

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera

CIESE-Comillas – UC

Año académico 2022-2023

La argumentación en la clase de ELE: una propuesta didáctica articulada a través de las redes sociales

Trabajo realizado por David Lamadrid Suárez

Dirigido por Dra. Virginia González García

«Definamos el argumento. Hemos descrito la historia como una narración de sucesos ordenada temporalmente. Un argumento es también una narración de sucesos, pero el énfasis recae en la causalidad. Una historia es: "El rey murió y luego murió la reina". Un argumento es: "El rey murió y luego la reina murió de pena". Se conserva el orden temporal, pero se ve eclipsado por la sensación de causalidad. O también: "La reina murió, nadie sabía por qué, hasta que se descubrió que fue de pena por la muerte del rey". Este es un argumento con misterio, forma que admite un desarrollo superior. Suspende el orden temporal y se distancia de la historia tanto como lo permiten sus limitaciones. Consideremos la muerte de la reina. Si es una historia, preguntaremos: " ¿Y luego, qué pasó? " Si es un argumento, preguntaremos: " ¿Por qué? " Esta es la diferencia fundamental entre estos dos aspectos de la novela. Un argumento no puede contarse a un público de trogloditas boquiabiertos, ni a un sultán tiránico, ni a un público del cine, su moderno descendiente. A estos solo les mantiene despiertos el "y luego..., y luego..."; no pueden aportar más que curiosidad. Y un argumento exige inteligencia y memoria».

Aspectos de una novela (1927), Edward Morgan Forster.

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster estudia el elemento argumentativo en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE), enmarcándose en el ámbito de la pragmalingüística. Para ello, su estudio estará comprendido por dos grandes bloques; por un lado, una aproximación conceptual y teórica al estado de la cuestión; por el otro, un marco teórico y una propuesta didáctica. A través del primer bloque, se revisará la investigación en torno a la argumentación en las redes sociales. En el segundo apartado, se abordará el elemento pragmalingüístico: (des)cortesía verbal, anticortesía, interacción, contexto, cotexto, etc. Al mismo tiempo, se prestará atención a los componentes lingüísticos de la argumentación. El presente TFM se apoya metodológicamente en un estudio de corpus que ayudará a analizar más óptimamente las informaciones obtenidas, si bien el estudio será mixto (tanto cualitativo como cuantitativo). De manera posterior, se propondrá una secuencia didáctica por medio de la cual se seleccionará un material óptimo para el desarrollo de la competencia comunicativa (en relación con la argumentación) de alumnos de nivel B2 (MCER) en situación de inmersión tanto lingüística como cultural. Tras haber diseñado y elaborado la propuesta didáctica, se explicita el porqué de la importancia del componente argumentativo en el aula de ELE.

Palabras clave: competencia pragmática, competencia comunicativa, argumentación, redes sociales, ELE, (des)cortesía, cortesía, contexto, interacción.

ABSTRACT

This Master's Thesis deals with the argumentative element in the class of Spanish as a Foreign Language (SFL), framed in the field of pragmalinguistics. In order to reach this purpose, this study will be comprised of two main blocks; on the one hand, a conceptual and theoretical approach to the state of the question; on the other hand, a theoretical framework and a didactic proposal. The first section will review the research on argumentation at social networks. In the second section, the pragmalinguistic element will be addressed: verbal (dis)politeness, anti-courtesy, interaction, context, cotext, etc. At the same time, we will pay attention to the linguistic components of argumentation. On the other hand, it should also be pointed out that there will be a corpus study that will help us to optimally analyze the information obtained, although the study will be both qualitative and quantitative. Subsequently, we will propose a didactic sequence by means of which an optimal material will be selected for the development of the communicative competence (regarding argumentation) of B2 level students (CEFR) in a situation of both linguistic and cultural immersion. After having designed and elaborated the didactic proposal, we aim to explain the importance of the argumentative component in the SFL class.

Key words: pragmatic competence, communicative competence, argumentation, social networks, ELE, (dis)courtesy, courtesy, context, interaction.

