



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación
Departamento de Educación*

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

**La argumentación en la clase de Lengua Castellana y
Literatura en la Educación Secundaria:
una propuesta didáctica ligada a las redes sociales**

David Lamadrid Suárez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Agustín Jesús Ocaña Castillo

MADRID
Junio / 2024

RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	4
3. MARCO TEÓRICO.....	5
3.1 Metodología	6
3.2 Glosario de términos clave	7
3.3 Nociones básicas sobre el concepto de argumentación.....	8
3.4 La argumentación en la LOMLOE	14
3.5 El género discursivo digital	17
3.5.1 Redes sociales uso de la lengua y argumentación.....	21
3.6 Competencia escrita, pragmática y argumentativa.....	22
3.7 Situación de enunciación.....	23
3.7.1 Las personas del discurso de carácter escrito.....	24
3.8 Adquisición de la competencia escrita.....	25
3.9 Relaciones interpersonales y contrato comunicativo	26
3.9.1 Los fenómenos de cortesía, descortesía y anticortesía, al servicio de la argumentación	27
3.10 Elementos y estructura de la argumentación.....	29
3.10.1 Marcadores del discurso	30
3.10.1.1 Marcadores específicos de la argumentación (interactivos).....	30
4. PROPUESTA DIDÁCTICA DE INNOVACIÓN.....	31
4.1 Propuesta de innovación.....	32
4.2 Contexto	33
4.3 Destinatarios.....	33
4.4 Finalidad.....	33
4.4.1 Marco normativo	35
4.5 Planificación de la propuesta	36
4.5.1 Descripción	37
4.5.2 Metodología	38
4.5.3 Finalidad del proyecto: objetivos didácticos y competencia a desarrollar	40
4.5.4 Secuenciación de las actividades	40
4.5.5 Evaluación.....	54
5. CONCLUSIÓN.....	55
6. REFERENCIAS	58
7. ANEXOS	62

Anexo 1	62
Anexo 2	63
Anexo 3	64
Anexo 4	65
Anexo 5	66
Anexo 6	67
Anexo 7	68
Anexo 8	69
Anexo 9	70
Anexo 10	71
Anexo 11	72
Anexo 12	73
Anexo 13	74
Anexo 14	75
Anexo 15	76
Anexo 16	77
Anexo 17 Declaración estudiante de haber recibido la conformidad del centro.....	78

RESUMEN

El presente TFM (Trabajo Fin de Máster) lleva a cabo una propuesta didáctica de innovación la cual pretende ahondar en el elemento argumentativo en el contexto de las redes sociales. Con la finalidad de realizar dicha propuesta, con anterioridad se realiza una revisión teórica y conceptual, la cual sirve como punto de partida para la realización de la propuesta, debido a que su contenido será el que más adelante sirva como piedra angular para la elaboración de la propuesta didáctica. Aunque esta última se encuentra dirigida a alumnos de 1º de Bachillerato, es preciso señalar que la propuesta de innovación se podría llegar a adaptar a otros niveles de la Educación Secundaria, siempre y cuando se tome como base el currículo que regula la Enseñanza Secundaria (la LOMLOE). Así pues, dicha propuesta no pretende sino optimizar la competencia escrita, pragmática y argumentativa del alumnado por medio de una serie de saberes y ejercicios/actividades relacionados con la argumentación resultante del género discursivo digital. Este hecho conlleva que los discentes adquieran una mayor solidez argumentativa, evidenciada en la optimización de los recursos argumentativos utilizados (cortesía lingüística, atenuación, intensificación, marcadores discursivos, etc.). Paralelamente a la adquisición de los conocimientos anteriormente señalados, la presente propuesta favorece que los discentes trabajen bajo una metodología activa (grupos cooperativos), lo cual favorece la mejoría de las habilidades metacognitivas, así como de la gestión del tiempo. Al mismo tiempo, los alumnos adquieren roles o papeles fundamentales en cada grupo de trabajo, teniendo cada integrante una gran responsabilidad en el éxito o fracaso del trabajo. Simultáneamente, dicha metodología activa favorece la aparición de múltiples perspectivas acerca de las problemáticas que se plantean, por lo que los discentes tendrán que mediar a la hora de seleccionar qué ideas son de interés y cuáles no lo son tanto.

Palabras clave: competencia pragmática, comunicación asíncrona digital, discurso argumentativo, Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, redes sociales, género discursivo digital.

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster pretende realizar un estudio minucioso del componente argumentativo encuadrado en el refuerzo de la destreza escrita del discente de la asignatura de Lengua y Literatura de la etapa conocida como 'Educación Secundaria Obligatoria'. El presente TFM se enmarcará en el modalidad de 'Innovación'. Para la consecución de dicho fin, se llevará a cabo una suerte de propuesta didáctica apoyada en las redes sociales (más en concreto, en hilos de conversación/discusión provenientes de la red social 'X') y, por ende, el material y las muestras sobre las que se trabajará en dicha propuesta serán reales y adaptadas al nivel del estudiante en cuestión, aunque de vez en cuando dicha adaptación no se tenga que producir de manera obligatoria, ya que «usar exclusivamente textos adaptados puede crear una falsa sensación de seguridad y llevar al alumnado a sobrestimar su nivel de comprensión, lo que a su vez podría ser contraproducente si pusieran a prueba sus habilidades en un entorno real» (Gilmore, 2007, p.8). Con dicha inserción de las conversaciones propias de la Web 2.0 se pretende que el alumnado pueda mejorar su competencia comunicativa en el contexto determinado de las RR.SS. a pesar de que la ya mencionada mejora de la competencia comunicativa en el entorno de la Web se pueda extrapolar -siempre parcialmente- a otras situaciones comunicativas. Por tanto, el presente trabajo no persigue sino que el discente logre adquirir una mejor y más sólida competencia tanto comunicativa como argumentativa en el ámbito concreto de las redes sociales.

Se parte de la base o de la premisa de que una argumentación es la expresión «de un punto de vista razonado, ya sea a través de una palabra, de un enunciado o de un texto y con lo que se persigue influir en la opinión, la actitud o el comportamiento del destinatario» (Instituto Cervantes, 2006). Así pues, la argumentación no se concibe sin la interacción comunicativa entre dos o más usuarios de la lengua, y dicha argumentación «puede estar orientada a demostrar algo, como es el caso de las argumentaciones científicas, o a persuadir en el caso de que puedan existir diversas opiniones sobre un mismo tema» (Brotons, Escandell, Mediavilla, Rovira., 2016, p. 496) y es justamente en esta segunda postura que el presente trabajo encuentra su razón de ser.

Una de las bases sobre las que se sustenta este trabajo es la idea de que no hay que perder de vista que «lo que el discente ha de llevar a cabo es la búsqueda y la consecución la persuasión de la forma más directa posible» (Martínez, 2015, p. 255). Por ello, la inserción de muestras de

lengua reales, tal y como se mencionaba en líneas anteriores, se torna fundamental para que los alumnos se familiaricen con textos con los que se encontrarán en su vida cotidiana.

Del mismo modo que el presente trabajo considera fundamental el componente argumentativo para el consiguiente desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de Secundaria, el teórico Hymes nos expone que -efectivamente- dicha competencia comunicativa va a propiciar que el alumno sepa «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma» (Hymes, 1971, p. 27) debe hacerlo. Para darle peso a lo expuesto con anterioridad y para correlacionarlo con los géneros discursivos digitales, los cuales van a servir como punto de partida de la propuesta didáctica, se ha acudido a Pascual (2013, p. 8):

Que la interactividad, escasa o inexistente en los medios tradicionales, es una característica imprescindible en este tipo de comunicación y, por tanto, el investigador ha de conocer los protocolos, el orden y las reglas (técnicas lingüísticas, sociales, etc.) que de forma estandarizada permiten el proceso de interacción a los instrumentos y sujetos involucrados, así como –si ha lugar– el conjunto de símbolos y representaciones compartidas dentro de los ecosistemas culturales que dichos medios fomentan.

A este respecto, cabe señalar que el género digital se vuelve distinto a otros géneros, en tanto y cuanto su producción e interacción muestran diferencias sustanciales con respecto a otros como el científico o el publicitario. Por ello, se considera relevante tratar solamente el género digital, pues también es uno de los que más interés puede llegar a suscitar en el grupo-clase, del mismo modo que es un género que se presenta con cierta asiduidad en la vida cotidiana de los estudiantes de la enseñanza Secundaria.

Por otro lado, es sumamente importante que el discurso escrito que lleve a cabo el discente ejerza, además, «un efecto sobre los sentimientos, acciones o pensamientos del propio hablante» (Belinchón, Riviere y Igoa, 1992, p. 420). Por ello, todo docente ha de implementar en el aula tareas y/o ejercicios mediante los cuales el alumno pueda adquirir estrategias de naturaleza pragmático-discursivas que propicien la consecución por parte del alumno de una serie de claves pragmalingüísticas con las que interactuar en función del contexto dado. Además, no hay que perder de vista que para argumentar «ya no es imprescindible derivar una conclusión de manera lógica de una serie de premisas, las elecciones lingüísticas que configuran los enunciados (construcción discursiva, selección léxica, flexión verbal, etc.), interpretadas de

acuerdo con el contexto de comunicación, nos invitan a abrazar una tesis» (Arrieta, 2022, p. 491).

Desde el punto de vista formativo/educativo, se considera que el hecho de adoptar una posición *en pro* del género discursivo propio del ámbito social (más en concreto, del género discursivo digital), puede suponer que la importancia que se le otorgue a dicho género sea algo mayor que la que hasta ahora atesoraba. La pretensión de este estudio radica en tratar de evidenciar que el género digital es un género apto para el tratamiento de algo tan complejo, pero, a la vez, tan necesario como la argumentación, y que se puede y se debe trabajar en el aula de Secundaria.

Por otro lado, y en cuanto al contenido del TFM se refiere, cabe nombrar, en primera instancia, que se trata de un tema tan amplio que con el presente estudio tan solo se pretende abordarlo de la manera más óptima y humilde posible, pues se es consciente de las limitaciones que posee estudiar la argumentación incluso en el caso de intentar acotar su estudio, como sucede en el presente TFM.

En segundo lugar, se ha de realzar la idea de que se lleva a cabo un estudio de carácter cualitativo, pues el estudio se basa en la revisión teórica de la argumentación en Secundaria y en la realización de una futura propuesta didáctica en la que se implementa o se pretende implementar una serie de cuestiones consideradas clave para que el discente puede optimizar su competencia tanto comunicativa como argumentativa.

En tercera instancia, se tiene que señalar que el procedimiento metodológico es el humanístico, debido a que la lectura de escritos y su consiguiente análisis se articula en torno a textos pertenecientes a las ciencias sociales y humanas.

En cuarto y último lugar, cabe recalcar la estructura implementada a lo largo del presente TFM; se llevará a cabo en torno a dos grandes bloques: el primero, dedicado al Marco Teórico; el segundo, a la propuesta didáctica/de innovación.

El Marco Teórico está compuesto por un primera indagación preliminar alrededor del concepto de ‘argumentación’, para más adelante adentrarse en la LOMLOE, el escrito de referencia para la Educación Secundaria, con el objetivo de señalar su importancia dentro de dicha Ley. Seguidamente, se estudia el elemento argumentativo en torno a las tres grandes competencias que en este TFM se consideran casi piedra angular del mismo: competencia escrita, pragmática y argumentativa. Este apartado ambiciona analizar los fenómenos de la

cortesía, la anticortesía y la descortesía, que se encuentran al servicio de la argumentación, así como de los distintos marcadores del discurso propios del componente argumentativo. Al mismo tiempo, y partiendo desde la importancia que se considera que posee la competencia pragmática, se procura estudiar la situación de enunciación propia del género discursivo digital, así como de las relaciones interpersonales que surgen en la red y que distan de las que se propician en el ámbito social (*cara a cara*). Por ende, el análisis de los aspectos sintácticos y pragmáticas que se encuentran al servicio de la argumentación se considera primordial. El último punto de este Marco Teórico trata el género discursivo digital y la relevancia que atesora en el currículo de Secundaria. Se pretende hacer una indagación sobre los aspectos que sí se tienen en cuenta, pero, sobre todo, se desea recopilar todos aquellos elementos que no aparecen o que no se tienen en demasiada consideración, con la meta de insertarlo en la Propuesta de Innovación.

La Propuesta de Innovación, el segundo bloque, se articula en torno a cuatro grandes epígrafes. El primero, trata el contexto educativo concreto en el que se habría de desarrollar la propuesta; el segundo, los destinatarios a los que va dirigida la secuencia planteada; el tercero, la finalidad o el objetivo que persigue la propuesta; el cuarto, la planificación que se tendría que seguir en la ya mencionada Secuencia Didáctica.

Por último -y como cierre al presente TFM- se inserta la conclusión, así como una valoración crítica por medio de la que se pretende reflexionar sobre el conjunto del trabajo.

2. OBJETIVOS

Así pues, y teniendo en cuenta no solo esto último mencionado, sino también la totalidad de lo anteriormente citado, el presente TFM se marca los siguientes objetivos generales:

- 1- Observar detenidamente el funcionamiento del componente argumentativo como estrategia primordial en el género discursivo digital y, por extensión, de las redes sociales.
- 2- Aclarar o, al menos, señalar la importancia del contexto comunicativo, así como del propósito por parte del hablante a la hora de llevar a cabo una argumentación coherente y cohesionada.
- 3- Apoyar la idea de que la utilización de plataformas virtuales de carácter social es un punto de partida válido para el tratamiento de la argumentación en alumnos de Secundaria.

A los objetivos que con anterioridad se han mencionado, les subyace los siguientes objetivos específicos:

- 1- Estudiar las distintas estrategias discursivas con el fin de determinar cuáles mostrarles y cuáles no al alumnado.
- 2- Mostrar que el aprendizaje y aplicación de las normas y principios que rigen la cortesía lingüística y la etiqueta digital preparan al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, respetuosa, inclusiva, segura y activa.
- 3- Indagar en los géneros discursivos digitales (propios del ámbito social): redes sociales.
- 4- Llevar al aula la cortesía, la descortesía y la anticortesía, fenómenos al servicio de la argumentación.
- 5- Tratar de realizar una propuesta didáctica con la cual mejorar la competencia tanto comunicativa como pragmática del alumnado.
- 6- Mostrar que los procesos de comprensión e interpretación requieren contextos de comunicación dialógicos que estimulen la identificación crítica de prejuicios y estereotipos
- 7- Testear la propuesta didáctica.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Metodología

El presente marco teórico se fundamenta en un procedimiento metodológico de naturaleza humanística, de tal modo que se lleva a cabo una revisión de las distintas corrientes/teorías más relevantes sobre la argumentación en el ámbito concreto de la educación. Por ende, la lectura y su posterior análisis e interpretación se llevará a cabo siempre desde un punto de vista social-humanístico.

Para la consecución de dicha información, se acude a buscadores Web (Google Académico) a repositorios institucionales (UCrea, Udim, etc.) y a manuales de referencia (expuestos en la bibliografía final del TFM). También, en alguna ocasión puntual, se ha accedido a libros de texto (tanto de manera *online* como manual) para contrastar -por ejemplo- que los contenidos o saberes básicos expuestos en la LOMLOE realmente se estuvieran llevando a la práctica en los manuales educativos de la Enseñanza Secundaria. La totalidad de

la bibliografía consultada figura de manera rigurosa en el apartado titulado “bibliografía”) al final del TFM. Tal y como es de esperar, no toda la bibliografía leída/estudiada ha sido de utilidad, por lo que también se ha llevado a cabo un proceso de selección de esta.

Para finalizar, cabe destacar que la información que se ha considerado relevante para el presente TFM se ha ido depositando en los distintos epígrafes que lo componen. Así pues, la integración de la bibliografía consultada se puede apreciar a lo largo de todo el documento, siempre correspondientemente citada (autor, año, página).

3.2 Glosario de términos clave

En el presente epígrafe, se insertan algunos de los distintos conceptos clave que van a poseer mayor relevancia dentro del TFM. Para ello, se ha acudido a la Real Academia de la Lengua Española (RAE), al Diccionario de Términos Clave de ELE (Instituto Cervantes) y a distintos autores que dentro del ámbito de la Lingüística poseen mayor relevancia:

- **Argumentación:** saber llevar a cabo una sólida argumentación «constituye una de las habilidades más complejas en el dominio de la competencia comunicativa. Para su aprendizaje no solo se requiere conocer el esquema estructural propio de un texto argumentativo sino también ser capaz de persuadir al interlocutor, así como de interpretar el punto de vista hacia el que se orienta un discurso» (Negroni, 2003).
- **Autonomía (en el aprendizaje):** por medio del término ‘autonomía del aprendizaje’ se entiende que el alumno (en este caso, el alumnado de Lengua y Literatura Castellana) se sitúa en el centro del aprendizaje y del aula, pues es considerado el sujeto de todo el proceso educativo de adquisición de los distintos saberes. El docente ha de tomar como punto de partida los factores motivacionales del alumno con el fin de conseguir que, por él mismo, reflexione sobre la lengua. Uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de cualquier materia no es sino que el alumnado desarrolle una capacidad autónoma de aprendizaje: autonomía. Tanto la psicología humanista como la cognitiva han tratado con detenimiento este aspecto. Skehan, Duda, Riley y Willing han estudiado/analizado la diversidad de autonomías que pueden surgir en el marco de la adquisición de segundas lenguas, aunque extrapolable a la Educación Secundaria.
- **Contexto de aprendizaje:** es uno de los aspectos que mayormente influyen en el aprendizaje de cualquier materia, ya que dependiendo del tipo de contexto (institucional, sociohistórico, etc.) el alumno va a desarrollar capacidades comunicativas diferentes

entre sí. Bajo una docencia activa en la que el alumno forme parte del proceso de enseñanza, el discente va a adquirir diversos aspectos relacionados con la competencia sociopragmática que mucho más difícilmente hubiera adquirido en un contexto institucional/escolar/educativo no propicio para ello.

- **Discente/alumno:** el discente es la persona que se encuentra inserta en el proceso de aprendizaje de un saber concreto. Tal y como señala el Centro Virtual Cervantes, está conformado por tres dimensiones: social, intercultural y autónoma. El alumno puede encontrarse inmerso en diferentes situaciones, tales como el aula, la propia vivienda del estudiante (autodidacta) o el contexto educativo. El discente es el sujeto que realiza la acción de aprender la materia. El alumno es considerado un usuario de la lengua y, por consiguiente, dicha consideración se encuentra íntimamente relacionada con la perspectiva interaccionista¹ que desemboca -de manera inevitable- en la acción. Diversos factores son los que se presentan en todo alumno de la Educación Secundaria, destacando los siguientes: aptitud, actitud, motivación o confianza. Entre otros factores, estos últimos mencionados determinan/delimitan el aprendizaje de la materia por parte del alumnado. Se considera que el discente ha de ser capaz de reflexionar sobre y hacia la lengua no solo de la mano del profesor, sino también de manera autónoma. Por ende, el autoaprendizaje y el autocuestionamiento de y sobre la materia por parte de alumno se vuelve una necesidad y, para ello, el docente ha de procurar que el discente obtenga inputs «desde una perspectiva real» (Chenoll. 2008, 2).
- **Interaccionismo (social):** el interaccionismo social agrupa tanto el aspecto psicológico relacionado con la educación, como el más puramente humanístico. Así pues, el término contribuye a aumentar las obligaciones del alumno de la materia de Lengua y Literatura Castellana, ya que se considera que este último ha de contener en su haber el elemento social-discursivo. El aprendiente, al servirse de la interacción con sus compañeros en el aula, refuerza su capacidad comunicativa y, consecuentemente, su éxito final en la comunicación. Los orígenes del desarrollo de este término se remontan a la figura de L. S. Vygotski (1930) y a la teoría general del aprendizaje que desarrollaría a principios del siglo XX. El interaccionismo evidencia que «el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja junto a otra persona -profesor, compañero- en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales» (Cervantes, Centro Virtual, 2008). Así pues, siempre se ha de intentar que el otro hablante de la conversación tenga un nivel de dominio de la lengua algo mayor.

