciando y puede apreciarse en la tabla 4, es que, en cuanto a los mecanismos de cohesión, de forma general, el foco se pone en los marcadores discursivos y en unos pocos elementos de tipo lingüístico (tiempos y modos verbales y léxico relacionado con el tema de la unidad, esencialmente), asociados a las funciones comunicativas más comunes. Se obvian, de forma sistemática, aspectos tan importantes como los procedimientos de nominalización, las formas de marcar impersonalidad o la presentación de la marcación diafásica y diastrática sobre términos concretos relacionados con los campos léxicos y semánticos de la temática de la unidad. En realidad, muchos de estos aspectos sí se trabajan en los manuales analizados, pero aparecen dispersos en distintas unidades didácticas, tratados de forma independiente a la secuencia textual argumentativa y, como ya veíamos en el caso de las funciones, al servicio de otros objetivos comunicativos.

	Conectores y marcadores discursivos	Funciones comunicativas	Nominalización	Variación lingüística	Deixis	Campos léxicos	Hiperónimos e hipónimos	Sinonimia y contraste
<i>ELE actual</i>	✓	✓	✓	X	X	X	X	X
<i>Nuevo Prisma B2</i>	✓	✓	X	X	X	X	X	X
<i>El elab B2</i>	✓	✓	X	X	X	X	X	X
<i>Aula Nueva Edición 5</i>	✓	✓	X	X	X	X	X	X
<i>Aula Nueva Edición 6</i>	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Vitamina B2</i>	✓	✓	X	X	X	X	X	X

Tabla 4. Comparativa de los mecanismos de cohesión tratados en la secuencia textual argumentativa en los diferentes manuales del corpus

De todos los manuales del corpus, *Aula Nueva Edición 6* representa un caso especial. A pesar de no centrarse de forma específica en la secuencia textual argumentativa, integra en una misma unidad didáctica (Unidad 4. *Antes de que sea tarde*) muchos de los mecanismos que sirven para cohesionar un texto¹². Se proponen actividades que ayudan al estudiante a reflexionar sobre la deixis como mecanismo lingüístico de cohesión textual (ejercicio 7C, p. 56); a la ampliación y condensación de ideas por medio de mecanismos de nominalización (ejercicio 8, p. 57); a crear redes semánticas de forma que se active el léxico disponible útil para generar el texto al final de la unidad (ejercicio 9, p. 60); a activar conocimientos previos por medio de actividades conjuntas de asociación de términos con el tema central de la unidad (ejercicio 11, p. 61), y a la reflexión sobre la organización de ideas para generar un texto (ejercicios 12B y 12C, p. 61). Además, en el anexo “Más ejercicios”, se ofrecen actividades para afianzar el aprendizaje y la adquisición de todos ellos, añadiéndose trabajo específico sobre las variedades diafásicas de la lengua (ejercicio 4, p. 111)¹³; sobre el contraste léxico (ejercicio 10, p. 113) o, por citar solo otro ejemplo, sobre campos léxicos (ejercicio 12, p.113).

Aula Nueva Edición 6 es, pues, el único de los manuales de nuestro corpus que ofrece una visión global y muy completa de prácticamente todos los mecanismos que generan cohesión y que son tan necesarios para producir cualquier tipo de secuencia textual (y la argumentativa, en particular).

5. Conclusiones

Los resultados del triple análisis que realizamos para este estudio ayudan a conformar un diagnóstico del tratamiento didáctico de la secuencia textual argumentativa en los niveles B2 que está muy lejos de ser positivo.

En líneas generales, la mayoría de los materiales de ELE trabajan la secuencia textual argumentativa de manera parcial e incompleta, pues se centran solamente en aspectos muy concretos de la coherencia (estructura de la secuencia textual argumentativa) y de la cohesión (funciones comunicativas relacionadas con la argumentación –con una visión bastante reduccionista– y los conectores y marcadores discursivos).

De manera más específica, cabe resaltar que en los manuales de ELE existe una clara tendencia a incluir pocas secuencias textuales argumentativas en beneficio de otras y que, en los pocos casos en los que se introducen, no suele ser para presentarlas como objetivo principal, sino como medio para incorporar muestras de elementos lingüísticos en contextos reales (adaptados o no) de lengua.