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. El concepto de argumentación y su inclusión en ELE.....	7
2.2. La argumentación en el PCIC y en el MCER	13
2.2.1. Su dimensión pragmática: la relevancia del contexto. La competencia discursiva.....	18
2.3. Los géneros discursivos digitales y su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ELE	23
2.4. La estructura argumentativa, sus funciones y sus componentes lingüísticos... 26	
2.5. Los marcadores discursivos en ELE y su tratamiento en el aula	29
2.5.1. Marcadores específicos del discurso argumentativo.	31
2.6. La (des)cortesía y la anticortesía verbal (en las redes sociales).....	32
3. BLOQUE PRÁCTICO	34
3.1. Metodología del trabajo	34
3.2. Inventario de manuales de ELE	34
3.2.1. El tratamiento de los marcadores discursivos en los manuales de ELE ...	36
3.2.2. Muestras de cortesía, descortesía y anticortesía en los manuales de ELE	41
3.2.3. La conversación tecnológica o virtual y el uso de corpus.	42
3.3. Propuesta didáctica.....	46
3.3.1. Presentación y metodología.....	47
3.3.2. Secuencia didáctica.....	48
4. CONCLUSIONES.....	59
5. BIBLIOGRAFÍA	62
6. ANEXOS.....	65

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster tiene por objeto llevar a cabo una indagación profunda en el elemento argumentativo enmarcado en el desarrollo de la destreza escrita del estudiante de español como lengua extranjera. Para ello, se desarrollará una propuesta didáctica basada en el discurso de las redes sociales (hilos de Twitter, ahora llamado X, Facebook, Instagram, etc.) por lo que las muestras de lengua serán reales. Con ello, se pretende contextualizar el hecho lingüístico al alumnado, con el fin de que adquieran una mejor competencia comunicativa, la cual les permita adecuarse a la situación comunicativa y, también, desarrollarse mejor en cuanto a la interacción lingüística se refiere. Se cree conveniente insertar el elemento argumentativo en el aula de ELE, pues es uno de los aspectos fundamentales de la competencia comunicativa que ha de florecer, de manera obligatoria, en el discente.

Tal y como explicita el teórico y etnógrafo, D. Hymes, la competencia comunicativa consiste en saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma» (Hymes, 1971: 27). El presente trabajo intentará ahondar en las normas socioculturales que rigen de manera holística los países hispanohablantes, ya que no solo se trata de que el alumno adquiera unos conocimientos gramaticales y/o léxicos en cuanto a la argumentación, sino que también persigue que el discente comprenda, interiorice y desarrolle una «competencia sociocultural» (Van Ek, 1986: 1) que le permita desarrollarse de manera óptima en la interacción con otros usuarios de la lengua.

El ámbito en que se enmarca dicho TFM es el de la pragmática intercultural y, más concretamente, el pragmalingüístico. Desde esta unidad temática de conocimiento se originan las líneas de investigación que subyacen al presente estudio. Cabe señalar que para evitar *choques culturales* (*malentendidos, errores pragmáticos*) el aprendiente de la L2 (en este caso, el aprendiz de español como lengua extranjera) tiene que conocer de igual manera tanto el funcionamiento de su propia cultura como los códigos socioculturales de la cultura meta (la propia de la L2). Por ende, se vuelve necesaria la implementación del elemento sociopragmático en el aula de Español como Lengua

Extranjera, debido a que sin esta inclusión el alumno no podría llegar a descodificar los enunciados, bien orales o escritos, que el usuario de la lengua produjera.

Este Trabajo Fin de Máster pretende aportar al campo científico lo siguiente: en primer lugar, dicho estudio ansía evidenciar que la argumentación en las redes sociales es un óptimo punto de partida para desarrollar una propuesta didáctica en ELE, ya no solo por la actualidad y vigencia de las redes sociales (RR.SS.) sino también porque a través de estas se puede observar con claridad los fenómenos de la anticortesía o de la anticortesía, y, además, se pueden trabajar interaccionales y transaccionales de la lengua. Respecto a este último concepto, se considera que la argumentación no es sino la piedra angular de dicha interacción entre usuarios de la lengua. En segundo lugar, la investigación pretende mostrar la relación existente entre el elemento lingüístico y el sociocultural, ya que se parte de la premisa de que todo discurso, bien oral o escrito, tan solo encuentra su sentido a través del contexto en que se produce. En tercer lugar y último lugar, dicho estudio lleva a cabo diversas contribuciones a la usabilidad del estado de la cuestión. La posible falta de estudios sobre cómo implementar en el aula de ELE el elemento argumentativo es precisamente donde radica la posible utilidad y las probables aportaciones que la presente investigación puede llegar a poseer.