- **Motivación:** existen diversos factores que afectan a la hora de aprender un determinado saber, siendo uno de los más característicos la motivación, la cual puede influir de manera notable en mencionado aprendizaje. La motivación -según la Real Academia de la Lengua Española- no es sino «el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona» (RAE, 2014) y es por ello por lo que la rama de la psicología del aprendizaje ha prestado una gran atención a dicho aspecto. Se distingue entre motivación intrínseca (proveniente de uno mismo) y extrínseca (proveniente del exterior del alumno). En relación lo mencionado con anterioridad, cabe destacar que, a la hora de abordar el componente motivacional, el conductismo toma como punto de partida el elemento extrínseco, mientras que el constructivismo se reconoce en el componente intrínseco.

3.3 Nociones básicas sobre el concepto de argumentación

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define el término “argumentación” del siguiente modo: “Acción de argumentar. Razonamiento para convencer”. Del mismo modo, el Centro Virtual Cervantes (CVC) considera que la argumentación es “una secuencia textual que presenta una estructura específica del contenido” y completa la definición con la siguiente afirmación: “También, se concibe la argumentación de forma extradiscursiva, por el efecto perlocutivo con el que se la vincula, la persuasión” (Instituto Cervantes, 2006). Esta última apreciación es -tal vez- la que mayormente interesa en el presente trabajo, pues a lo largo de este último no se va a comprender la argumentación sino asociado al elemento pragmático-discursivo.

Si atendemos a las explicitaciones de otros autores, se puede observar cómo el término “argumentación” conlleva la idea de desacuerdo respecto a un punto de vista, de diálogo (directo o diferido) entre varios agentes y de exposición de razones con el fin resolver el desacuerdo (Gascón, 2019, p.247) y cómo -también- se afirma que la argumentación es una característica del discurso humano, que se manifiesta a partir de *marcas* lingüísticas y discursivas concretas (Cuenca, 1995, p.24). Esta última cita nos lleva a pensar que -efectivamente- para llevar a cabo una sólida argumentación se ha de conocer el sistema (o las *marcas*) tanto lingüísticas como discursivas (pragmáticas) de tal modo que el aparato argumentativo sea considerado como un sistema organizado en torno a estructuras lógicas, dimensiones textuales y operaciones discursivas (Charaudeau, 1983, p.13). La práctica argumentativa, por tanto, se ha de llevar a cabo “por medio de razonamientos basados en

inferencias que, con intención persuasiva, apoyen una conclusión” (Weston, 2005; Caro, 2018) de tal modo que se han de conocer todas aquellas *marcas* que ayudan a configurar el sistema argumentativo.

Al mismo tiempo, resulta igualmente importante la siguiente apreciación atribuida a Bermejo, 2013, p.21):

“La racionalidad de los humanos determina la efectividad de la argumentación como instrumento de persuasión y, puesto que resulta tan efectiva como tal, la misma racionalidad humana a la hora de elegir buenos medios para sus fines explica, a su vez, que la práctica de argumentar esté tan extendida”. (Bermejo, 2013, p. 21)

La práctica argumentativa se encuentra extendida -efectivamente- en gran cantidad de ámbitos, y es por eso por lo que surge la coexistencia de tantos géneros discursivos asociados a la argumentación, tal y como sucede con el género digital que articula el presente TFM. Para persuadir, por supuesto, no solo es insuficiente conocer el término “argumentación”, sino que es necesario poseer los saberes/conocimientos básicos y, también, los más complejos, ya que van a ser estos últimos los que nos permitan realizar una argumentación que presente un componente persuasivo sólido.

Con la intención de profundizar en el término, así como en conceptos semejantes que en ocasiones suelen utilizarse como sinónimos parciales, puede resultar pertinente la siguiente tabla explicativa:

Opinión	Argumentación	Contraargumentación
Juicio o valoración que se forma una persona respecto de algo o de alguien	Acción de argumentar. Razonamiento para convencer	Acción y efecto de contraargumentar
Se encuentra asociada a la <u>perspectiva</u> que adopta el hablante respecto a un tema determinado.	Pretende generar un <u>cambio en la perspectiva</u> (opinión) del interlocutor respecto a un tema determinado. Para ello, el hablante intenta <u>persuadir</u>	Al igual que sucede con la argumentación, el hablante pretende un cambio en la perspectiva del interlocutor, mas, en este caso concreto, al contraargumentar, el hablante pretende <u>subrayar que su perspectiva se encuentra total o parcialmente alejada de la del interlocutor.</u>

Fuente: elaboración propio. Título: Opinar, argumentar y contraargumentar.

Opinar, argumentar y contraargumentar son términos que encuentran su diferenciación en una cuestión de profundidad, en el sentido de que opinar siempre lleva consigo una

perspectiva o una posición adoptada sin la necesidad de un porqué, mientras que argumentar y- más aún- contraargumentar- conlleva un intención persuasiva, que huye de la perspectiva superficial que se adopta al opinar o al poseer una opinión acerca de un tema determinado.

Por otro lado, la evolución del término “argumentación” -y siguiendo la periodización expuesta por los teóricos, Breton y Gauthier, en el año 2000, que se adjunta en líneas posteriores- nos lleva a evidenciar que dicho concepto siempre se ha encontrado íntimamente relacionado con la vertiente tanto dialéctica como retórica, de tal modo que entre ambas vertientes “han proliferado indagaciones sobre la construcción gramatical de los argumentos (Lo Cascio) su pragmática lingüística (Grize) y multimodalidad (Adam) su metodología dialógica que atenta a la polifonía de perspectivas (Ducrot) y su procesualidad discursiva (Dijk) y contexto de retroalimentación (Van Dijk) (González, M, 2019, p. 217).

Resulta necesario traer a colación de lo ya mencionado la periodización de Breton y Gauthier (2000) extraída de la adaptación perteneciente a Eduardo Risco y su correspondiente estudio titulado *Las teorías de la argumentación en el tiempo I: la época fundacional (2015)*:

Periodo	Contexto socio-cultural	Característica principal
Periodo fundador	Korax de Siracusa; hegemonía didáctica de los sofistas; Platón	Desarrollo de las primeras técnicas de persuasión
Periodo de madurez	Apogeo Aristotélico; final de la república romana	Distinción entre persuadir y convencer
Periodo de declive	Comienzos del imperio romano; mediados del siglo XX	Distanciamiento de la argumentación respecto de la retórica
Periodo de renacimiento	Publicación Nueva Retórica de Perelman y Olbrecht-Tyteca	Argumentación académica (universidad e instituciones privadas) y argumentación de uso cotidiano (ámbito público)

Fuente: elaboración propia. Título: Periodización de Breton y Gauthier (2000) extraído de Risco Eduardo (2015) *Las teorías de la argumentación en el tiempo I: la época fundacional*.

El último periodo, llamado “renacimiento”, es el que mayormente se relaciona con el ámbito en el que se va a enmarcar el presente TFM (redes sociales), debido a que hace referencia a la argumentación relacionada con el uso cotidiano de ámbito público. Además -y como se tratará en el epígrafe 2.4- el ámbito de las redes sociales (público) sugiere una toma de decisiones en cuanto a lo que decir, cómo decirlo y para qué decirlo que ha de ser muy reflexionada por parte del usuario, pues el alcance de sus enunciados es o puede ser mayor que el de una conversación *in situ* cara a cara. Así pues, alfabetizarse digitalmente se torna totalmente necesario y se precisa de una sólida concienciación; “la alfabetización digital de los

lectores es crucial para poder manejar la información y dominar las habilidades requeridas en los entornos hipertextuales, multimodales e intertextuales” (García, 2023, p. 3).

Al mismo tiempo, no se ha de obviar que es a través de la argumentación que se logra convencer al interlocutor de una idea o de un planteamiento, por lo que llevar al aula de Secundaria dicho término y la explicación de sus distintos componentes pragmlingüísticos es crucial. Se puede establecer que la argumentación es persuasión, y que la ausencia de esta última indica una argumentación insuficiente. Partiendo de la siguiente categorización (Cárdenas, 1999, p.4) se pueden evidenciar una serie de evidencias derivadas de un uso correcto del elemento argumentativo:

- Establecer nexos de sucesión, coexistencia o sincretismo entre varios elementos.
- Establecer asociaciones entre términos o, por el contrario, disociarlos.
- Descubrir contradicciones en el camino de las premisas a las conclusiones.
- Mostrar que las conclusiones del contrincante son falsas o incoherentes con lo tratado.
- Aducir que el interlocutor falsea una teoría o la malinterpreta.
- Eliminar la ambigüedad de un término para darle mayor claridad al discurso.
- Recurrir a la cita textual o contextual, apoyada en el criterio de autoridad.
- Aducir datos de fuentes reconocidas por su seriedad.

A la vista de la categorización anteriormente expuesta, se puede advertir que es por medio del elemento argumentativo que el hablante establece “una serie de creencias y otros estados intencionales contextuales a través de los que coordina la toma de decisiones en cuanto a la acción de un agente o individuo” (Santibáñez, 2019, p. 106). Al mismo tiempo, es preciso recalcar que se presenta de suma importancia elegir los medios correctos para los fines que se persiguen (marcadores del discurso, fenómenos tales como la cortesía o la descortesía, aspectos lingüísticos-textuales propios del discurso escrito, etc.¹). Aquí, la labor docente en materia educativa posee un papel fundamental, pues es quien debe advertir al alumnado de “elegir buenos medios para sus fines” (Bermejo, 2013, p. 21).

En el siguiente epígrafe (3.4 *La argumentación en la LOMLOE*) se tratará la relevancia de dicho concepto de argumentación en el Currículo, así como su inserción dentro del ámbito educativo.

¹ Dichos aspectos se tratarán en el epígrafe 2.5. *Competencia escrita, pragmática y argumentativa*.

3.4 La argumentación en la LOMLOE

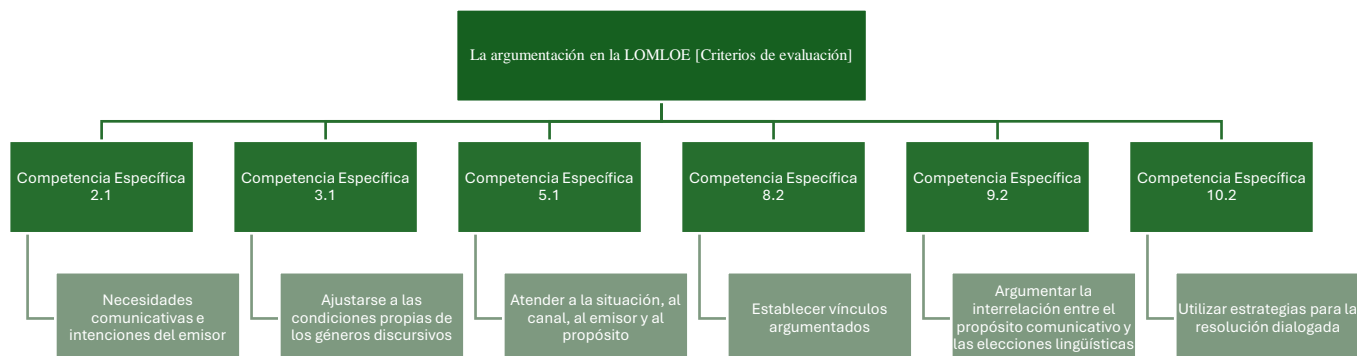
Se considera necesario indagar en el escrito de referencia para la Educación Secundaria -actualmente, la LOMLOE- con el fin de subrayar la importancia que atesora el elemento argumentativo en la etapa de Secundaria.

Primeramente, hay que partir de la idea de que es evidente la diferencia sustancial que se observa en los distintos niveles de la ESO, así como en la etapa de Bachillerato. En los primeros ciclos, al conformarse por medio de un alumnado que -y debido a su temprana edad- carece de un pensamiento crítico resultante de la reflexión individual, se puede ver cómo la argumentación es prácticamente inexistente; en cambio, sí se torna tangible la opinión del discente. Pero, tal y como se comentaba en el epígrafe anterior, opinar no es suficiente; se precisa de algo más de profundidad, de un criterio propio fruto de un proceso de reflexión. Más allá de que la competencia argumentativa del alumnado sea dispar y que presente diferencias de un curso a otro, cabe nombrar que es evidente que dicha diferencia no es consecuencia sino de “la poca experimentación, difusión e implementación de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de los géneros discursivos argumentativos, tanto a nivel oral como escrito” (Lagos, 2016, p.2).

Las distintas metodologías adoptadas en la actualidad (la mayoría, dirigidas hacia el Enfoque Comunicativo) apuntan -principalmente- “al aprendizaje de actividades intelectuales como pensar, **reflexionar**², imaginar, inventar, explicar, **argumentar** y categorizar”. (Giry, 2006, p. 17). Este hecho favorece que el alumnado pueda adoptar estrategias comunicativas *de* y *en* la lengua, las cuales son insertas en el aula por parte del docente (sobre todo, en la materia de Lengua y Literatura Castellana). Pese a ello, se precisa de un documento de referencia (en el caso de la legislación educativa española, la LOMLOE) que subraye la importancia de la argumentación -tanto en la faceta oral como escrita- por medio de una serie de saberes y competencias que se encuentren dirigidas hacia mencionado concepto.

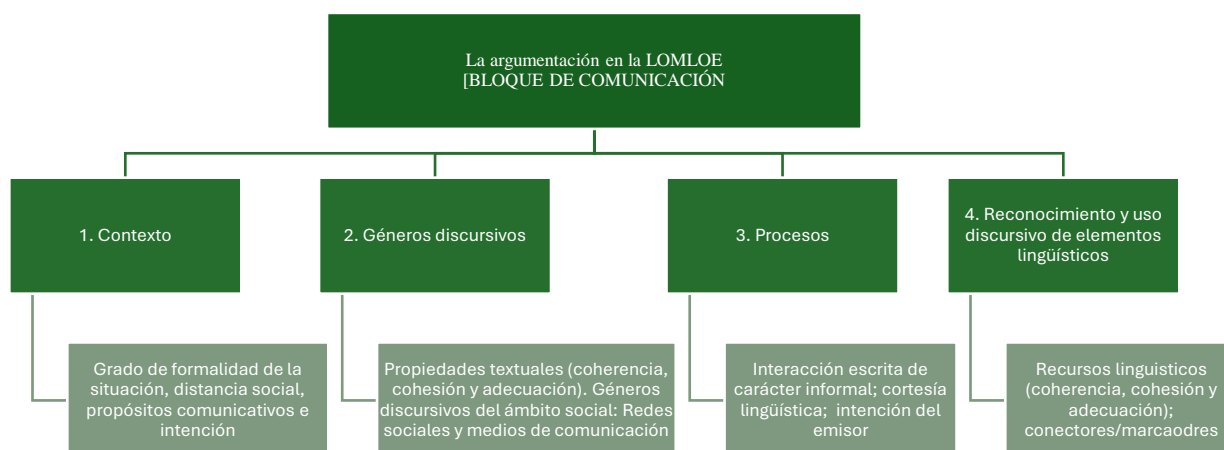
² La negrita es aportación nuestra.

En el caso concreto del currículo que sirve de referencia en la Educación Secundaria tanto Obligatoria como Postobligatoria de España, la LOMLOE, se recogen los siguientes puntos en pro de la inserción del elemento argumentativo en el aula (véase anexo 1 para mejor visualización):



Fuente: elaboración propia. Título: LOMLOE y argumentación.

Esta serie de competencias específicas explicitadas a lo largo del currículo no conllevan sino que en la materia de lengua castellana y literatura se implemente que el elemento argumentativo tanto de manera directa -tal y como sucede en la *competencia específica 9.2 (Argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas)* o la *competencia específica 8.2 (establecer vínculos argumentados)*- como indirecta, tal y como sucede en las competencias específicas 2.1, 3.1, 5.1 y 10.2, las cuales versan sobre las intenciones del emisor, los géneros discursivos, la situación, el canal, el propósito y las estrategias discursivas.



Fuente: elaboración propia. Título: Argumentación y LOMLOE.

Al mismo tiempo, si se presta atención al bloque de **Comunicación**³ perteneciente al currículo de la LOMLOE -y a la vista del esquema situado anteriormente (véase anexo 2 para

³ La negrita es aportación nuestra.

mejor visualización)- se puede afirmar que se tienen en cuenta una gran cantidad de aspectos relacionados con el componente argumentativo de la lengua. Así pues, podemos observar cómo se hace la ilusión al *contexto*, así como a los *géneros discursivos* (que se tratarán en el siguiente epígrafe), a los *procesos* y, por último, al *reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos*⁴. Se podría afirmar que desde el currículo se está favoreciendo -en la actualidad- la práctica discursiva argumentativa, de tal modo que la futura propuesta que se va a plantear en el presente TFM puede ayudar a reforzar dicha práctica en los alumnos pertenecientes tanto a la Educación Obligatoria como Postobligatoria.

El siguiente epígrafe versará sobre los géneros discursivos y, sobre todo, hará hincapié en el género discursivo digital, al mismo tiempo que dependerá de él un subepígrafe que se ocupará del ámbito de las redes sociales y de su correspondiente uso de la lengua y argumentación.

3.5 El género discursivo digital

El concepto de *género (discursivo)* ha sido tratado por gran cantidad de autores reconocidos y con gran prestigio (Cassany, Tusón, etc.) al mismo tiempo que por varias instituciones de referencia dentro del ámbito educativo/formativo. Este es el caso del Instituto Cervantes, el cual define dicho término del siguiente modo:

Se entiende por «género», en un sentido amplio, una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes; en consecuencia, restringiendo este sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir los «géneros» como clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia. Dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis. (Instituto Cervantes, 2006)

Por ende, se puede afirmar que surge una coexistencia entre varios géneros discursivos, desarrollados en diferentes ámbitos con diferencias sustanciales entre cada uno de ellos. La siguiente tabla pretende abarcar la totalidad de los géneros discursivos reconocidos y existentes en la actualidad con la finalidad de mostrar todos aquellos textos identificados por parte de los hablantes:

⁴ *Pragmalingüísticos* quizá sea el término que mayormente se ajuste al elemento argumentativo de la lengua.

Ámbito	Contexto
Ámbito académico	Examen, manual de referencia, apuntes, etc.
Ámbito periodístico	Entrevistas, columnas, noticias, etc.
Ámbito publicitario	Cartel, <i>spot</i> , eslogan, etc.
Ámbito profesional	Currículo, contrato, renuncia laboral, etc.
Ámbito personal	Mensajes de chat, conversación en la red, etc.
Ámbito administrativo	Querrela, sentencia, denuncia, etc.

Fuente: elaboración propia. Título: Ámbito y contexto.

El género discursivo digital propiamente dicho, es un género hasta cierto punto moderno, surgido a finales del siglo XX, pero cuyo impacto ha sido mayor en la segunda década del siglo XXI. Se trata de un género cuya estructura global (aquella que hace referencia a la estructura tanto primaria -tripartita- de los textos argumentativos; introducción, desarrollo y conclusión, como a la secundaria; coherencia y cohesión (conformando, a su vez, la microestructura) se presenta con ciertas peculiaridades que lo distinguen de otros géneros. Dicha estructura global, está “compuesta por movimientos, que son las partes integrantes y diferenciadas de cada sección y que cumplen una función concreta dentro de ella” (Cassany, 1997, p.28).