Con respecto a los recursos lingüísticos que se trabajan, se puede apreciar una clara dispersión de los mismos entre las distintas unidades que forman cada uno de los manuales, como consecuencia del fragmentarismo lingüístico propio del enfoque comunicativo. Este hecho, que no es negativo en sí mismo (se trata de poner la

¹² Aun cuando la mayoría de los textos incluidos en la unidad 4 presentan secuencias textuales de tipo expositivo y la producción que se espera de los estudiantes va dirigida también a este tipo de secuencias, muchas de las actividades planteadas podrían ponerse en relación con la secuencia textual argumentativa. Este hecho y el tratamiento conjunto de la mayoría de los mecanismos cohesivos en una misma unidad nos ha llevado a tomar esta unidad como referencia e incluirla en nuestro análisis.

¹³ Se pone así de manifiesto la relación entre la competencia discursiva, la lingüística y la sociolingüística.

**La secuencia textual argumentativa en ELE: diagnóstico
de su tratamiento en el nivel B2**

lengua al servicio de la comunicación), se muestra como poco favorable para el desarrollo de las habilidades y estrategias necesarias para generar secuencias textuales argumentativas. Parece asumirse que el alumno será capaz de transferir y aplicar conocimientos previos (que ha adquirido en el aula o que conoce de su lengua materna) para conseguir diversos objetivos comunicativos, cuando se ha demostrado que hacerlo resulta complicado y que es necesario un trabajo de recuperación y de interconexión de los diferentes elementos para aplicarlos a contextos diferentes.

Sospechamos que esta visión tan reduccionista de la secuencia textual argumentativa es la que puede explicar que muchos textos generados por alumnos extranjeros en contextos de aula o en las pruebas de dominio (DELE y SIELE) se caractericen por tener una estructura impecable y una cohesión textual aparentemente sólida (generalmente garantizadas de forma casi exclusiva por mecanismos muy específicos de conexión) y, al mismo tiempo, por una desconexión de ideas a nivel de párrafo, provocada por la escasez de aparición de mecanismos de referencia cohesiva.

Con este estudio vuelve a quedar demostrado (en la línea que ya apuntaban Llamas Saíz 2010 y Muñoz Pérez 2020a) que aún hay mucho camino por recorrer en lo concerniente a la didáctica de la competencia discursiva y dentro de ella a la secuencia textual argumentativa. Una línea didáctica que debe poner el foco sobre la microestructura textual (y no solo en la superestructura y macroestructura como se ha venido haciendo hasta ahora) y en el trabajo conjunto de las competencias pragmática, sociocultural y lingüística de forma interconectada.