Simultáneamente, otro aspecto también relevante es el relacionado con las características discursivas propias de cada cultura, pues “pueden variar, para responder a los cambios sociales” (Swales, 1990, p.2.) de un género a otro. Dicho de otro modo, la Web “no es un medio más: es un gran nicho dentro del ecosistema de medios que, desde su aparición, no paró de generar nuevas formas disruptivas de comunicación”. (Scolari, 2017, p. 3).

Para que el alumnado adquiriera una fuerte competencia discursiva, pragmática y comunicativa, ha de conocer dicho género y todas sus peculiaridades. Además, se parte de la premisa de que el género digital no es un género en desuso, sino que más bien se encuentra en expansión y en constante crecimiento y cambio.

Ser competente discursivamente, por tanto, consiste en abordar los géneros discursivos (una carta de motivación, **un comentario en la red**⁵, una conversación informal, etc.) no solo como un acto cognitivo (generar ideas, planificar, formular hipótesis, codificar o decodificar, inferir, etc.) sino también como una práctica social: se asumen roles, se muestran identidades, se interactúa, se persuade, se ejerce el poder o el control. Los géneros

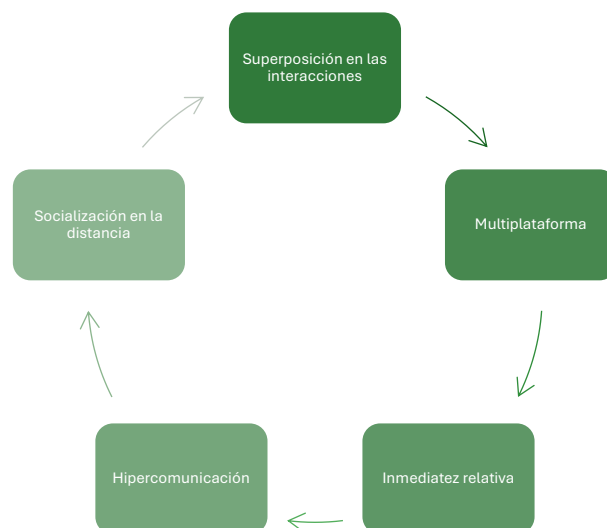
⁵ La negrita es aportación nuestra.

se definen sobre todo por sus características socioculturales y pragmáticas, como formas de cognición “situadas” insertas en actividades sociales específicas (Ferrero, 2021, p.1)

Al respecto de ese “saber realizar un comentario en la red” (Ferrero, 2021, p.1) cabe nombrar el término de *tuitósfera* acuñado por Soto, por medio del que afirma que comunicarse dentro de la red social Twitter⁶ hay que “usar las reglas gramaticales de ese entorno; es un nuevo estilo de escritura, un nuevo tipo de literatura en que hay expertos que lo hacen muy bien y otros que tienen que ir desarrollando sus habilidades” (Soto, 2019, p. 16). Al mismo tiempo, en el género discursivo digital, se parecía una “hipertextualidad, intertextualidad, multimodalidad, un plurilingüismo y una multiculturalidad, unos géneros electrónicos, una virtualidad y un carácter inacabado, aunque también una superficialidad” (Cassany 2019, p.241) que presupone un género discursivo propio, con sus características exclusivas y no compartidas con otros géneros existentes.

Al respecto, cabe destacar que “los marcos interaccionales están definidos por los usuarios y son ellos quienes, en última instancia, van configurando las prácticas discursivas” (Gobato, 2014, p. 281–294) por lo que se parte de la premisa anteriormente establecida de que cualquier género discursivo presenta una forma de “comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes” (Instituto Cervantes, 2006).

Por otro lado, algunas de las características propias del género discursivo digital son las siguientes:



Fuente: elaboración propia. Título: Características discurso digital

Adentrarse en el ámbito social y en el género discursivo digital significa llevar a cabo una inmersión en el uso intensivo de la lengua y de las redes sociales. Esto conlleva, de manera

⁶ Extrapolable a cualquier otra red social de comunicación instantánea

inexorable, la existencia de una *hipercomunicación* simultánea la cual sería difícil llevar a cabo en la conversación oral espontánea cara a cara. El chat en la Web favorece el mantenimiento de varias conversaciones de manera simultánea, aunque en la distancia. También, al poderse realizar por medio de varias aplicaciones a la vez (*WhatsApp, X, Facebook, Instagram, etc.*) surge la terminología *multiplataforma*, que no *transplataforma*, puesto que se trata de conversaciones totalmente independientes una de las otras, que no se llegan a hibridar nunca. También, los usuarios pueden reflexionar durante más tiempo sus respuestas o, incluso, volver sobre lo dicho y rehacerlo, un aspecto del que carece la conversación espontánea. La última característica propia del género discursivo digital consiste en la “fragmentación y superposición de las interacciones” (Cantamutto, 2016, p. 8)

Los géneros propios del discurso digital “se configuran y reconfiguran en función de los usos concretos que de ellos hacen sus comunidades discursivas en un doble flujo que va desde las interfaces a los usos y desde los usos a las interfaces” (Swales, 1990, p.5). Esta relación bidireccional resulta pertinente tenerla en consideración, ya que son los usuarios de la red, al igual que sucede con los usuarios de la lengua, los que configuran el modo en que se articula el discurso. Al mismo tiempo, el contexto propio del género discursivo⁷ digital presenta un marco cerrado en el que la lengua encuentra sus limitaciones.

3.5.1 Redes sociales uso de la lengua y argumentación

El uso de la lengua en las redes sociales difiere -en determinados casos- del uso de la lengua en otros géneros discursivos. Por consiguiente, la argumentación en la Web 2.0 presenta diferencias en cuanto a sus elementos pragmlingüísticos se refiere; ello favorece la aparición de nuevas formas de comunicar, a través de las que se pueden apreciar actos de habla en los que predominan secuencias textuales argumentativas e informativas” (Gallego, 2014, p. 99). Además, la conversación surgida en la red (que, además, proviene de una generación que ha crecido en torno al nacimiento de las redes sociales) presenta características diferentes de la de una “conversación cara a cara entre personas que pertenecen a un mismo grupo” (Pérez 2014: 487),

Siguiendo las explicitaciones de Bigas (1996) el lenguaje es la herramienta para el desarrollo de la abstracción y la conceptualización, debido a la interacción que se genera con el medio, comprendiendo y aprendiendo de él; de igual forma, el lenguaje influye en la realidad más allá del contexto. En el marco del género discursivo digital cabe mencionar que

⁷ Y, por extensión, de todo género discursivo.

los alumnos de la etapa de Secundaria se encuentran en una comunicación instantánea y de saturación informativa (Barbagallo, 2003, p.7) por lo que se torna imprescindible que el docente de Lengua Castellana y Literatura Castellana lleve al aula todos aquellos saberes/conocimientos tanto generales como específicos que se encuentran íntimamente relacionados con el componente argumentativo.

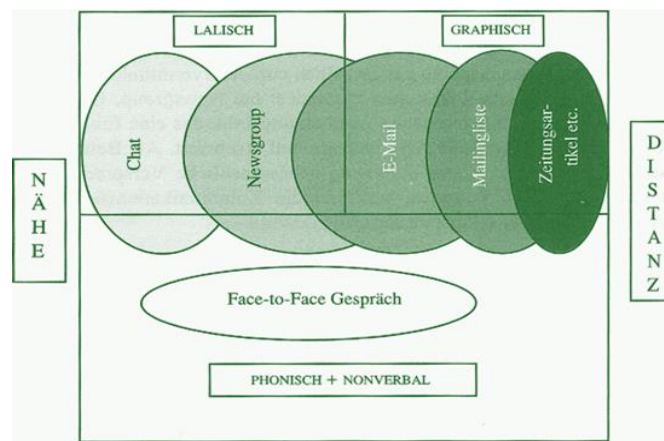
Como una de las características más relevantes de la lengua en las redes sociales destaca, por encima de otros y, por supuesto, de manera negativa, la carencia de cohesión y coherencia en los enunciados que los distintos usuarios (de la red y de la lengua) llevan a cabo en las distintas aplicaciones web de interacción conversacional. Además, no solo es frecuente encontrar “discursos escritos en dichas redes carentes de coherencia y cohesión, sino también, palabras y oraciones aisladas, ausencia total de signos de puntuación y acentuación de las palabras, poco se tiene en cuenta las reglas ortográficas” (Vanegas, 2014 p. 85). Por ello, se presenta necesario el tratamiento de dicho género y de cómo implementar una sólida argumentación en la Web 2.0. Si el docente de Lengua y Literatura Castellana presta atención a dichos aspectos, los alumnos podrán adquirir una óptima competencia comunicativa, pragmática y, en suma, argumentativa. Adicionalmente -y al ser la comunicación en la red resultado de la hibridación entre lo ‘oral’ y lo ‘escrito, no debemos plantear lo 'oral' y lo 'escrito' “como dos bloques separados, sino como un *continuum* que va desde la distancia hasta la inmediatez comunicativa” (Pérez, 2021, p. 1).

Por otro lado, es importante que desde el currículo (en nuestro caso, desde la LOMLOE) se contextualice “la realidad de las redes sociales, ya que ello implica revisar la naturaleza de la comunicación y su carácter sociocultural” (Reyes, 2019, p. 35).

El currículum escolar promueve la enseñanza de la escritura por medio de la redacción de textos de la tipología textual, según la clasificación de las disciplinas lingüísticas: expositivo, **argumentativo**⁸, normativo, entre otros. Pero en la práctica no existe un espacio suficiente para la **producción y reflexión en torno a los textos** [...] que forman parte de la experiencia significativa de los adolescentes. Lo que transgrede un principio fundamental de la educación, las experiencias previas que debe abordar el aprendizaje, tal como señala Vygotsky (González, 2015, p. 39).

⁸ La negrita es aportación nuestra.




Si desde el currículo se pone el foco de atención en el elemento argumentativo, se debe -desde la programación docente del Centro educativo en cuestión- fomentar actividades, secuencias didácticas, etc. que favorezcan la implementación de dicho componente. Para ello, es necesario saber cómo se desarrolla el uso de la lengua en, por ejemplo, el género discursivo digital (el cual adquiere relevancia en la LOMLOE en todos los niveles educativos de la Enseñanza Secundaria).




Fuente: Extráido de Koch y Oesterreicher (2000) *La comunicación en la red en el campo de tensión entre la concepción “distante” y “cercana”*

En gráfico adjuntado anteriormente (Koch y Oesterreicher, 2000) trata los conceptos de “lejanía” y “cercanía” entre usuarios de la red pertenecientes a la comunicación virtual (véase anexo 14 para mejor visualización). En él se expone la idea de que la interacción más cercana (*nähe*) es la resultante del *chat* o del *email*, mientras que la más distante (*distanz*) es la perteneciente al ámbito periodístico – *zeitungsartikel*- (por ejemplo, foros en periódicos o cartas al director). Esta afirmación resulta interesante, debido a que evidencia la importancia de incluir las redes sociales (chat, hilos de conversación, etc.) a la hora de tratar la argumentación, ya que se trata de un comunicación que presenta cercanía entre hablantes y que, además, presenta una singularidad respecto de otros géneros: se encuentra entre la oralidad y la escritura.

El siguiente esquema pretende recoger algunos de los elementos que se pueden observar en la comunicación en la red (*X*, *WhatsApp*, *Instagram*, etc.) con la finalidad de vislumbrar aquellos aspectos prototípicos de la lengua en el género discursivo digital y sus correspondientes ámbitos:

(Soporte visual) Emoticonos, gifts, stickers	  
Expresiones idiomáticas	-No te cortas ni un pelo
Expresiones coloquiales/vulgares	-Sí, venga, a casarla

Entonación suspendida	-No...
Alargamiento vocálico	-¡Síííí!
Reducción de la sintaxis	-Yo. España. Y qué más da mi país.
Intensificación	-Eres TAN tonto
Atenuación	-Lo podrías hacer un pokito mejor
Texto exhortativo	Argumentar/Apelar
Cortesía, descortesía y anticortesía	-¡Serás subnormal! -María, tonto, ¿salimos luego?
Faltas de ortografía	-E ido al cine ayer x la tarde
Fenómeno del Retweet y de la expresión “rt”	-No puedo ni ver a este político... -Rt, jajaja.
Tiempo	Asíncrono
Alzar la voz	-Que te calles, YA, PESADO.
Repetición de los signos de interrogación	-¿¿¿Cómo???
Repeticiones expresivas	-Qué, qué, qué
Uso de la primera persona del singular y plural	-Yo por lo que he visto... -Nosotros tenemos que ser más listos que eso...
Preguntas retóricas	-¿De verdad tenemos que tragar con todo esto?
Ironía	-Uy, sí, sí, eres listísimo, se te nota muchooo.
Humor	-Te lo decía en broma, y lo sabes 

Fuente: elaboración propia. Título: la comunicación en la red.

Tal y como se puede observar en la anterior tabla, la comunicación en la red sugiere cierta distancia con respecto a otros ámbitos. Por mencionar alguna diferencia evidente, se puede destacar la utilización del soporte visual (en la conversación cara a cara espontánea no es posible), el alargamiento vocálico (gráfico), la entonación suspendida (gráfica), la reducción sintáctica (ausencia de verbos, por ejemplos), cómo se alza la voz (por medio de las mayúsculas), la repetición de los signos de interrogación (con el fin de intensificar *lo dicho*) o el uso del humor, por ejemplo, con la finalidad de reducir la tensión de la conversación (esto último, en realidad, también se puede observar en la comunicación cara cara espontánea).

Esta compilación de elementos pragmalingüísticos que se pueden observar en el género discursivo digital, no evidencia sino que los textos o discursos producidos en sus correspondientes ámbitos (redes sociales, por ejemplo) son próximos a la lengua oral y con tendencia a lo coloquial, aunque sean escritos y, en teoría, más preparados (debido a su naturaleza asíncrona).

El siguiente epígrafe versará sobre las distintas competencias que el alumnado de Secundaria ha de adquirir a lo largo de dicha etapa educativa, competencias que se potencian con la inserción del elemento argumentativo en el aula.

3.6 Competencia escrita, pragmática y argumentativa

En el presente trabajo se parte de la idea de que las tres competencias funcionan casi como una sola; no se puede estudiar el componente argumentativo sin aunar las tres competencias. Además, se cree fundamental el estudio de situación de enunciación propia del género discursivo digital. Simultáneamente, se parte de la base de que el discente ha de desarrollar una sólida competencia escrita, por medio de la adquisición de los aspectos lingüísticos propios del discurso escrito (en redes sociales).

Para ello, resulta imprescindible establecer, en primera instancia, la diferenciación entre las competencias escrita, pragmática y argumentativa.

C. ESCRITA	C. PRAGMÁTICA	C. ARGUMENTATIVA
Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.	Es uno de los componentes de la competencia comunicativa; las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.	Constituye una de las habilidades más complejas en el dominio de la competencia comunicativa. ser capaz de persuadir al interlocutor, así como de interpretar el punto de vista hacia el que se orienta un discurso.

Fuente: elaboración propia. Título: competencia escrita, pragmática y argumentativa.

El docente de Lengua Castellana y Literatura ha de potenciar dichas competencias en el alumnado, por medio, por ejemplo, del género discursivo digital y de la argumentación. Que el alumnado sea competente en dichas competencias favorecerá que el uso que haga de la lengua sea más correcto, preciso y efectivo.

La argumentación no es sólo el fundamento que da nombre a algunos tipos de discurso, sino el *soporte general del diálogo*⁹, incluso de la conversación más banal. Todo discurso práctico responde estratégicamente a una intención; presenta algún aspecto argumentativo" (Briz, 1997: 15)

⁹ La cursiva es aportación nuestra.

Dicho *soporte general del diálogo* se vuelve diferente en la comunicación en la red, ya que los usuarios de la lengua -en este contexto- no comparten el mismo contexto situacional ni los mismos estímulos externos. Eso sí, ambos poseen una intención comunicativa con cada acto comunicativo llevado a cabo, al igual que sucedería en la conversación oral espontánea.

La capacidad argumentativa es esencial en el ámbito educativo, ya que es una competencia que el alumnado necesitará desarrollar para desenvolverse en su vida diaria y transmitir sus pensamientos, defender sus ideas, mantener diálogos abiertos y comprensivos con los demás, etc. Por ello resulta esencial que el profesorado también la adquiera y la sepa poner en marcha en el aula, ayudando a sus estudiantes a adquirir dicha capacidad (García, 2015, p. 1)

El discente debe adquirir -en el ámbito educativo- las habilidades primordiales para desarrollarse en el día a día y, puesto que la comunicación de carácter argumentativo en las redes sociales está a la orden del día, desde el cuerpo docente de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se debe de trabajar. Además, y tal y como explicitan Guzmán (2020), “la competencia argumentativa es una capacidad importante de promover cuando se espera que las personas sepan fundamentar sus puntos de vista, así como refutar aquellos discordantes con el suyo” (p. 17).

Presentar propuestas didácticas que trabajen la argumentación es presentar propuestas que tratan, además, las competencias tanto comunicativa como pragmática de la lengua. Por ende, los alumnos ven reforzadas sus habilidades y estrategias comunicativas, de tal modo que se convierten -de manera progresiva- en usuarios competentes de la lengua española.

Es por ello que, con la implementación de estos procesos en los espacios escolares, inciden de forma significativa en la formación de los educandos, dado que, la conjugación de las mencionadas pericias en la práctica de aula, conlleva a los estudiantes a la obtención de aprendizajes profundos de las disciplinas que se aborden (Arrieta, 2024, p.1329).

En resumen, desde el ámbito educativo se han de potenciar las habilidades comunicativas del alumnado, por lo que la inserción de géneros actuales y con un gran uso, así como de todas aquellas estrategias discursivas que dependen de estos últimos se torna una tarea -aunque ardua- fundamental.

3.7 Situación de enunciación

Según Cassany (2019) la situación de enunciación escrita prototípica se caracteriza por las siguientes tres cuestiones:

1. Actuación independiente y autónoma

2. Comunicación in absentia
3. Interacción diferida

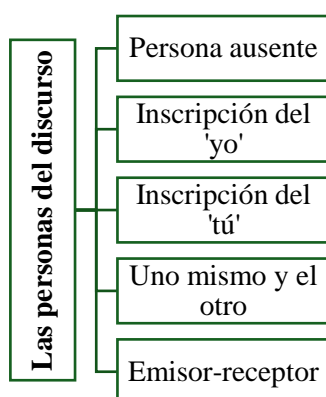
Esto se traduce en que se parte de la concepción de que los usuarios de la lengua, en el caso concreto de la comunicación escrita (la resultante del género discursivo digital) actúan de modo independiente, en tanto y cuanto su comunicación se produce en ausencia del otro y, además, en diferido.

Este aspecto se debe trabajar en el aula (preferiblemente, en grupo-clase) por medio de propuestas didácticas que favorezcan la implementación de la comunicación escrita. A este respecto, trabajar el género discursivo digital puede resultar interesante para el alumnado, ya que presumiblemente va a encontrar una inclinación hacia él. Pero, más allá de esta motivación, resulta interesante por ser pertinente y adecuado.

Toda situación de enunciación se encuentra conformada por una serie de personas discursivas, las cuales se van a tratar en el siguiente subepígrafe.

3.7.1 Las personas del discurso de carácter escrito

La palabra presenta un *acto bilateral* (Concepto extraído de Voloshinov). Al mismo tiempo, todo acto comunicativo es fruto de un previo *contrato comunicativo* (concepto extraído de Charaudeau). Por su parte, el estudio de la *modalización* (Concepto extraído de Halliday) advierte que el hablante puede introducir en sus respectivos enunciados su actitud y propósito. Pero, hablando de personas discursivas, ¿cómo se presenta su inserción en el texto? Siguiendo las apreciaciones de Cassany (2019), se advierte la existencia de las siguientes características:



Fuente: elaboración propia. Título: Personas del discurso

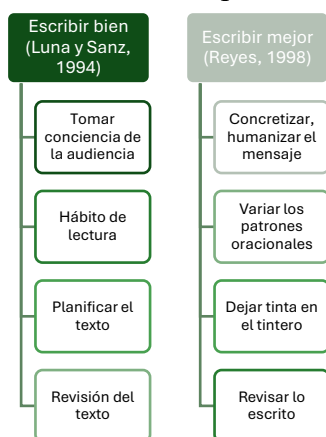
En cualquier discurso surgen las anteriores cinco características y, por consiguiente, en el género discursivo digital, también. Los alumnos han de saber realizar enunciados por medio

de los que “borrarse” (Cassany, 2019) de la enunciación, con el uso, por ejemplo, de la tercera persona o de la impersonalidad. A través de la inscripción del ‘yo’, el alumnado ha de entender que tras todo acto comunicativo se está mostrando como sujeto pensante y activo en la sociedad, por lo que ha de adecuar su discurso (lo dicho y, sobre todo, lo comunicado) a cada situación de enunciación concreta. Simultáneamente, también surge una inscripción del ‘tu’, esto es, del otro interlocutor, al que hay que mostrar respeto y tratar siempre teniendo en cuenta el contexto comunicativo (utilización de *usted* -marca de cortesía- del *tú* -evidencia de un vínculo de confianza, etc.). Por último, el discente ha de reconocer la dicotomía emisor-receptor, siendo conocedor que son categorías y papeles que se intercambian constantemente durante cualquier conversación en la que surja un diálogo y una bidireccionalidad¹⁰; conocerse a uno mismo y, también, al otro, significa adoptar un “buen hacer” (Cassany, 2019) social que cualquier usuario potencial de lengua debe de saber.

El siguiente epígrafe presenta otro aspecto íntimamente relacionado con la propuesta didáctica que se va a desarrollar con posteridad: la adquisición de la competencia escrita y de los aspectos lingüístico-textuales propios del discurso.

3.8 Adquisición de la competencia escrita

El alumno ha de desarrollar, tal y como se viene comentando a lo largo del presente TFM, una sólida competencia comunicativa y, para ello, ha de dominar no solo la oralidad, sino también la escritura. Según Luna y Sanz (1994) y Reyes (1998) escribir bien significa tomar conciencia de la audiencia (adecuación), planificar y desarrollar un texto de manera de cohesionada y coherente y, por último, revisar siempre lo escrito (Véase anexo 4).



Fuente: elaboración propia. Título: escribir bien y mejor.

¹⁰ Característica intrínseca a toda conversación.

A este respecto, cabe destacar que dichos elementos (coherencia, cohesión y adecuación) se encuentran reflejados en el Currículo (LOMLOE) tanto en los niveles propios de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como en la Postobligatoria (Bachillerato). El siguiente cuadro explicativo contiene dichos conceptos y sus nociones correspondientes que adquieren en el Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes, 2006):

Coherencia	Cohesión	Adecuación
Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen. Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo.	Es la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico.	La adecuación es la propiedad textual por la que el texto se adapta al contexto discursivo. Quiere esto decir que el texto se amolda a los interlocutores, a sus intenciones comunicativas, al canal de producción y recepción, etc.

Fuente: elaboración propia. Título: coherencia, cohesión y adecuación textual.

El discurso en la web ha de estar correctamente formulado de acuerdo con sus parámetros internos y propios del género discursivo digital (adecuación) del mismo modo que tiene que presentar un orden y una correlación temática (coherencia y cohesión) entre los distintos elementos pragmatolingüísticos que compongan el enunciado en cuestión.

Para que el texto, discurso o enunciado contenga un cierto grado de cohesión el alumno ha de conocer y saber utilizar la deíxis, la elipsis, la recurrencia sintáctica, léxica y semántica y, por último, los marcadores discursivos e interactivos (los propios del discurso).

Para que el texto posea coherencia -y tal y como evidencia Timofeeva (2012)- se precisan una serie de reglas, que son las siguientes que se exponen:

- i. Regla de repetición = repetición de unos elementos base.*
- ii. Regla de progresión = aportación constante de nueva información.*
- iii. Regla de no contradicción = no introducir elementos semánticos que contradigan el contenido anterior*
- iv. Regla de relación = relación con el mundo real o imaginario representado ³/₄.*

3.9 Relaciones interpersonales y contrato comunicativo

Tal y como establece Gumperz (1987) “lo que cuenta como cortesía puede variar de un grupo a otro, de una situación a otra y de un individuo a otro individuo”. De ahí, que el *contrato comunicativo* pueda variar de un ámbito a otro, así como de una situación contextual a otra.

Decidir cómo actuar y actuar de manera correcta dependiendo del contexto situacional es lo que determina que un hablante sea -comunicativamente hablando- óptimo.

Las relaciones interpersonales no son siempre las mismas (más o menos distancia, mayor o menor jerarquía, etc.) por lo que el alumnado ha de tener las herramientas suficientes como para determinar en qué momento utilizar un tipo de enunciado cortés, descortés o anticortés. Además, en el ámbito concreto de las redes sociales, la descortesía se presenta con bastante asiduidad, por lo que es un fenómeno pragmalingüístico que se ha de llevar al aula de Educación Secundaria.

3.9.1 Los fenómenos de cortesía, descortesía y anticortesía, al servicio de la argumentación.

La necesidad de estudiar los fenómenos tanto de la cortesía como de la anticortesía, así como de la descortesía lingüística adquiere una mayor relevancia en el ámbito de las redes sociales, puesto que la descortesía es un elemento que aparece con un gran ratio de frecuencia en la comunicación virtual/digital. De todos modos, es importante que el alumnado sepa realizar enunciados corteses (los cuales mitigan el impacto de lo dicho), anticorteses (los cuales favorecen el sentimiento de pertenencia y/o de afiliación a un grupo), y, también, reconocer, aunque no utilizar demasiado, actos de habla descorteses (los cuales dañan la imagen del destinatario).

En las redes sociales se está teniendo en consideración estas variables: dirección o indirección, voluntariedad o involuntariedad, pertenencia de la imagen dañada (al propio emisor o a un receptor), conexión grupal baja o alta y grado de jerarquía y familiaridad (Vivas, 2012, p.1)

Efectivamente, y como ya se comentaba con anterioridad, las relaciones interpersonales no son siempre las mismas; existe una cierta variación de un contexto a otro. La capacidad de adaptación del discente a las distintas situaciones que se le presenten será clave para determinar si posee o ni posee una sólida competencia comunicativa. Así pues, lo que en un contexto situacional concreto puede ser cortés, en otro puede resultar descortés, o viceversa. La siguiente tabla recoge los tres fenómenos pragmalingüísticos mencionados a lo largo del presente punto los cuales guardan una gran relación con el componente argumentativo de la lengua:

Cortesía	Descortesía	Anticortesía
Conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del destinatario.	Como estrategia comunicativa, la descortesía se vincula a aquellos comportamientos que dañan y ofenden la imagen del destinatario o interlocutor. Se asocia la descortesía a la ausencia de cortesía— tanto la expresión como la evaluación de fenómenos descorteses entra a formar parte de la competencia comunicativa de un hablante dentro de su comunidad de habla.	Herramienta de afiliación y de cohesión. Es el uso de palabras y expresiones malsonantes en una situación comunicativa de familiaridad y confianza.

Fuente: elaboración propia. Título: cortesía, descortesía y anticortesía.

Según Álvarez (2010), la cual ha tratado el fenómeno de la descortesía en el mundo hispanohablante, la cortesía se encuentra en el lado opuesto de esta última, y lo evidencia por medio del siguiente cuadro explicativo (véase anexo 16):

CORTESÍA	DESCORTESÍA
+marcado	+marcado
+comunicación	-comunicación
+elaboración de imagen	+elaboración de imager
+control afectivo	+control afectivo
-ruptura	+ruptura
NO-DESCORTESÍA	NO-CORTESÍA
-marcado	-marcado
-comunicación	+comunicación
-elaboración de imagen	-elaboración de imagen
-control afectivo	-control afectivo
+ruptura	-ruptura

Fuente: extraído de Álvarez (2010) Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación

El alumnado ha de saber reconocer cuando un enunciado es descortés o cortés, al igual que debe saber realizarlo ajustándose al contexto comunicativo en el que se encuentre inmerso. Un enunciado cortés podría ser: (i) *¿Te parece bien?* Mientras que uno descortés sería: (ii) *Te he preguntado si te parece bien, gilipollas*. Ese “gilipollas” a modo de insulto y, por consiguiente, en sentido peyorativo y con tono despectivo, no se ha de confundir con el “gilipollas” propio de la anticortesía, el cual produce el efecto contrario, el de afiliación o pertenencia a un grupo social determinado.

3.10 Elementos y estructura de la argumentación

Para llevar a cabo una argumentación sólida, el alumnado ha de seguir, por norma general, el siguiente orden que se explicita. Es cierto que en la conversación resultante de las



redes sociales no siempre se cumple dicho orden, pues en ocasiones únicamente se alude al cuerpo argumentativo, mientras que en otras tan solo a la conclusión. Pero, más allá de esta apreciación, el esquema que ha de presentarse al alumnado sería el siguiente que se adjunta:

El cuerpo argumentativo, según Marimón (2006) “está formado por el proceso reflexivo que desarrolla, reafirma, refuta o aplica la idea principal; es aquí, en el cuerpo argumentativo, donde deben integrarse todos los argumentos y todas las técnicas que hacen posible la defensa o refutación de una idea o concepto”. El cuerpo argumentativo puede presentar o presenta la siguiente tipología de argumentos:

<p style="text-align: center;">Argumentos de carácter lógico</p>	<p>Causa-consecuencia: <i>Está despejado y es de día, por lo que se ve el sol.</i></p> <p>Condición-resultado: <i>Si estudiamos más, aprobaremos el examen con mayor facilidad.</i></p> <p>Mediante ejemplo: <i>Tomar café es bueno para activar nuestro cerebro porque contiene cafeína.</i></p> <p>Autoridad: <i>Según el secretario general de la ONU, otra pandemia peor vendrá.</i></p>
<p style="text-align: center;">Argumentos de carácter afectivo</p>	<p>Refranes/Máximas: <i>Más vale pájaro en mano que ciento volando.</i></p> <p>Ad populum: <i>Muchas personas ingieren carne de pollo para engordar; cómela tú también.</i></p> <p>Sentimentales: <i>Tú puedes ser el siguiente; participa.</i></p>
<p style="text-align: center;">Argumentos falaces</p>	<p>Ad hominem: <i>Él no puede opinar acerca de las condiciones del gimnasio; su madre es la responsable de mantenimiento.</i></p> <p>Falsa autoridad: <i>Rajoy dice que correr diez minutos al día es suficiente.</i></p> <p>Ad baculum: <i>Debes estudiar más o no saldrás esta noche con tus amigos.</i></p> <p>Ad ignorantiam: <i>Dios existe, nadie ha podido demostrar que no.</i></p>

Fuente: elaboración propia. Título: Tipología de argumentos.

Además, el discurso argumentativo se caracteriza por la utilización de una serie de recursos lingüísticos, los cuales se mencionan a continuación.

- *Función conativa del lenguaje (persuasión)*
- *Ironía (también sarcasmo)*
- *Coloquialismos (informal) y cultismos (formal)*
- *Figuras retóricas (comparaciones, hipérboles, etc.)*
- *Verbos de lengua (decir, insistir, etc.)*
- *Sistematicidad de las ideas (reiteración, intensificación)*
- *Conectores/marcadores (cohesión textual)*
- *Interrogaciones indirectas (apelar)*
- *Subordinación causal y consecutiva; quizá también condicional para el uso de la ironía.*

No es necesario que en toda argumentación aparezcan la totalidad de ellos, pero sí que toda argumentación ha de presentar al menos uno de los explicitados con anterioridad. En la comunicación en la red, el que más suele aparecer es el *coloquialismo*.

3.10.1 Marcadores del discurso

Los marcadores discursivos sirven para llevar a cabo textos cohesionados, de tal modo que su articulación sea más acertada. Por un lado, se encuentran los marcadores discursivos generales, comunes a todo género discursivo; por el otro, los marcadores específicos de la argumentación. De momento, en este primer cuadro, se insertan los primeros:

Reformuladores	Argumentativos	Secuenciadores
Reformuladores	Aditivos	Ejemplificativos
Rectificativos	Contraargumentativos	De orden
Recapitulativos	Concesivos	De digresión
Explicativos	Consecutivos	De apoyo

Fuente: elaboración propia. Título: Marcadores discursivos.

Estos marcadores resultan imprescindibles para ordenar el discurso o para contraargumentar el enunciado del otro interlocutor. Al mismo tiempo, también sirven para apoyar una postura o para ejemplificar. En cambio, los marcadores discursivos interactivos poseen una naturaleza persuasiva/apelativa, por lo que presentan una cierta carga pragmática, además de lingüística. En el siguiente subepígrafe se insertarán con mayor detalle:

3.10.1.1 Marcadores específicos de la argumentación (interactivos)

El conocimiento y la utilización de los presentes marcadores resultan imprescindibles para llevar a cabo una sólida argumentación en la conversación virtual:

De apelación	<i>¡Oye! ¡Eh!, etc.</i>
De acuerdo	<i>¿No? ¿Sí o no? ¿Sabes? ¿Ves?, etc.</i>
De advertencia	<i>Mira, fíjate, etc.</i>
De estimulación	<i>Venga, va, etc.</i>
De iniciación	<i>Bueno, vamos a ver, ¿Sabes qué?, etc.</i>
De desacuerdo	<i>Bueno, anda ya, para anda, qué va, etc.</i>
De duda	<i>Mmm, eee, esto, etc.</i>
De aclaración	<i>Quiero decir, mejor dicho, etc.</i>
De atenuación	<i>Yo diría, un poco, digamos, de algún modo, etc.</i>
De expresividad	<i>¿Ah, sí?, ¡Uy!, etc.</i>
De continuación	<i>Así que, total, etc.</i>
De conclusión	<i>Y tal, y eso, hale, etc.</i>

Fuente: Extraído y adaptado de Cassany (2019) *Las cosas de decir*.

Desde el departamento de la asignatura de Lengua y Literatura se ha de implementar el uso de los marcadores específicos de la argumentación (marcadores interactivos), pues solo así se favorecerá que los alumnos lleven a cabo textos escritos más cohesionados. Al mismo tiempo, no hay que obviar que estas unidades no ejercen “función sintáctica alguna, sino que constituyen enlaces supraoracionales que facilitan la cohesión textual y, también, la interpretación de los enunciados” (Instituto Cervantes, 2006).

4. PROCEDIMIENTO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

4.1 Propuesta de innovación

El planteamiento pedagógico desarrollado en el presente Trabajo Fin de Máster consiste en una propuesta didáctica de aprendizaje y adquisición de conocimientos diseñado para alumnos de 1º de Bachillerato para la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. Se parte de la premisa de que dicho curso se torna ideal para insistir en la importancia del elemento argumentativo, sobre todo en el ámbito concreto de las redes sociales. Se entiende, además, que los alumnos pertenecientes a Bachillerato son conscientes de la importancia de argumentar de manera correcta para que así su mensaje sea tenido en consideración por parte de los demás interlocutores. Cabe nombrar, simultáneamente, que dicha propuesta se podría ajustar a otros

niveles de enseñanza (2º de Bachillerato o la ESO) aunque dichas adaptaciones se tendrían que llevar a cabo con mucha cautela y siempre tomando como referencia la LOMLOE.

Por otro lado -y teniendo en cuenta lo recogido en el *Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*- en el curso al que va destinado la Propuesta se pretende que el docente sea capaz (entre otras cuestiones) de llevar al aula “situaciones de aprendizaje que conlleven acciones en las que, además de leer, resulte necesario escuchar, hablar, redactar o argumentar”, al mismo tiempo que el discente ha de ser capaz de “producir textos escritos de carácter expositivo-argumentativo” de forma coherente. Esto es parte de lo que se pretende con la propuesta de innovación que a continuación se va a ir presentando.

4.2 Contexto

La Propuesta didáctica se contextualiza en el Instituto de Educación Secundaria “Valle del Saja” situado en Cabezón de la Sal, un pequeño municipio de Cantabria, adjunto a la comarca del Saja-Nansa. Mencionado Instituto fue construido en 1992 y considerado Instituto de Educación Secundaria desde ese mismo año por aplicación de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). En dicho municipio también se encuentra otro Instituto de Educación Secundaria, por lo que los alumnos se encuentran situados entre estos dos Centros. El I.E.S Valle del Saja es un Instituto de carácter público que imparte docencia desde el primer año de la ESO hasta el último de Bachillerato, ubicándose en la zona céntrica del pueblo con un nivel socioeconómico medio.

El Centro imparte docencia en Bilingüe de Inglés y, también, de Francés, desde la Educación Secundaria Obligatoria hasta la Postobligatoria. A este respecto, cabe destacar que el Centro trabaja con programas educativos muy interesantes y diversos: *Global Classrooms*, *PBL* y *ABP*. Además, en dicho Instituto se imparte las tres modalidades existentes de Bachillerato (LOMLOE): Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, y Artes.

El Centro presenta un horario de clases inalterable que comienza a las 8:20h y que finaliza a las 14:20h con dos recreos: el primero, corto (15 minutos); el segundo, largo (30 minutos). Los alumnos pertenecientes a la etapa de la ESO no pueden salir del Centro, mientras que los alumnos de Bachillerato, sí. Cualquier alumno que no se encuentre matriculado en Bachillerato tendrá que pedir permiso a su tutor legal e informar al Centro de la salida de este.

La clase social que predomina en el Instituto es la media-alta, pues son alumnos provenientes de Cabezón de la Sal (capital de comarca) y alrededores. El número total de alumnos es de aproximadamente 350, provenientes de hasta 9 nacionalidades (por lo que se presupone una cierta heterogeneidad en el aula). El clima que se respira es de tolerancia y aceptación, a través de un trato cordial entre iguales, generado por el cuerpo docente, así como facilitado por el conjunto de alumnos.

La distribución arquitectónica del complejo educativo se conforma de la siguiente manera: dos bloques de edificios en los que se imparte clase lectiva (el primero, de dos plantas, dedicado a los dos primeros cursos de la ESO; el segundo, de tres plantas, dedicado a los cursos restantes tanto de la ESO como de Bachillerato) y un edificio extra a modo de pabellón (cedido por el Ayuntamiento de Cabezón de la Sal), como contexto situacional de la asignatura de Educación Física. Además, el Instituto cuenta, entre otros, con los siguientes recursos materiales:

- Biblioteca
- Aulas de Música
- Laboratorios (biología, química y física)
- Salón de actos
- Jardín ecológico
- Aulas de interculturalidad
- Aulas de Plástica
- Aulas de Informática
- Aula de orientación (psicológica)
- Aula de Tecnología

4.3 Destinatarios

La propuesta (que, como ya se comentará en epígrafes posteriores, sigue una metodología activa de aprendizaje cooperativo) se encuentra dirigida hacia alumnos de edades comprendidas entre los 16 y los 17 años, aunque se puedan encontrar discentes de edades tanto superiores (en el caso de haber anulado matrícula o repetido curso) como inferiores (en el caso de alumnos con altas capacidades intelectuales). El instituto posee dos grupos de Bachillerato (Ciencias sociales y Humanidades; Ciencias naturales y tecnológicas) de tal modo que la propuesta está destinada a dos grandes grupos con inclinaciones e inquietudes tanto educativas como laborales algo diferentes entre sí. Ambos grupos presentan dificultades a la hora de

argumentar correctamente sus opiniones acerca de cualquier temática, por lo que se torna fundamental que en el aula se instaure una propuesta que fomente la adquisición o el aprendizaje de estrategias relacionadas con el componente argumentativo. El personal docente del centro -y, sobre todo, el de la asignatura de Lengua y Literatura Castellana- tiene que motivar al alumnado y mostrarle estrategias para argumentar de una manera más sólida, para que así sus intenciones sean captadas por el resto de los interlocutores de una manera óptima.