Marta Seseña Gómez

ORCID: 000-0001-6431-1148

msesena@usal.es

Universidad de Salamanca



Referencias bibliográficas

- Adam, Jean-Michel (1992): Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris: Nathan.
- Bech Tormo, Alejandro; Blanco Picado, Ana Isabel; Pérez Bernal, Rosa María; Salvador García, Carlos (2013): El cronómetro B2- Edición nuevo DELE, Madrid: Edinumen.
- Bordón Martínez, Carmen; Bordón Martínez, Teresa; Voces, Javier; Vesely Avaria, Carola (2021): Objetivo DELE B2, Madrid: SGEL.
- Borobio, Virgilio; Palencia del Burgo, Ramón (2001): ELE actual B2, Madrid: SM.
- Bustos, Marysol Valeria (2019): "Entrevista a Isabel García Martínez. La argumentación: creencias y opiniones de docentes de español como lengua extranjera (ELE)", SIGNOS ELE. Disponible en <<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4985/6576>> [Consulta: 10/05/22].
- Calsamiglia, Helena; Tusón, Amparo (1999): 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, evaluación. Disponible en <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>> [Consulta: 28/04/22]
- Consejo de Europa (2020): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf> [Consulta: 18/05/22].
- Corpas, Jaime; Garmendia, Agustín; Sánchez, Nuria; Soriano, Carmen (2014): Aula nueva edición 5, Barcelona: Difusión.
- Corpas, Jaime; Garmendia, Agustín; Sánchez, Nuria; Soriano, Carmen (2015): Aula nueva edición 6, Barcelona: Difusión.
- Cuenca, María Josep (1995): "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación", Comunicación, lenguaje y educación, 7(2), pp. 23-40. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941559.pdf>> [Consulta: 18/05/22].
- Cuenca, María Josep (2010): Gramática del texto, Madrid: Arco Libros.
- Domínguez García, María Noemí (2007): Conectores discursivos en textos argumentativos breves, Madrid: Arco Libros.
- Duque, Eladio (2021): "Retos en la enseñanza de la coherencia y la cohesión en español L2", García Guirao, Pedro (ed.), Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2, Barcelona: Octaedro, pp. 165-176.
- Equipo nuevo Prisma (2015): Nuevo Prisma B2, Madrid: Edinumen.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2017): "Macrosintaxis y lingüística pragmática", Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 71, pp. 5- 34. Disponible en <<http://www.ucm.es/info/circulo/71/fuentes.pdf>, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.57301>> [Consulta: 13/04/23].
- Hoyos, Mary Luz; Acosta, Gladys Lucía; Morillo, Solbey (2020): "La competencia discursiva potenciada a través de textos multimodales", Ciencias Sociales y Educación, 9(17), pp. 175-201. Disponible en <<https://repository.udem.edu.co/handle/11407/6714>> [Consulta: 13/05/22].
- Idiazabal, Itziar; Larringan, Luis M. (2002): "La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo", Bilingual Socialization and Bilingual Language



**La secuencia textual argumentativa en ELE: diagnóstico
de su tratamiento en el nivel B2**

- Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism, pp. 611-628. Disponible en <<http://ssl.webs.uvigo.es/actas2002/03/13.%20ltziar%20ldiazabal.pdf>>. [Consulta: 11/04/22].
- Instituto Cervantes (2006): Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez, María José; Sánchez, Daniel; Soria, María Pilar (2014): Las claves del nuevo DELE B2, Barcelona: Difusión.
- López Samaniego, Anna; Taranilla, Raquel (2000): "Mecanismos de cohesión I. El mantenimiento referencial", Montolío, Estrella (ed.), Manual práctico de escritura académica y profesional vol. I., Barcelona: Ariel, pp. 337-441.
- Llamas Saíz, Carmen (2010): "Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE", MarcoELE, 11. Disponible en <<https://marcoele.com/la-unidad-textual-en-los-manuales-de-ele/>> [Consulta: 12/04/22].
- Marchesi, Carla (2018): La noticia periodística en el aula de ELE: una propuesta didáctica para mejorar la competencia discursiva. [Trabajo de Fin de Máster de la Universitat de Girona]. Disponible en <<https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/16197?show=full>> [Consulta: 30/04/22].
- Martín Peris, Ernesto (2008): Diccionario de términos clave de ELE, Madrid: SGEL. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm> [Consulta: 24/06/22].
- Muñoz Pérez, Julián (2020a): "El currículo discursivo en los manuales de ELE: análisis de contenidos de cuatro series de los niveles B1 y B2", Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 83, pp. 147-168.
- Muñoz Pérez, Julián (2020b): "Secuencias didácticas para el desarrollo de la competencia discursiva. Conceptualización, descripción de modelos teóricos y estudio de su incidencia en un corpus de materiales de ELE de niveles B1 y B2", Revista electrónica del lenguaje, 7, pp. 10-39.
- Prieto de los Mozos, Emilio (coord.); Delgado Fernández, Rebeca; Escandell Montiel, Daniel; Ghezzi, Maddalena (2014): Español ELElab Universidad de Salamanca: B2, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Puertas Moya, Ernesto; Tudela Capdevila, Nitzia (2013): Dale al nuevo DELE B2, Madrid: EnClaveELE.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2012): "La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico", Revista Iberoamericana de educación, 59, pp. 87-118.
- Sarralde, Berta; Cararejos, Eva; López, Mónica (2022): Vitamina B2, Madrid: SGEL.
- Van Dijk, Teun (1980): Text and context, Londres: Longman.
- VV.AA. (2022): Manual oficial para la preparación del SIELE, Madrid: Edinumen.