4.4 Finalidad

4.4.1 Marco normativo

Con la finalidad de desarrollar dicha propuesta de la manera más acertada posible se ha de acudir, en primera instancia, a la legislación de carácter educativa actual, sobre la que descansan todos los saberes competenciales que los alumnos han de alcanzar y poseer en las determinadas etapas educativas existentes. En la presente propuesta de innovación, la etapa seleccionada ha sido la de 1º de Bachillerato, tal y como se ha comentado con anterioridad en epígrafes anteriores. En el siguiente cuadro explicativo se lleva a cabo la explicitación de la legislación tanto a nivel nacional como autonómico (España y Cantabria de manera respectiva):

Nivel nacional (España)	Nivel autonómico (Cantabria)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. ○ Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. ○ Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. ○ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en la redacción dada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. ○ El Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Tabla

4.4.2 Contenidos (competencias específicas y saberes básicos)

Si se atiende al currículo de referencia, o sea, la LOMLOE, se vislumbran una serie de saberes básicos asociados al nivel de Bachillerato. Al estar asociados a distintos niveles o competencias específicas (*lengua y sus hablantes, comunicación, educación literaria y reflexión sobre la lengua*) se presente más sencillo extraer los saberes básicos que mejor se correlacionan con el componente argumentativo tratado en la propuesta didáctica. A este respecto, cabe señalar que el nivel sobre el que descansa la mayor parte del elemento argumentativo es el llamado *comunicación*, que corresponde con el *subnivel b*. Así pues, este subnivel atiende a todas aquellas “estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos”. Si prestamos atención al Real Decreto 243/2022 asociado a la Comunidad de Cantabria, se puede observar cómo ese llamado *subnivel b (comunicación)* se encuentra en consonancia con el *subnivel b (comunicación)* del sistema educativo en Cantabria, por lo que se trasponen los mismos *contenidos o saberes básicos*, que son los siguientes (tan solo se explicitan los relacionados con la propuesta didáctica, esto es, con la argumentación en redes sociales):

Comp. Esp. b) 1 (Contexto)	Comp. Esp. b) 2 (Géneros discursivos)	Comp. Esp. b) 3 (Procesos)	Comp. Esp. b) 4 (Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos)
- Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación.	-Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito social. Las redes sociales y medios de comunicación.	- Interacción escrita. - Cooperación conversacional y cortesía lingüística. -Comprensión lectora: La intención del emisor; Valoración de la forma y contenido del texto. - Producción escrita: Proceso de elaboración: planificación, redacción, revisión y edición en diferentes	- Formas lingüísticas para la expresión de la subjetividad y de la objetividad. -Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación -Conectores, marcadores discursivos y otros procedimientos léxico-semánticos y gramaticales que

		soportes; comunicación y difusión de la información reelaborada de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Noticias falsas y verificación de hechos. El ciberanzuelo.	contribuyen a la cohesión del texto.
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------

Fuente: elaboración propia. Título: Competencias.

Por otro lado, también resulta pertinente traer a colación una serie de explicitaciones pertenecientes al Real Decreto 243/2022 del BOC (Boletín Oficial de Cantabria) y relativas a la asignatura de Lengua y Literatura Castellana que se tendrán en cuenta para la realización de la propuesta didáctica:

- Los procesos de comprensión e interpretación requieren contextos de comunicación dialógicos que estimulen la identificación crítica de prejuicios y estereotipos, así como el interés genuino por las diferencias y semejanzas etnoculturales.
- El aprendizaje y aplicación de las normas y principios que rigen la cortesía lingüística y la etiqueta digital preparan al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, respetuosa, inclusiva, segura y activa.
- Redacción de textos argumentativos que respondan a una estructura lógica y expliquen los puntos a favor y en contra de la perspectiva planteada, mediante herramientas digitales y analógicas, así como la búsqueda avanzada de información en internet como fuente de documentación de forma exhaustiva y selectiva.

4.5 Planificación de la propuesta

La presente propuesta de innovación educativa se desarrollará a lo largo del primer trimestre del curso (puede desarrollarse a lo largo de los tres meses de manera más relajada o bien de manera intensa durante dos semanas y media de docencia activa). La propuesta posee 12 sesiones, incluyéndose en estas la evaluación. Las sesiones tendrán una duración aproximada

de 50 minutos, pues es el tiempo que dura cada clase en el Instituto que se ha tomado como referencia y que -tal y como se ha señalado con anterioridad- es el IES Valle del Saja.

La carga lectiva que atesora la asignatura de Lengua y Literatura Castellana en la Comunidad Autónoma de Cantabria es de 4 horas semanales, por lo que se habrá de tener en cuenta para el correspondiente desarrollo de la planificación docente de la propuesta didáctica. Si atentemos al calendario del año 2024/2025, publicado en la *orden EDU/13/2024, de 7 de marzo, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2024-2025 para centros docentes no universitarios*, se puede establecer que la propuesta se desarrollaría desde el día 10 de septiembre de 2024 hasta el 20 de diciembre de ese mismo año. Se podría llevar a cabo una sesión por semana, de 50 minutos, a lo largo de la totalidad del trimestre, dando como resultado 12 sesiones (4x3=12). A continuación, se muestra un cronograma orientativo, que pretende servir como guía para el docente:



4.5.1 Descripción

La propuesta, que como ya se mencionaba en epígrafes anteriores, pretende llevarse a cabo por medio del Aprendizaje Cooperativo, versa sobre la argumentación en redes sociales y, por tanto, se trabaja la competencia escrita, aunque bien es cierto que existen aspectos que se pueden llegar a extrapolar a la comunicación oral del alumnado. Se parte de la idea de que el alumnado de 1º de Bachillerato se encuentra inmerso -en parte- en un mundo virtual en el que las redes sociales toman un papel fundamental.

Así pues, llevar al aula muestras de lengua reales provenientes de la *Web 2.0* se torna necesario para que el alumno optime tanto su competencia comunicativa como sociopragmática; por ende, en dicha propuesta se insertan ejercicios relativos a la cortesía lingüística, así como la anticortesía o a la descortesía. También, se trabajará con el concepto de ciberanzuelo, el cual servirá como punto de partida para que argumenten su opinión acerca de las noticias falsas. Al mismo tiempo, los alumnos aprenderán a utilizar de una manera óptima

los marcadores discursivos propios de la lengua española y, también, comprenderán mejor la importancia de los géneros discursivos de carácter digital. Todo ello provoca que el alumnado adquiera una serie de herramientas sin las cuales se les tornaría dificultosa la tarea de argumentar acerca de cualquier temática propia de la realidad social que les rodea y a la que pertenecen.

Con el fin de desarrollar una propuesta que posea textos escritos semejantes a los que los destinatarios se van a enfrentar en su día a día, se ha decidido extraer conversacionales reales (hilos de X, Facebook, conversaciones de WhatsApp, etc.) con el propósito de llevar al aula muestras de lengua reales, que no realistas, ya que dicha decisión va a desencadenar que el alumno conecte más con la propuesta, al sentirse identificado con la forma y el contenido de lo recogido en las diversos intercambios comunicativos seleccionados; un ejemplo de lo que se podría llegar a observar en dicha propuesta es el siguiente (*Véase anexo 5*)



Extraído de https://x.com/el_pais?mx=2

4.5.2 Metodología

En la presente propuesta de innovación se implementa una metodología activa que, como ya se ha señalado con anterioridad, corresponde al Aprendizaje Cooperativo. Por ende, lo que se pretende con la propuesta es -entre otras cuestiones- que el alumnado sea capaz de interactuar entre sí, creando un ambiente de optimización educativa en cuanto a los conocimientos o saberes se refiere. Por tanto, se trabajaría con el fin de lograr objetivos compartidos o comunes, partiendo de una estructuración en grupos de carácter heterogéneos. Todo ello no fomenta sino la mejora de la productividad del grupo. Al mismo tiempo, cabe nombrar que cada integrante del grupo tendrá un papel o un rol diferente, aunque igual de relevante, por lo que cada alumno llevará consigo una responsabilidad individual que habrá de asumir con la finalidad de optimizar el resultado general del grupo.

En la presente propuesta -llevada a cabo por medio del Aprendizaje Cooperativo- se tratará de llevar al aula los conocimientos primordiales para llevar a cabo una argumentación sólida en el ámbito de las redes sociales (género discursivo digital) por medio de actividades diarias que siempre vendrán precedidas de una explicación teórica por parte del docente. Los discentes tendrán la obligación de crear un cuaderno de bitácora en el que ir recogiendo todo lo visto a lo largo de las sesiones, al mismo tiempo que tendrá que ir recopilando todas las actividades que vayan realizando en un portfolio de carácter grupal, en el que todos los integrantes del grupo tendrán que participar. Simultáneamente, también tendrán que realizar un diario de aprendizaje en el que se habrá de reflejar todo lo aprendido por cada estudiante y su respectiva opinión de cada saber nuevo adquirido.

Partiendo de las recomendaciones de Johnson (1999) acerca de cómo habría de ser la incorporación de dicha metodología en el aula, esta última quedaría de la siguiente manera:

- *Decisiones previas a la enseñanza:* tamaño de los grupos (preferiblemente grupos pares) disposición del aula (mesa redonda) distribución de los alumnos (heterogénea) roles asignados (secretario, portavoz, editor, coordinador y corrector).
- *Explicación a los alumnos:* asignación de tareas claras (cada sesión llevará aparejada una tarea o ejercicio que se tendrá que incluir en el portfolio) y fomento de la responsabilidad individual (por medio de los roles asignados anteriormente).
- *Coordinación de la actividad:* supervisión por parte del profesor del correcto funcionamiento de las correspondientes sesiones.
- *Actividades posteriores:* los alumnos reflexionan sobre su relevancia y papel en el grupo, y sobre la importancia de lo que exponen ante los demás compañeros de este. Además, con la realización del cuaderno de bitácora, el discente puede apreciar que -efectivamente- se encuentra en un proceso de adquisición de competencias y saberes.

4.5.3 Finalidad del proyecto: objetivos didácticos y competencia a desarrollar

Los objetivos didácticos que se pretenden lograr con la realización de la presente propuesta de innovación didáctica no son sino los establecidos y, por tanto, recogidos, en el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, por el que se explicita el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. A este respecto, cabe mencionar que los objetivos que se tendrán en cuenta serán los pertenecientes a la competencia específica de “Comunicación”, pues es el que se asocia con más claridad al elemento

argumentativo. A grandes rasgos, cabe destacar que dicha competencia específica aboga por que el discente sea capaz de ajustar su expresión escrita a las condiciones de una situación comunicativa proporcionada y concreta, y -también- aboga por la correcta identificación por parte el alumno de la persuasión, reconociendo los elementos que utiliza el emisor para seducir al receptor, valorando críticamente su forma y su contenido y rechazando las ideas discriminatorias.

A continuación, se establecen algunos de los objetivos didácticos relativos a la propuesta de innovación:

Objetivo Didáctico 1	Apreciar la diferencia entre opinar y argumentar
Objetivo Didáctico 2	Reconocer qué rasgos lingüísticos son propios de la argumentación
Objetivo Didáctico 3	Ser capaz de elaborar un texto escrito en el que reflejar un punto de vista determinado
Objetivo Didáctico 4	Lograr la finalidad con que se expresa un argumento concreto
Objetivo Didáctico 5	Comprender las peculiaridades del género discursivo digital
Objetivo Didáctico 6	Concienciar al alumnado de la importancia del uso de la cortesía y de cualquier mecanismo pragmático.
Objetivo Didáctico 7	Utilizar los marcadores discursivos de manera lógica; desarrollar un texto escrito de manera coherente y cohesionada

Fuente: elaboración propia. Título: Objetivos didácticos.

A continuación, se señalan las competencias básicas que el alumno habrá que optimizar por medio de la realización de dicha propuesta:

Aprender a aprender	Se favorece que el alumno sea protagonista de su aprendizaje individual. Al mismo tiempo, la propuesta conlleva la motivación y la implicación entre iguales.
----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Competencias cívicas	El discente aprende recursos sociopragmáticos a través de los que minimiza, por ejemplo, el impacto de sus palabras (atenuación).
Competencia digital	Se fomenta el uso crítico de la redes sociales, con una participación en ellas que implica el respeto entre los interlocutores e internautas.
Competencia pragmalingüística	Las actividades planteadas pretenden que el alumno sea capaz de desarrollar su conciencia pragmática, a través de herramientas clave que van a favorecer la adquisición de los conocimientos necesarios para llevar a cabo una sólida argumentación.

Fuente: elaboración propia. Título: Competencias básicas.

4.5.4 Secuenciación de las actividades

En el presente epígrafe, se presentarán las actividades propuestas, así como su duración y sus medios tanto físicos como digitales para su correcta realización.

Sesión y actividad	Temporalización	Descripción de los contenidos y las actividades	Recursos y/o medios
1ª Sesión / Breve aproximación	-10 primeros minutos Explicación del proyecto de innovación y su respectiva relevancia en el ámbito educativo. -20 minutos de explicación de las distintas sesiones	Exposición de la secuencia didáctica de innovación docente “La inteligencia artificial (IA) y sus repercusiones en la vida humana”. Breve presentación del cronograma orientativo y de los objetivos a seguir (cuaderno de bitácora, portfolio final de asignatura, grupos cooperativos, evaluación final, etc.). Breve	Ordenador portátil, pizarra (tanto digital como manual), fichas proporcionadas, folios, bolígrafos/lapiceros/goma/típex, cuaderno de bitácora (a sucio), apuntes,

	<p>y de los recursos y los materiales.</p> <p>Conformación de los grupos (heterogéneamente).</p> <p>-10 minutos para la realización del cuestionario de manera individual.</p> <p>-5 minutos de recolocación del aula</p>	<p>cuestionario inicial sobre la IA (ver anexo 6) y sus posibles implicaciones en la realidad actual. Creación de los grupos y asignación de roles/papeles para cada integrante.</p>	<p>portfolio (a sucio),</p> <p>cuestionario inicial.</p>
2ª Sesión	<p>-5 primeros minutos (colocación del aula y organización de los grupos)</p> <p>-30 minutos de explicación de la actividad y de búsqueda y recopilación de información relativa a ella (primera actividad).</p> <p>-10 minutos para la realización de la parte de V/F (individual)</p>	<p>En esta segunda sesión, se induce a los alumnos a reflexionar sobre la lengua, por lo que se les presenta, en primera instancia, la primera actividad (ver anexo 7) “¿Hablamos como escribimos? ¿Escribimos como hablamos?” que habrá de incluirse en el portfolio; al mismo tiempo, se tendrá que reflexionar sobre ella en el cuaderno de bitácora.</p> <p>Posteriormente, los alumnos se agrupan en los grupos preestablecidos en la sesión inicial y comienzan a trabajar sobre la problemática planteada en torno a la</p>	<p>Ordenador portátil, pizarra (tanto digital como manual), fichas proporcionadas, folios, bolígrafos/lapiceros/goma/típex, cuaderno de bitácora (a sucio), apuntes, portfolio (a sucio), primera actividad.</p>

	-5 minutos de recolocación del aula	dicotomía comunicación oral/comunicación escrita. Cabe destacar, también, que los alumnos realizarán un breve cuestionario de opción cerrada (V/F) que se encontrará insertado en la primera actividad . Cada integrante adopta su rol dentro del grupo. Finalmente, se recoloca el aula como al inicio de la sesión.	
3ª Sesión	-5 primeros minutos (colocación del aula y organización de los grupos) -15 minutos de explicación de la actividad clase teórica sobre los géneros discursivos. -25 minutos para la realización de la segunda actividad . -5 minutos de recolocación del aula	En esta tercera sesión, se les presenta a los alumnos los géneros discursivos (de manera global) con el fin de aterrizar en el género discursivo digital, que es el que nos ocupa en la presente secuencia. Una vez explicado con claridad la relevancia y los aspectos fundamentales de dicho género, se presenta al alumnado la segunda actividad (ver anexo 8) “Escondese tras un perfil virtual” que habrá de incluirse en el portfolio; al mismo tiempo, se tendrá que reflexionar sobre ella en el cuaderno de bitácora. Simultáneamente al	Ordenador portátil, pizarra (tanto digital como manual), fichas proporcionadas, folios, bolígrafos/lapiceros/goma/típex, cuaderno de bitácora (a sucio), apuntes, portfolio (a sucio), segunda actividad .

		<p>aprendizaje de este nuevo género que se les ha presentado, los discentes comienzan a desarrollar un pensamiento crítico inicial que, si bien es cierto todavía no presente una argumentación sólida, sirve como punto de partida válido. Además, en los minutos finales de la sesión, se propondrá que los diferentes grupos (por medio de su portavoz) participen en una lluvia de ideas que el profesor apuntará bien en la pizarra o bien en una aplicación web de creación de mapas mentales llamada <i>Mindmanager</i>®.</p> <p>Posteriormente, los alumnos se agrupan en los grupos preestablecidos en la sesión inicial y comienzan a trabajar sobre la problemática planteada. Cada integrante adopta su rol dentro del grupo. Finalmente, se recoloca el aula como al inicio de la sesión.</p>	
4ª Sesión	-5 primeros minutos (colocación del aula y	En esta cuarta sesión, se les presenta a los alumnos la diferenciación entre los términos “opinar” y	Ordenador portátil, pizarra (tanto digital como manual),

	<p>organización de los grupos)</p> <p>-10 minutos de explicación de la actividad y de la dicotomía opinión/argument</p> <p>-25 minutos para la realización de la tercera actividad.</p> <p>-5 minutos de recolocación del aula</p>	<p>“argumentar” por medio de ejemplos gráficos extraídos de las redes sociales (ejemplificaciones de opiniones vagas / ejemplificaciones de argumentaciones sólidas).</p> <p>Una vez explicado con claridad dicha dicotomía, se presenta al alumnado la tercera actividad (ver anexo 9) “Opinar vs argumentar; una cuestión de profundidad” que habrá de incluirse en el porfolio; al mismo tiempo, se tendrá que reflexionar sobre ella en el cuaderno de bitácora. Los discentes comienzan, pues, a vislumbrar los aspectos que diferencian ambos términos y a tomar conciencia de la importancia de no solo opinar, sino de argumentar, para así informar más óptimamente al otro de su perspectiva.</p> <p>Posteriormente, los alumnos se agrupan en los grupos preestablecidos en la sesión inicial y comienzan a trabajar sobre la problemática planteada. Cada integrante adopta su rol dentro del grupo.</p>	<p>fichas proporcionadas, folios, bolígrafos/lapices/ros/goma/típex, cuaderno de bitácora (a sucio), apuntes, porfolio (a sucio), tercera actividad.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>En los momentos finales se propone llevar a cabo un debate oral (tras previa planificación escrita) a través del que los discentes van a poder argumentar (que no opinar) acerca de una temática concreta dada (ver anexo 9 para mayor detalle).</p> <p>Finalmente, se recoloca el aula como al inicio de la sesión.</p>	
5ª Sesión	<p>-5 primeros minutos (colocación del aula y organización de los grupos)</p> <p>-25 minutos de explicación de la actividad y para la realización de la misma (cuarta actividad).</p> <p>-15 minutos para el debate.</p> <p>-5 minutos de recolocación del aula</p>	<p>En esta quinta sesión, se pretende que el alumnado adquiera los conocimientos/saberes básicos en torno a la coherencia, cohesión y adecuación de sus enunciados.</p> <p>Al ser conceptos que no encuentran, en ocasiones para algunos alumnos, una diferenciación notoria y a simple vista evidente, se parte de la premisa de que es necesario que el docente lleve a cabo una breve explicación de los términos con el fin de que los alumnos comiencen a apreciar las diferencias existentes.</p> <p>Después de la breve explicación por parte del</p>	<p>Ordenador portátil, pizarra (tanto digital como manual), fichas proporcionadas, folios, bolígrafos/lapiceros/goma/típex, cuaderno de bitácora (a sucio), apuntes, portfolio (a sucio), cuarta actividad.</p>

		<p>docente, es momento de que el discente tome partida de su aprendizaje y comience a trabajar en la cuarta actividad (ver anexo 10) “¿Es Twitter un lugar seguro?” que habrá de incluirse en el porfolio; al mismo tiempo, se tendrá que reflexionar sobre ella en el cuaderno de bitácora. Los alumnos se agrupan en los grupos preestablecidos en la sesión inicial y comienzan a trabajar sobre la problemática planteada. Cada integrante adopta su rol dentro del grupo. Se pretende que los alumnos trabajen la adecuación atendiendo al contexto, al mismo tiempo que la coherencia y la cohesión temática. Todo ello con la intención de aterrizar en un último ejercicio -en forma de debate escrito- por medio del que deben articular sus distintos puntos de vista de forma coherente y cohesionada, así como atendiendo a la adecuación textual del género discursivo digital. Para trabajar la</p>	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>coherencia y la cohesión se trabajará con el concepto de “marcador discursivo”.</p> <p>Finalmente, se recoloca el aula como al inicio de la sesión.</p>	
6ª Sesión	<p>-5 primeros minutos (colocación del aula y organización de los grupos)</p> <p>-10 minutos de explicación de la actividad y de los distintos tipos de argumentos.</p> <p>-25 minutos para la realización de la actividad (quinta actividad).</p> <p>-5 minutos de recolocación del aula</p>	<p>En esta sexta sesión, se llevará al aula el término “argumento” y sus distintas tipologías, con la finalidad de que sepan identificar, por ejemplo, argumentos de carácter falaz, así como argumentos basados en la autoridad o llevados a cabo por analogía. La quinta actividad, por ende, versará sobre los tipos de argumentos, que con tanta frecuencia aparecen en el ámbito de la Web 2.0. (ver anexo 11)</p> <p>“Tantas moscas no pueden estar equivocadas” que habrá de incluirse en el porfolio; al mismo tiempo, se tendrá que reflexionar sobre ella en el cuaderno de bitácora.</p> <p>Posteriormente, los alumnos se agrupan en los grupos preestablecidos en la sesión inicial y comienzan a trabajar sobre la problemática planteada. Cada integrante</p>	<p>Ordenador portátil, pizarra (tanto digital como manual), fichas proporcionadas, folios, bolígrafos/lapiceros/goma/típex, cuaderno de bitácora (a sucio), apuntes, porfolio (a sucio), quinta actividad.</p>

		<p>adopta su rol dentro del grupo.</p> <p>En la presente actividad se va a trabajar, en parte, por medio de tarjetas o cartas, un tipo de ejercicio que conlleva -por norma general- la implicación o el interés del alumnado.</p> <p>Finalmente, se recoloca el aula como al inicio de la sesión.</p>	
7ª Sesión	<p>-5 primeros minutos (colocación del aula y organización de los grupos)</p> <p>-15 minutos de explicación de la actividad y de la cortesía/descortesía/anticortesía.</p> <p>-25 minutos para la realización de la sexta actividad.</p> <p>-5 minutos de recolocación del aula</p>	<p>En esta séptima sesión, el docente lleva al grupo-clase una actividad basada en la cortesía, la descortesía y la anticortesía lingüística; con ella no se pretende sino la consecución por parte del alumno del conocimiento de dichos elementos pragmalingüísticos que se encuentran al servicio de la argumentación en las redes sociales. La sexta actividad (ver anexo 12) “Si te insulto, es porque te quiero” habrá de incluirse en el portfolio; al mismo tiempo, se tendrá que reflexionar sobre ella en el cuaderno de bitácora.</p> <p>Posteriormente, los alumnos se agrupan en los grupos preestablecidos en la sesión inicial y comienzan a trabajar</p>	<p>Ordenador portátil, pizarra (tanto digital como manual), fichas proporcionadas, folios, bolígrafos/lapiceros/goma/típex, cuaderno de bitácora (a sucio), apuntes, portfolio (a sucio), sexta actividad.</p>

		<p>sobre la problemática planteada. Cada integrante adopta su rol dentro del grupo. Se presupone que con las muestras de lengua reales que se van a insertar en la actividad, los alumnos van a poder diferenciar correctamente los tres conceptos explicitados con anterioridad, al mismo tiempo que podrán observar la importancia de los ya mencionados.</p> <p>Finalmente, se recoloca el aula como al inicio de la sesión.</p>	
8ª Sesión	<p>-5 primeros minutos (colocación del aula y organización de los grupos)</p> <p>-10 minutos de explicación de la actividad y de los conceptos de intensificación y atenuación.</p> <p>-30 minutos para la realización de la séptima actividad.</p>	<p>En esta octava sesión, se persigue que el alumnado conozca los términos de intensificación y de atenuación, despertando así su conciencia pragmática y su reflexión sobre la lengua española. El docente habrá de explicar dichos conceptos, proporcionando ejemplos en la pizarra, para que los alumnos tomen nota de dichos aspectos. La séptima actividad, que llevará por título (ver anexo 13) “Eres tan pesado” habrá de incluirse en</p>	<p>Ordenador portátil, pizarra (tanto digital como manual), fichas proporcionadas, folios, bolígrafos/lapiceros/goma/típex, cuaderno de bitácora (a sucio), apuntes, portfolio (a sucio), séptima actividad.</p>

	<p>-5 minutos de recolocación del aula</p>	<p>el portfolio; al mismo tiempo, se tendrá que reflexionar sobre ella en el cuaderno de bitácora.</p> <p>Posteriormente, los alumnos se agrupan en los grupos preestablecidos en la sesión inicial y comienzan a trabajar sobre la problemática planteada. Cada integrante adopta su rol dentro del grupo. Por medio de esta actividad no se pretende sino que el alumnado sea capaz de identificar todas aquellas partículas lingüísticas que delaten la presencia bien de intensificación o bien de atenuación.</p> <p>Finalmente, se recoloca el aula como al inicio de la sesión.</p>	
<p>9ª Sesión</p>	<p>-5 primeros minutos (colocación del aula y organización de los grupos)</p> <p>-10 minutos de explicación de la actividad y del término “ironía”.</p>	<p>En esta novena sesión, se inserta en el aula el elemento de la ironía por medio de una pequeña práctica; es interesante trabajarla, pues en las redes sociales su utilización es evidente y, además, es más complicada de entender que en la comunicación oral, pues no existen mecanismos</p>	<p>Ordenador portátil, pizarra (tanto digital como manual), fichas proporcionadas, folios, bolígrafos/lapiceros/goma/típex, cuaderno de bitácora (a</p>

	<p>-25 minutos para la realización de la octava actividad.</p> <p>-5 minutos de recolocación del aula</p>	<p>entonativos, así como gestos o miradas (kinésica) que faciliten su correcto entendimiento. Es importante que el docente explique bien el término, aunque la importancia de esta actividad radica en que sean los alumnos los que sepan encontrarla en los respectivos ejercicios que se les plantean. La octava actividad, que llevará por título (ver anexo 14) “Qué buena suerte tengo siempre” habrá de incluirse en el porfolio; al mismo tiempo, se tendrá que reflexionar sobre ella en el cuaderno de bitácora.</p> <p>Posteriormente, los alumnos se agrupan en los grupos preestablecidos en la sesión inicial y comienzan a trabajar sobre la problemática planteada. Cada integrante adopta su rol dentro del grupo. En la actividad se presentan varios enunciados irónicos, algunos extraídos de redes sociales.</p> <p>Finalmente, se recoloca el aula como al inicio de la sesión.</p>	<p>sucio), apuntes, porfolio (a sucio), octava actividad.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

10ª Sesión	-5 primeros	En estas dos sesiones	Ordenador
11ª Sesión	minutos	(penúltimas sesiones) se	portátil, pizarra
	(colocación del	trabaja el hilo de Twitter	(tanto digital
	aula y	(ahora llamado X) y, como	como manual),
	organización de	tarea final del portfolio, los	fichas
	los grupos)	alumnos y los distintos grupos	proporcionadas,
	-10 minutos para	tendrán que crear un hilo de X	folios,
	la explicación de	en el que insertar todo lo	bolígrafos/lapice
	la actividad final	aprendido (adecuación	ros/goma/típex,
	de evaluación.	textual, coherencia, cohesión,	cuaderno de
	-30 minutos de	intensificadores/atenuadores,	bitácora (a
	consenso y	argumentos varios, ironía,	sucio), apuntes,
	realización de la	anticortesía, descortesía,	portfolio (a
	mencionada	cortesía lingüística, etc.) La	sucio),
	actividad final.	última actividad, que llevará	actividad final
	-5 minutos de	por título (ver anexo 15)	de evaluación.
	recolocación del	“Creación de un hilo de X”	
	aula	habrá de incluirse en el	
		portfolio; al mismo tiempo, se	
		tendrá que reflexionar sobre	
		ella en el cuaderno de	
		bitácora.	
		Posteriormente, los alumnos	
		se agrupan en los grupos	
		preestablecidos en la sesión	
		inicial y comienzan a trabajar	
		sobre la problemática	
		planteada. Cada integrante	
		adopta su rol dentro del grupo.	
		Se les entregará a los distintos	
		grupos una rúbrica	
		orientativa, a modo de lista de	
		comprobación, en la misma	

		<p>actividad, para que puedan hacerse una idea de los que se les va a exigir. Se parte de la idea de que esta actividad se valorará en la 12ª sesión, donde se llevará a cabo la evaluación final de dicha actividad.</p> <p>Finalmente, se recoloca el aula como al inicio de la sesión.</p>	
<p>12ª Sesión / Evaluación</p>	<p>-5 primeros minutos (colocación del aula y organización de los grupos)</p> <p>-40 minutos para la presentación por parte de los alumnos de su respectiva actividad final de evaluación.</p> <p>-5 minutos de recolocación del aula</p>	<p>En esta última sesión, se lleva a cabo la evaluación final por parte del docente de los distintos hilos de X creados por los diferentes grupos, siguiendo la siguiente rúbrica (ver anexo 16) “Rúbrica de evaluación”.</p> <p>Los alumnos se agrupan en sus respectivos grupos y presentan a sus compañeros los distintos hilos creados.</p> <p>El docente lleva a cabo el proceso de evaluación siguiendo la rúbrica (dicha evaluación se trata con mayor detalle en el siguiente epígrafe).</p> <p>Finalmente, se recoloca el aula como al inicio de la sesión.</p>	<p>Ordenador portátil, pizarra (tanto digital como manual), fichas proporcionadas, folios, bolígrafos/lapiceros/goma/típex, cuaderno de bitácora (a sucio), apuntes, portfolio (a sucio), actividad final de evaluación.</p>

Fuente: elaboración propia. Título: Secuenciación de las actividades.

4.5.5 Evaluación

La evaluación tendrá carácter sumativo, pues se realizará al final del proceso educativo (en este caso, de la propuesta didáctica) y tiene como finalidad esclarecer qué nivel de competencia posee el alumnado en materia argumentativa. Además, los alumnos van a poseer la rúbrica de evaluación de la actividad final con la cual el docente les va a evaluar, por lo que serán conocedores en todo momento de lo que se les exige y lo que no. Dicha rúbrica tendrá carácter individual y será entregada al alumnado en forma de retroalimentación.

Simultáneamente, cabe destacar que también se van a evaluar saberes competenciales (no solo contenidos aislados) que los alumnos tienen que poseer tras la realización de la propuesta didáctica de innovación. Además, no solo se valorará la actividad final correspondiente a las *sesiones 11 y 12*, sino que se llevará a cabo una evaluación continua del portfolio y del cuaderno de bitácora. En esta evaluación continua también habrá espacio para la valoración del desempeño en el grupo y para la valoración de la reflexión personal de cada estudiante. La evaluación, en suma, presenta un carácter continuo a lo largo de la propuesta didáctica y de sus correspondientes 12 sesiones. De este modo, y como ya se comentaba al inicio de la propuesta, se lleva a cabo una metodología activa basada en el aprendizaje colaborativo. Por último, indicar que en el *anexo 13* se incluye la rúbrica de evaluación de la actividad final.

5. CONCLUSIONES

Una vez habiendo finalizado el presente TFM, el cual consistía en la realización de una propuesta didáctica articulada a través de las redes sociales y del elemento argumentativo, se puede concluir que tanto los objetivos generales como los específicos se han podido ir cumpliendo casi en su totalidad. Se ha de mencionar que la propuesta -finalmente- no se ha podido testear, aunque dicho aspecto no afecta a la coherencia y a la cohesión del trabajo, pues no se trataba de un trabajo estadístico en el que se fueran a extraer resultados objetivos, sino más bien una modesta propuesta de innovación con la que se pretendía aportar una nueva perspectiva al estado de la cuestión. En este sentido, el TFM se ajusta a lo requerido, pues aporta una nueva mirada al elemento argumentativo en el marco de las redes sociales.

Por medio de la propuesta planteada, se pretendía que el alumnado de 1º de Bachillerato pudiese adquirir una competencia tanto escrita, como pragmática, así como argumentativa, mucho más sólida con respecto a la que poseían con anterioridad a la realización de esta. De este modo -y siendo consecuentes con tal propósito- la propuesta tomaba como punto de partida la Web 2.0, que servía como contexto situacional de las consiguientes actividades. Dichas actividades se encontraban en consonancia con varios de los elementos claves de la argumentación: a saber, cortesía, descortesía y anticortesía lingüística, estrategias de atenuación e intensificación, uso de marcadores específicos del discurso argumentativo escrito en la red, el género discursivo digital, etc.

Los objetivos específicos del presente Trabajo Fin de Máster eran los siguientes: estudiar las distintas estrategias discursivas con el fin de determinar cuáles mostrarles y cuáles no al alumnado; mostrar que el aprendizaje y aplicación de las normas y principios que rigen la cortesía lingüística y la etiqueta digital preparan al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, respetuosa, inclusiva, segura y activa; indagar en los géneros discursivos digitales (propios del ámbito social): redes sociales; llevar al aula la cortesía, la descortesía y la anticortesía, fenómenos al servicio de la argumentación; tratar de realizar una propuesta didáctica con la cual mejorar la competencia tanto comunicativa como pragmática del alumnado; mostrar que los procesos de comprensión e interpretación requieren contextos de comunicación dialógicos que estimulen la identificación crítica de prejuicios y estereotipos; testear la propuesta. Tal y como se comentaba con anterioridad, se han podido ir cumpliendo y ajustado todos ellos, a excepción del último de todos los objetivos específicos señalados (testear la propuesta). Esto ha conllevado una cierta limitación en el trabajo, pues al no haber sido

probada la propuesta, no se puede afirmar que esta sea acertada y que logre su cometido. Pese a ello, se tiene la hipótesis de que con dicha propuesta los discentes podrán adquirir -cuanto menos- nuevos conocimientos y estrategias en torno a la argumentación en las redes sociales y en la Web 2.0, lo cual es ya un logro para el presente TFM.

El TFM cuenta, además, con un Marco Teórico que precede a la propuesta anteriormente mencionada, el cual no pretende sino revisar el estado de la cuestión, así como evidenciar la importancia del elemento argumentativo y de cómo encuentra una cierta *especificidad* en el género discursivo digital. De hecho, es en esta *especificidad* que el presente TFM cobra sentido, debido a que evidencia que las redes sociales poseen un modo de argumentar y -por tanto- de usar la lengua, concretos y profundamente dependientes del contexto situacional y comunicativo.

Respecto a la propuesta didáctica de innovación, cabe recalcar que esta cuenta con varios aspectos que han ayudado a configurar una propuesta didáctica que recoge varios aspectos que se tornan imprescindibles para la realización de una propuesta lo más completa posible. Por un lado, cuenta con una concreta contextualización, así como con una mención explícita a los destinatarios potenciales de la propuesta y su finalidad. Al mismo tiempo, se lleva a cabo un análisis detallado del marco normativo (haciendo hincapié en el *Real Decreto 217/2022* perteneciente a la Comunidad Autónoma de Cantabria). Por otro, cuenta con la planificación de la propuesta propiamente dicha y, consecuentemente, con la descripción, metodología y objetivos y competencias a desarrollar. También, cuenta con una secuenciación aproximada y orientativa de la propuesta, la cual puede servir como base al profesorado para realizarla. Esta última consta de los contenidos, los saberes, la temporalización de estos y las actividades a realizar. Y, por último, cuenta con una serie de anexos en los que se adjuntan las distintas actividades, ejercicios y cuestionarios tanto previos como de evaluación que se tornan imprescindibles para la correcta puesta en práctica de la propuesta. Además, al insertarse una metodología activa (grupos cooperativos) la propuesta adquiere un valor añadido, pues pretende crear un ambiente de trabajo en el que todos los alumnos se sientan útiles y tenidos en consideración.

A pesar de que ya se ha comentado con anterioridad una de las limitaciones principales que posee el presente TFM (a saber: ausencia de testeo de la propuesta didáctica) también han existido y surgido otros obstáculos. A este respecto, cabe señalar, en primer lugar, la *no presencia de modelos comparativos previos* a través de los que poder analizar qué se suele

trabajar y qué se estudia menos a la hora de abarcar la argumentación en las redes sociales. En segunda instancia, se ha de señalar la restricción que supone la presencia de un currículo (la LOMLOE) que limita las opciones de poder insertar en un curso académico tantas horas lectivas dedicadas a este aspecto. En tercer y último lugar, se presente como limitación el tiempo, pues en la enseñanza postobligatoria el temario es mayor y eso conlleva que no se pueda dedicar demasiado tiempo a cuestiones y/o saberes que no aparecen explicitados como primordiales a lo largo del currículo.

Futuras líneas de investigación:

- *Diferencias y similitudes entre la argumentación resultante de la comunicación síncrona o instantánea (WhatsApp, Telegram, etc.) y la perteneciente a la comunicación asíncrona (X, Instagram).*
- *Análisis comparativo entre el uso de la ironía en las redes sociales por parte de hablantes de español procedentes de Hispanoamérica y de España.*

Como cierre a este último epígrafe, sería interesante recalcar que con el presente TFM tan solo se ha pretendido subrayar la relevancia que atesora el componente argumentativo en el uso correcto de la lengua, siendo un aspecto fundamental para llevar a cabo enunciados correctamente estructurados con los cuales evidenciar nuestra respectivas perspectivas acerca de unos determinados temas. Además, al focalizar en las redes sociales de comunicación asíncrona, tales como X o Instagram, se ha podido reducir el campo de estudio acotándolo a un área concreto: la argumentación en la red.

5. REFERENCIAS

- Abad, M. (2011). *Twittergrafía. El arte de la nueva escritura*. La Catarata.
- Álvarez, A. (2014). Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación. *Estudios de lingüística del español*. <http://elies.rediris.es/>
- Arrieta, A. (2024) Influencia de la competencia argumentativa en la formación de estudiantes *Revista Ciencia Latina Educación*. (8)1. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9517
- Arrieta, C. (2022) *La persuasión en el eslogan político*. Centro de Estudios Financieros.
- Barbagallo, P. (2003). Teens. Target Marketing, 26(4),65-68. https://www.academia.edu/7459252/Teens_consumer_interaction_styles_the_impact_of_assertive_and_aggressive_behaviour_on_attitudes_towards_marketing_practices
- Belinchón M., Riviere A., y Igoa J. M. (1992). *Psicología del lenguaje; Investigación y teoría*. Trotta.
- Bermejo-Luque, L. (2013). Falacias y argumentación. Plaza y Valdés Editores.
- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en la educación infantil. *Aula de innovación educativa*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167439>
- Briz, A. (1997). Coherencia y cohesión en la conversación coloquial, *Gramma-Temas*. 2, 9-43. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_03.htm#:~:text.
- Brotons, V., Escandell, D., Mediavilla, A., Rovira, J. (2016). *Aprendizajes plurilingües y literarios. nuevos enfoques didácticos*. Universitat d'Alacant.
- Cantamutto, L. (2016). El discurso digital como objeto de estudio: de la descripción de interfaces a la definición de propiedades. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5431488#:~:text>.
- Cárdenas, A. (2017). Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje. *Revista de la Facultad de Artes Y Humanidades*. (11), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=804349>

Caro, M. T. (2018). La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *RED*. (56). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7188699>

Cassany, D. (1987 y 1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.

Cassany, D. (1995): *La cocina de la escritura*. Citamos por la 15ª ed. (2019). Anagrama.

Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours-Eléments de semiolinguistique*. Hachette.

Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 26 (12), 23-40
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941559>.

Escuela Primaria (PEP). CIEDI.

Ferrero, C. (2021). Géneros discursivos digitales. Universidad Pompeu Fabra.
<https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-generos-discursivos-para-comunicar>

Gallego, G. (2014) *Concepciones y sentidos de la escritura en Facebook. Visión de estudiantes y docentes de la institución educativa escuela normal superior de Jericó*. [Tesis doctoral no publicada] Universidad de Antioquia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/376/1/PA0062.pdf>

García, P. (2023). La argumentación en el comentario de texto: creencias del profesorado de Lengua castellana y literatura en el contexto actual de recepción multimodal e hipertextual. *RED*. 23 (75). <http://dx.doi.org/10.6018/red.544631>.

García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *RED*. (45). <https://revistas.um.es/red/article/view/238191>

Gascón, J. (2019). Origen y función de la argumentación. (44), 246 – 254.
bing.com/ck/a?!&&p=9c2089d496897000JmltdHM9MTcxNDg2NzIwMCZpZ3VpZD0yYzgwYjRjNS

Giry, M. (2006). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. Siglo XXI.

Gobato, F. (2014). *La escritura secundaria. Oralidad, grafía y digitalización en la interacción contemporánea*. Bernal.

González Hernández, M. (2015). *Las redes sociales y su incidencia en la forma en que los jóvenes se comunican y utilizan la lengua. Perspectiva de los docentes de lenguaje y comunicación*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/13644>

Guzmán-Cedillo, Y. Flores, Rosa. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. *Revisión de la literatura*. 56(1), 15-34. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.100>

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (69), 61-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5192400>

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes.

Lagos, M. (2016). Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la

Marimón, C. (2006). *El texto argumentativo*. Liceus.

Martínez, F. (2015). *Comunicación escrita*. Centro de Estudios Financieros.

Parment, A. (2011). *Generation Y in Consumer and Labour Markets*. Routledge

Pascual, R. (2013). *Teoría de la comunicación social*. Centro de Estudios Financieros.

Pérez, V. (2014): Identidad individual y grupal en Twitter, *Discurso & Sociedad*, 8(3), 482-506; Universidad de Sevilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5406663#:~:text=>.

Pérez, V. (2021). Lingüística y sintaxis en las redes sociales: el caso de las condicionales suspendidas en twitter. Universidad de Sevilla. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/37.pdf>

Reyes, G. C. T., San Martín, E. I. V., Cea, F. I. R., Maldonado, J. E. D. L. R., & de León, R. P. (2019). Características del lenguaje y la comunicación en redes sociales en estudiantes de enseñanza básica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(1), 35-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8108021>

Ruiz, J. (2017). Millennials y redes sociales: estrategias para una comunicación de marca efectiva *MHCJ*. 12(104) 352-353, n°8, 347- 367. /Dialnet-MillennialsYRedesSociales-6120205%20(1).pdf

Santibáñez, C. (2019). Origen y función de la argumentación. (44), 246 – 254. [bing.com/ck/a?!&&p=9c2089d496897000JmltdHM9MTcxNDg2NzIwMCZpZ3VpZD0yYzgwYjRjNS](https://www.bing.com/ck/a?!&&p=9c2089d496897000JmltdHM9MTcxNDg2NzIwMCZpZ3VpZD0yYzgwYjRjNS)

Scolari, C. (2017). El transceptor. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. (72) 17-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7329407#:~:text=Los%20avances%20en%20el%20ecosistema%20de%20los%20medios,el%20marco%20de%20la%20actual%20ecolog%C3%ADa%20de%20medios.>

Soto, G. (2019). *Géneros discursivos digitales: fanfiction y tuitatura*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1494#:~:text.>

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge.

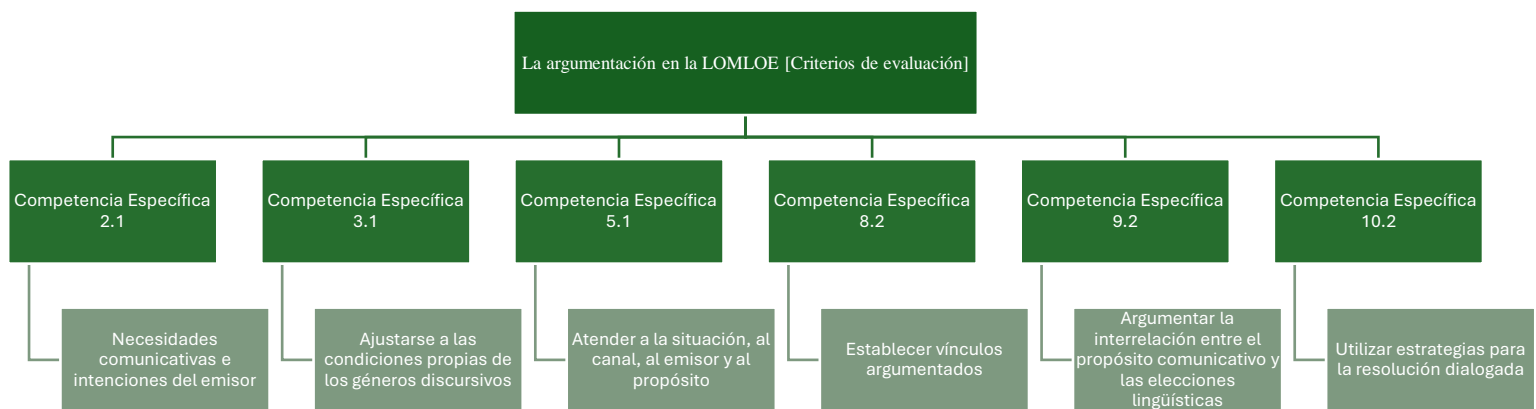
Vanegas, M. (2014). La escritura y las redes sociales. *Universidad del Tolima*. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1166/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20escritura%20y%20las%20redes%20sociales.pdf>

Vivas, J. (2015). Lo siento pero me parecen horribles!!!»: análisis pragmalingüístico de la descortesía en la red social Facebook. *Revista de Filología*. 33, 217-236. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5120315#:~:text=.](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5120315#:~:text=)

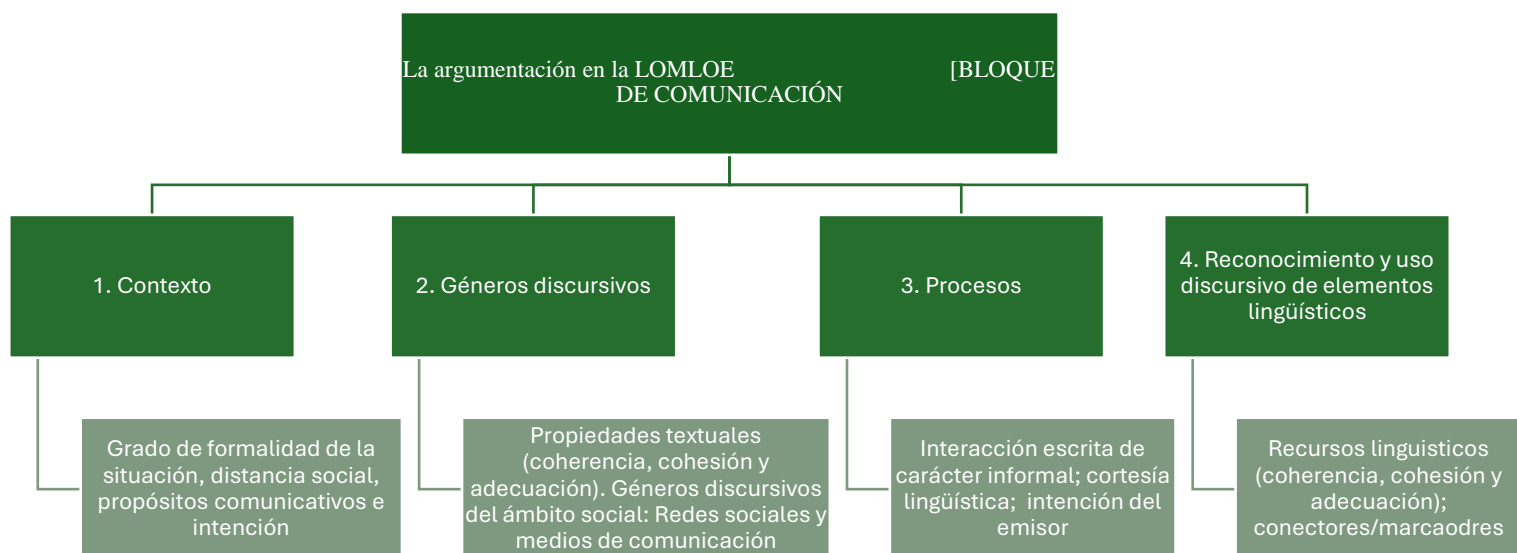
Weston, A. (2011). *Las claves de la argumentación*. Ariel.

7. ANEXOS

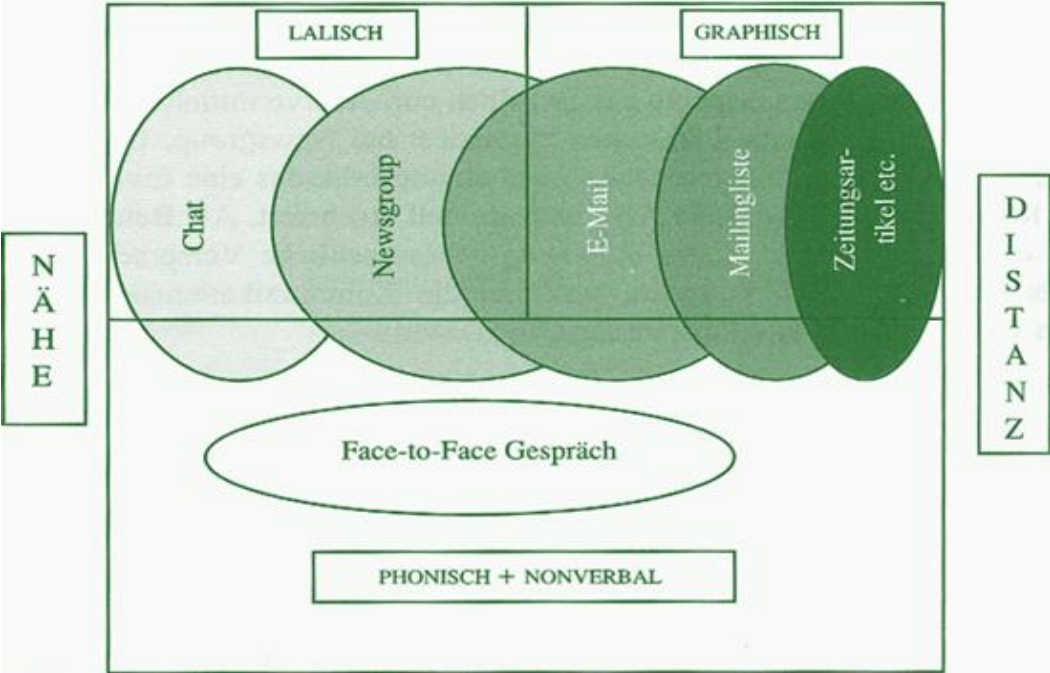
Anexo 1



Anexo 2.

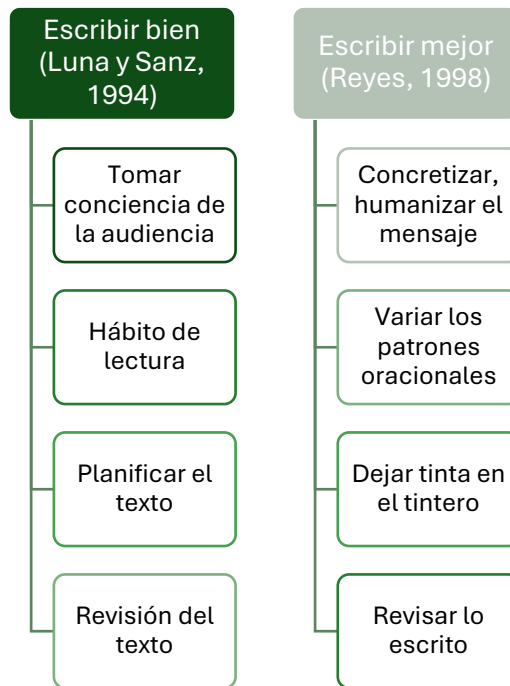


Anexo 3.



Netzkommunikation im Spannungsfeld zwischen distanz- und nächsprachlicher Konzeption

Anexo 4.



Anexo 5.



EL PAÍS Catalunya
@elpaiscatalunya

Seguir ...

Las medusas llegarán antes y en mayor cuantía a la costa catalana



Las medusas llegarán antes y en mayor cuantía a la costa...

De elpais.com

16:44 · 18.04.24 · 10,3k visualizaciones

3 Reposts 3 Me gusta



Mina Botieso @FillsDePunta · 40 m ...

Pues se les pone también, una tasa turística y problema solucionado! A ver si se van a crear las medusas que van a poder ocupar toda la costa sin dejar un duro



IIA y nuevas tecnologías (cuestionario inicial)



Marca con una X debajo de cada número (1-total desacuerdo;2-no del todo de acuerdo;3-de acuerdo, pero con matices;4-de total acuerdo).

Cuestión	1	2	3	4
Considero que la IA favorece el aprendizaje				
Creo que las nuevas tecnologías ayudarán -en un futuro- a las nuevas generaciones				
Opino que el estudiantado precisa de la IA para adquirir conocimientos				
Considero que la IA es segura y fiable				
Creo que las redes sociales son igual de válidas que un periódico				
Opino que aprendo más con un generador IA que con un profesor				
Considero que las instituciones educativas tendrían que propiciar una cultura de trabajo en la red				
Creo que los materiales convencionales se han de sustituir por recursos creados en la red o por IA				
Opino que las <i>fakenews</i> no tienen relación con las Web 2.0				
Considero que en unos años no será necesario estudiar porque todo estará escrito en la web				

Tabla.

¿Hablamos como escribimos? ¿Escribimos como hablamos?



1- Visualiza el siguiente video [<https://www.youtube.com/watch?v=7lsaA1aQBu0>] acerca de la lengua oral y escrita y, luego, responde a las siguientes cuestiones.

- ¿Es posible rehacer lo dicho en la lengua oral? ¿Crees que es igual de sencillo que en la escrita?
- ¿Consideras que el contexto extralingüístico es relevante en la lengua escrita?
- ¿Qué diferencia observas en la duración del enunciado entre la lengua escrita y oral?
- ¿La interacción surge de igual manera en la lengua oral que en la lengua escrita?

2- Ahora, presta atención al siguiente extracto, en el que tendrás que determinar si se trata de una conversación en la web o de una conversación hablada, pero transcrita. Justifica tu respuesta.

- 1 A: yo se lo digo, tía es una máquina ¿eh?
2 B: y el que aprobara a la primera→
3 A: pero→ y el teórico por libre↓tía// y el práctico↑ [¡hala!↓]/ y en Valencia§
4 B: §[bueno]=
5 A: [(...)]
6 B: pues lo tenemos que celebrar→[¿eeh?]
7 A: [claaaro]
8 C: [claro↑] pero→pero→ fijo [¿eh? fijo]
9 A: [una convidá] así guay
10 C: he lla- he llamao a mi casa estaba mi abuelita y le digo (ab)uelita, ¿está la mamá? diu¹ noo
11 digo y el papá? diu noo↑(RISAS) // uelita², pues diles // QUE HE APROBADO↑=
12 A: [EL CARNÉ DE LA AUTO]
13 C:=[EL CARNÉ DE COCHE]
14 C: y enseguida diu ¿el quéeee? y digo uelita el coche digoll ¿te acordarás? dice / ¿de quéé↑? i
15 jo dic³ [ayy]=
16 A: [aaah]
17 C:= que no se acordaría que noo
18 A: [ai, pobra dona⁴ /ya basta que te entienda]
19 C: [digo/ pues/ ee- vale↑ díselo¿eh?] / díselo
20 A: ((...))

Extraído de VA.LES.CO. <https://www.uv.es/corpusvalesco/transcrip/146.A.pdf>

Escondese tras un perfil virtual

Si tenemos en cuenta lo aprendido sobre los géneros discursivos, habremos de dar cuenta de que el género discurso digital (el que opera, por ejemplo, en la red social “X” o “Facebook”) presenta rasgos que lo diferencian de los demás. Uno de ellos, por ejemplo, es la presencia de interlocutores desconocidos, pero que igualmente son capaces de comunicarse con nosotros. Hay que tener mucho cuidado con esta clase de perfiles, porque lo que pretenden es causar un daño moral en los usuarios; por supuesto, nunca hemos de crearnos ninguno.

1- Según lo visto en clase, elabora un mapa conceptual de lo que crees que puede significar el término “Tuitertura”, concepto creado por Rensin en el año 2009.

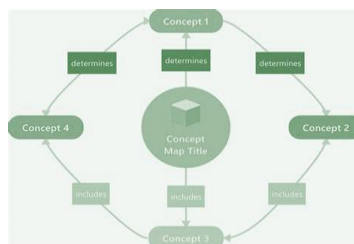


1-a ¿Consideras que Twitter ha podido favorecer la aparición de un nuevo género discursivo? Explica el porqué de tu respuesta.

2- Reflexiona sobre las siguientes citas atribuidas a distintos autores y/o instituciones.

- No sería adecuado hablar de una comunicación oral escrita ni de una escritura oralizada, sino de una comunicación con características propias distintivas incluso a la hora de compararla con otras formas de expresión nuevas desarrolladas con tecnologías coetáneas como son los blogs o los foros de internet. (Alcántara 2014, 240)
- La conversación virtual de los chats se considera como un texto escrito oralizado en el que lo escrito y lo oral formarían un continuum. (Gómez Torrego, 2001; Yus, 2010)
- Algunas formas de comunicación escrita espontánea (notas personales o mensajes de móvil) presentan características parecidas a los registros coloquiales y a menudo adoptan expresiones o grafías que no serían aceptables en la lengua general formal. (GIEC 2016, XXV)

3- A continuación, la actividad consiste en crear entre todos los grupos un mapa conceptual virtual (por medio de la aplicación *Mindmanager*®) a través del que mostrar -de manera visual- los aspectos que consideraréis exclusivos o -al menos- característicos del género discursivo digital.



Opinar vs argumentar; una cuestión de profundidad

1- Lee el siguiente texto (*Argumentar es más que opinar, 2012*) perteneciente a Ángel Gabilondo, y trata de buscar la relación que tiene su contenido con el propio título de la presente actividad. Luego contesta a las siguientes cuestiones que se insertan más abajo.

Cuando alguien argumenta algo, nos toma en serio. Y se agradece. Porque **argumentar** es ofrecer **razones** que tienen en cuenta no sólo de **qué** se trata, sino **con quién** se habla. No para decir exclusivamente lo que el otro quiere oír, sino para tener presente su inteligencia y su sensibilidad.

Hay cuestiones que pueden resolverse, asuntos que pueden dilucidarse y demostrarse; sobre los que se puede opinar. La **opinión** se asienta sobre una serie en gran medida deductiva a partir de determinados elementos propuestos. Y conduce a una **conclusión**. Pero no siempre las cuestiones de la vida, personal, social y política se clausuran de ese modo. La **argumentación** no es una simple opinión. Busca influir por medio del **discurso**, busca la implicación de un auditorio, tiene que ver con la vinculación efectiva de personas y precisa de una serie de buenas razones para alcanzar, no tanto una conclusión, cuanto un espacio abierto en las que ellas reclamen, propicien y permitan una **decisión**, una buena decisión. Y ésta suele estar envuelta en incertidumbres, en argumentos encontrados. Y no es de extrañar que algunos consideren que tiene este componente “trágico”. A lo que se añade el hecho de que no basta **persuadir**, hay que **convencer**. Y aquí no es suficiente con estar convencido, lo que ya es una conquista, hay que ser convincente. Se argumenta para alguien. Los argumentos no tratan de imponerse, se ofrecen.

La capacidad de **convencer**, de **deleitar** y de **convencer** requiere sus argumentos, no necesariamente convencionales. Su olvido propicia un enorme deterioro, personal, social y político, e impide el efectivo **diálogo** y la imprescindible **comunicación**

Extraído y adaptado de *Argumentar es más que opinar*, Ángel Gabilondo | [El País](#)

a) Atendiendo a las palabras en negrita: ¿Crees que todas poseen la misma relevancia si hablamos de la dicotomía opinar/argumentar? ¿Quitarías alguna? ¿Añadirías alguna más?

b) ¿Qué entiendes por discurso? ¿Sería el texto escrito un discurso? Justifica tu respuesta.

2- Proporciona tu opinión acerca de la siguiente temática: *El impacto de las redes sociales en la forma de comunicarnos.*

*Recuerda lo expuesto en el texto de la actividad 1, y lo visto en clase (se trata de una cuestión de profundidad).

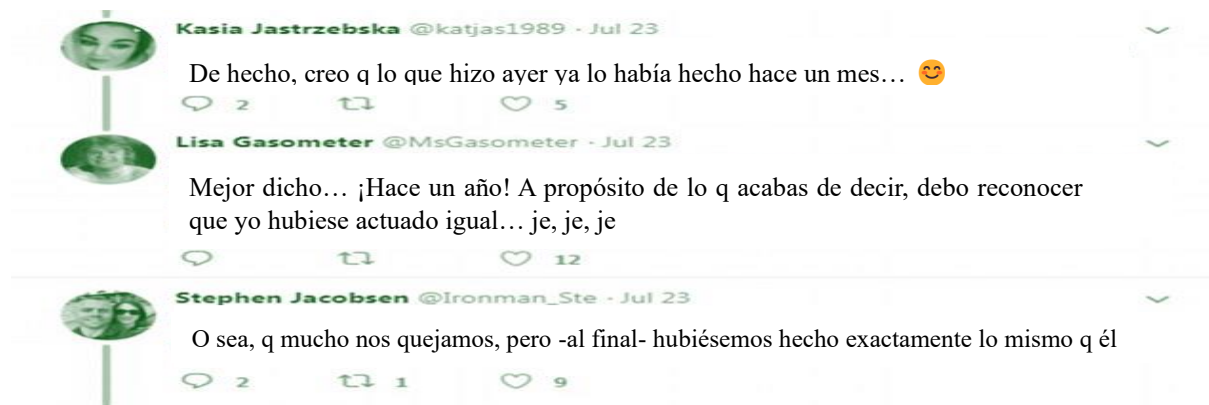


¿Es Twitter un lugar seguro?

1- Atendiendo a las definición proporcionada desde el Instituto Cervantes del término “adecuación” (y que se adjunta en líneas posteriores) intenta pensar acerca de la situación comunicativa propia de los géneros discursivos digitales, y de cómo solemos amoldar nuestro mensaje al contexto, así como a nuestras intenciones comunicativas. Pon algún ejemplo. Después, intenta subrayar los conceptos que consideras primordiales de la cita proporcionada.

La adecuación es la propiedad textual por la que el texto se adapta al contexto discursivo. Quiere esto decir que el texto se amolda a los interlocutores, a sus intenciones comunicativas, al canal de producción y recepción, etc., parámetros todos ellos que definen los registros. Por tanto, un texto es adecuado si la elección lingüística efectuada es apropiada a la situación comunicativa. Es la propiedad por la que el texto se amolda a la situación de comunicación. (Centro Virtual Cervantes, s.f.)

2- Tal y como ya hemos visto en la parte teórica de la sesión del día de hoy, la coherencia y la cohesión textual propician que la progresión temática se lleve a cabo de manera lógica y pertinente. Para lograrlo, se torna imprescindible el correcto uso de los marcadores discursivos. Revisa el siguiente hilo de “Twitter” (ahora llamado “X”) con la finalidad de identificarlos y de explicar el porqué de su importancia.



3- ¿Conoces el concepto de *shitstorm*? Se encuentra íntimamente relacionado con los llamados “mensajes de odio” que, por norma general, se envían desde falsos perfiles dirigidos hacia usuarios de las redes sociales. ¿Cuál es tu punto de vista acerca de dicha realidad social que afecta a tantos millones de internautas en la red?

* Recuerda adecuar tu discurso a la audiencia (compañeros de clase, que leerán tu mensaje, presumiblemente, en la red social X), así como mostrar una cierta coherencia y cohesión argumentativa.

Tantas moscas no pueden estar equivocadas

1- De acuerdo con la clasificación vista en clase (la cual se vuelve a adjuntar en el presente ejercicio) intenta pensar en -al menos- un argumento de cada tipología señalada:



De hecho	Causalidad	Autoridad	Falacias	Estadísticos/Dato	Generalizaciones	Analogía

Tabla

2- Indica con qué tipología de argumento se asocia cada enunciado siguiente, extraídos de hilos provenientes de la red social “X”:

- a) Los especialistas epidemiológicos insisten en que la nueva variante será peor que la anterior.
- b) El 65% de los jóvenes cree que las redes sociales son negativas para la salud mental
- c) Todas las canciones de Lady Gaga me encantan, por lo que la nueva también me gustará.
- d) Tantas moscas no pueden estar equivocadas.

3- Por medio de las siguientes *Flashcards* o tarjetas mnemotécnicas vamos a trabajar la argumentación en torno a las problemáticas planteadas. Se deben utilizar los argumentos estudiados (evitando, por ejemplo, las falacias) con la finalidad de crear un argumentario sólido que rebata o refute los argumentos expuestos. Intenta tener en cuenta -también- todo lo anteriormente estudiado a lo largo del presente proyecto.



El dinero no da la felicidad



No salir de fiesta es perder la juventud



No hacer deporte te hace perder movilidad



Mejor la playa que el río; mucho más divertido

Si te insulto, es porque te quiero

Cortesía	Descortesía	Anticortesía
<i>Yo también pienso lo mismo que tú, sinceramente.</i>	<i>Eres un gilipollas, no tengo nada más que hablar contigo, NUNCA; cállate ya la boca.</i>	<i>Mira que eres tonta, ¿¿eh?? Pero te tengo que querer...</i>

1. Determina qué enunciado o enunciados se corresponde o se corresponden con actos de habla de carácter cortés, descortés o anticortés.

-Laura: *Uff, no creo q mañana vaya a la ruta... con este cuerpo que tengo como que mejor no voy.*

-Jimena: *¿¿¿Enserio dices que TU CUERPO no te permitiría hacerla???*

-Sara: *Hombre, a ver... es verdad que no tiene mal cuerpo, pero tampoco está hecha una deportista que digamos...*

-Laura: *¡¡No opines de los demás sin conocerlos, gilipollas!!*

-Jimena: *A ver, Laura, tonta, creo que lo está diciendo en broma...*

Cortesía

Descortesía

Anticortesía

2. Imaginad que os encontráis en casa, por la tarde, después de un largo día en el instituto... de repente, entráis en una red social (X, por ejemplo) y comenzáis a tener una conversación con vuestro grupo de amigos acerca de una problemática concreta.



a) **Cread un diálogo entre todos los integrantes del grupo, en el que cada uno de los integrantes escriba un enunciado de cada tipología estudiada a lo largo de la lección de hoy (a saber: cortesía, descortesía y anticortesía lingüística).**

b) **Seguid el esquema presentado al inicio de la presente actividad.**

c) **Añadid la conversación al portfolio**

Eres tan pesado

Intensificación	Atenuación
<p>-Morfológicos: prefijos y sufijos. Es archiconocido. ¡Vaya pelazo!</p> <p>-Sintácticos: adverbios, adjetivos, artículos, verbos, cuantificadores o locuciones: La de veces que te lo he dicho. ¡No me sulfures! No viene ni por asomo.</p> <p>-Léxico-semánticos: expresiones idiomáticas y unidades fraseológicas: Estoy más aburrido que una ostra. ¡Esto está de muerte! Está que se sube por las paredes.</p> <p>-Suprasegmentales: entonación, tono de la voz y énfasis de ciertas palabras o sílabas. ¡Estuvo estudiando toooda la noche! Ella puso to - do su empeño.</p> <p>Recursos gramaticales</p> <p>Prefijos super-, extra-, archi-, ultra-: superguapo, extrafino.</p> <p>Superlativo absoluto por repetición: En este bar ponen café café.</p> <p>Operadores recursivos focalizadores: Incluso tiene televisor en el baño.</p> <p>Vocativos y refuerzos de la afirmación: Es muy rico, de verdad.</p> <p>Recursos léxico-semánticos:</p> <p>Adverbios evaluativos: Desgraciadamente, no ha podido venir. Lamentablemente, no aceptó el puesto.</p>	<p>-Términos morfológicos o léxicos y, sobre todo, los eufemismos: Es un poco bajito. Existe una campaña para ayudar a los ‘sin techo’.</p> <p>-Actos directivos:</p> <p>a) Actos directivos: son aquellos que pueden expresar una petición o un consejo. Si no te importa, cierra la puerta.</p> <p>b) Actos asertivos: son los actos en los que el emisor afirma o niega algo con diferentes grados de certeza. A mi parecer, creo que no se lo ha tomado muy bien.</p> <p>c) Actos comisivos: con ellos se pretende que el hablante actúe según lo dicho mediante sus propias palabras. Quizás pueda arreglar el ordenador.</p> <p>d) Actos expresivos: son aquellos en los que el hablante expresa un estado afectivo, emocional o físico. Me sabe mal no poder ir.</p> <p>-Morfológicos: sufijos que funcionan como diminutivos: Es un poco gordito. Sintácticos: verbos, perífrasis verbales, cuantificadores, adverbios o determinadas partículas. Parece que no tiene experiencia en este campo. Va a ser que no puedo ir a tu cumpleaños. Ya estoy casi llegando. Es como muy pequeñito.</p>

Ejemplos extraídos de Briz (1998)

1. Siguiendo el esquema anteriormente insertado, intenta identificar tanto mecanismos de atenuación como de intensificación en los siguientes enunciados que bien podrían haberse extraído de hilos correspondientes a varias redes sociales.

- a) *En donde yo vivo es muy muy aburrido, no hay na-da, y los inviernos son muy muy fríos y solitarios*
- b) *Respecto a lo que dices... hay muchíísimas explicaciones: ¡infórmate!*
- c) *Me molesta un poquito tu actitud... pareces un niño pequeño, lastimosamente.*
- d) *Me sabe mal decirte que no, Lucía, de verdad...*
- e) *Mario... Daniel está que trina, jejeje.*
- f) *Si lo prefieres, vete a tu casa, aquí ya no pintas nada.*
- g) *Si quieres, podemos ir al cine; quizá pongan alguna película interesante, aunque está carísimo.*

Qué buena suerte tengo siempre

La ironía es una afirmación doble: se dice algo y se transmite al interlocutor el mensaje implícito «no quiero decir esto». Un enunciado irónico del tipo de «qué libro interesante» para implicar algo así como «qué libro insoportable»-no es solamente una crítica, más o menos dura o más o menos humorística, de la realidad (en este caso de un libro), sino una crítica de la frase «qué libro interesante» y por lo tanto de la posibilidad de que el lenguaje funcione mal.

Graciela Reyes, *Pragmática y metapragmática: la ironía lingüística* (2021).

1. Atendiendo a la explicación aportada en clase y a la cita que se adjunta anteriormente... ¿Podrías explicar el porqué de que este mensaje extraído de la red social X sea o no irónico?



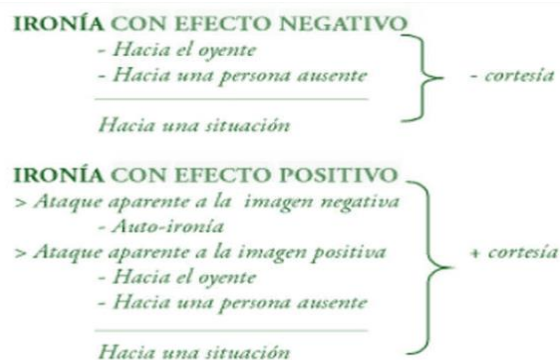
2. Determina si hay ausencia o presencia de ironía en los siguientes enunciados y explica el porqué de tu respuesta. Si el enunciado no presenta ironía, tendrás que pensar en una situación en la que sí sería irónica dicho enunciado.

(El termómetro marca 3 grados bajo cero) “*Más calor y me muero...*”

(La luz está apagada) “*Como no haya un poco más de luz, me voy a acabar cayendo*”

(Su relación es pésima) “*¡Madre mía, cada día se ve que os lleváis mejor!*”

3. La ironía influye en el efecto positivo o negativo del enunciado y, por ende, en la carga de cortesía que posea este. Imagina -tras haber observado el cuadro (extraído de López (2016) *La ironía y el humor en el Debate en torno al Estado de la Nación*)-dos situaciones en las que la ironía tenga un efecto positivo y otras dos en las que el efecto sea negativo.



Creación de un hilo de X

La tarea final consiste en crear un hilo de *X* (anteriormente llamado *Twitter*) en el que participéis todos los integrantes del grupo con el fin de que demostréis haber adquirido todas las herramientas que se os han ido facilitando a lo largo de las pasadas sesiones en torno a la argumentación en las redes sociales. El siguiente ejemplo ilustrativo que se adjunta en el margen derecho os puede servir como modelo a seguir: podéis llevar a cabo la realización del hilo en la propia red social (para ello, debéis crearos un usuario nuevo que solo utilicéis para esta tarea) o bien crearlo manualmente en formato papel, aunque respetando las convenciones propias del género discursivo digital. Podéis mirar las actividades previas, por si os sirven de ayuda. La temática sobre la que vais a debatir es la misma para todos y es la siguiente que se adjunta a continuación:



Facebook, Instagram y WhatsApp utilizarán fotos y datos de sus usuarios para alimentar su IA



El cambio anunciado por Meta ha llevado a cientos de usuarios a recomendar oponerse al cambio en su política de privacidad, que puede lograrse mediante el envío de un cuestionario

[Meta lanza Imagine, su propio generador de imágenes de IA](#)

Debéis incluir -cada miembro del grupo- lo siguiente:

1. Cuatro o más argumentos de los vistos en clase
2. Dos o más enunciados que posean intensificación
3. Dos o más enunciados que posean atenuación
4. Al menos tres enunciados que presenten marcadores discursivos propios del género discursivo digital
5. Al menos dos enunciados que presenten cortesía lingüística
6. Al menos dos enunciados que presenten anticortesía lingüística
7. Al menos un enunciado que presente descortesía lingüística
8. Al menos un enunciado irónico
9. El hilo ha de presentar tanto coherencia como cohesión.
10. En el hilo se ha de argumentar, no de opinar.
11. El hilo ha de adecuarse al género discursivo digital y, por ende, su registro ha de ser el propio de las redes sociales.
12. Debe presentar marcas lingüísticas y gráficas propias de la comunicación escrita virtual

Anexo 16 “Rúbrica de evaluación”

Rúbrica de evaluación

ÍTEM CALIFICADO	SOBRESALIENTE 10	NOTABLE 7.5	SUFICIENTE 5.0	INSUFICIENTE 2.5 - 0
Incluye cuatro o más argumentos	Cuatro correctamente	Dos correctamente	Cuatro o más, pero con errores	No incluye ninguno
Incluye dos o más enunciados con intensificación	Dos correctamente	Uno correctamente	Dos o más, pero con errores	No incluye ninguno
Incluye dos o más enunciados con atenuación	Dos correctamente	Uno correctamente	Dos o más, pero con errores	No incluye ninguno
Incluye al menos tres enunciados que presenten marcadores discursivos propios del género discursivo digital	Tres correctamente	Dos correctamente	Tres o más, pero con errores	No incluye ninguno
Incluye al menos dos enunciados que presenten cortesía lingüística	Dos correctamente	Uno correctamente	Dos o más, pero con errores	No incluye ninguno
Incluye al menos dos enunciados que presenten anticortesía lingüística	Dos correctamente	Uno correctamente	Dos o más, pero con errores	No incluye ninguno
Incluye al menos dos enunciados que presenten descortesía lingüística	Uno correctamente	Uno con errores leves	Uno con errores	No incluye ninguno
Incluye al menos un enunciado irónico	Uno correctamente	Uno con errores leves	Uno con errores	No incluye ninguno
El hilo presenta coherencia y cohesión	Es coherente y está cohesionado	Presenta marcas de coherencia y de cohesión, con errores	Se demuestra que se ha intentado, aunque no se haya conseguido	No presenta ni coherencia ni cohesión
El registro se adecua al género discursivo digital	Se adecua a la perfección	Se adecua, aunque con errores	Se demuestra que se ha intentado, aunque no se haya conseguido	No presenta adecuación
Se lleva cabo una argumentación sólida y no solo se opina	Presenta una sólida argumentación	La argumentación puede ser débil en algunos casos concretos	Mayoritariamente se opina y en rara ocasión se argumenta.	No presenta argumentación; ni siquiera opinión.
El hilo presenta marcas lingüísticas y gráficas propias de la comunicación escrita virtual	Presenta marcas	Ausencia de marcas	Ausencia casi total de marcas	Ausencia total de marcas

Al ser 12 ítems, se divide la puntuación total entre 12. Ejemplo: 105:12=8.75NT



4. DECLARACIÓN DEL ESTUDIANTE DE HABER RECIBIDO LA CONFORMIDAD DEL CENTRO

Yo, David Lamadrid Suárez estudiante en la Universidad a Distancia de Madrid, declaro que: el Centro educativo en el que se contextualiza el Trabajo final de Máster del Máster en formación del profesorado en Educación Secundaria, ha sido informado del uso que se va a dar en el trabajo a los datos del Centro y este ha manifestado su conformidad con ello. En dicho trabajo no se proporcionan datos identificativos de ningún miembro de la Comunidad Educativa y se cumple con la normativa de protección de datos, por la que se pueden ejercitar los derechos de oposición, acceso, rectificación y cancelación en el ámbito reconocido por el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 abril de 2016 y siguiendo las Recomendaciones emitidas por la Agencia Española de Protección de Datos.

Y para que así conste,

En Cabezón de la Sal a 29 de abril de 2024

Fdo. LAMADRID SUAREZ DAVID - 72198246G

Firmado digitalmente por LAMADRID SUAREZ DAVID - 72198246G Fecha: 2024.04.29 10:47:35 +02'00'

Fdo. María del Mar Recio Directora IES Valle del Saja