Por otro lado, cabe destacar que en gran parte de los manuales de ELE no se le presta demasiada atención al discurso a la hora de producir un texto escrito. Por ello, la siguiente apreciación cobra una gran importancia y relevancia:

Será necesario ofrecer propuestas didácticas concretas si lo que el profesor pretende es que por medio del correcto manejo de los marcadores del discurso el alumno mejore su competencia comunicativa al producir discursos —orales y escritos— congruentes, correctos y adecuados. (Saiz, 2003: 325-326).

Se torna conveniente insertar en el aula muestras de lengua reales, para que así el alumnado se encuentre en la obligación de exponerse a textos a los que presumiblemente se enfrentará de manera sistemática en la vida cotidiana. A pesar de que los manuales de ELE actuales ya tienen en cuenta dicho aspecto, se puede observar cómo el tratamiento que tienen las redes sociales no está centrado en el uso de las mismas por parte de los alumnos, sino más bien en la reflexión sobre su utilidad. Es por ello que las RR.SS. son

un gran punto de partida para llevar a cabo un estudio sobre la argumentación en la clase de ELE, al ser recurrente su uso en la mayoría de estudiantes.

Ante todo lo anteriormente expuesto, el presente Trabajo Fin de Máster se propone los siguientes objetivos generales:

a) Observar y argumentar el comportamiento de la argumentación como herramienta clave tanto de la cortesía como de la descortesía y -también- como estrategia discursiva en las redes sociales.

b) Realizar una propuesta práctica enmarcada en el ámbito de ELE que guarde relación con la argumentación en las redes sociales.

c) Determinar principios que permitan comprender la manera en que se produce la argumentación en el alumnado de ELE.

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

a) Indagar en los componentes lingüísticos de la argumentación y señalar los recursos pragmalingüísticos al servicio de la argumentación en las redes sociales.

b) Reflejar la relevancia de conceptos tales como “pensamiento crítico”, “coherencia”, “cohesión”, “interacción” o “registro”.

c) Probar la eficacia y/o testear la propuesta didáctica.

En cuanto a la metodología empleada a lo largo del TFM, se ha de destacar, en primera instancia, que se trata de un estudio a través del que se van a extraer conclusiones derivadas del tratamiento que se le da a los marcadores discursivos y a la cortesía, descortesía y anticortesía en los manuales de nivel B2 de español, con el fin de desarrollar un corpus que ayude a analizar más óptimamente las informaciones obtenidas. En segundo lugar, se ha de advertir que se trata de un trabajo de corpus, en el que se va a trabajar con datos reales, obtenidos de manuales de ELE, con la finalidad de aproximarnos al uso de la lengua por parte de los usuarios del idioma español. Por consiguiente, se elaborará un corpus propio a través del que poder abordar la argumentación en los manuales y sobre cómo se incluyen las redes sociales. En tercera instancia, se ha de mencionar que se lleva a cabo un estudio cualitativo, ya que se aborda la problemática de la argumentación en las redes sociales por medio de muestras seleccionadas y representativas, a través de la recopilación de ejercicios. En último lugar, se ha de mencionar que el procedimiento metodológico será el humanístico, ya que la lectura y consiguiente estudio e interpretación posterior de estas últimas se encontrará articulada por medio de textos

pertenecientes a las ciencias humanas y sociales. En cuanto a la estructura llevada a cabo a lo largo del presente Trabajo Fin de Máster, se ha de advertir que a esta breve introducción le seguirán dos grandes bloques.

Por un lado, el marco teórico; por el otro, el bloque práctico. A lo largo del primero, se llevará a cabo una aproximación conceptual a la que seguirá una indagación posterior en los géneros discursivos digitales, las redes sociales y su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. A lo largo del segundo bloque, se realizará la propuesta didáctica, partiendo siempre de lo expuesto en el marco teórico, que servirá de base conceptual para dicha propuesta, que tratará de servir de apoyo en el proceso de adquisición del estudiantado de ELE en torno a la argumentación.

En conclusión, se puede afirmar que lo que se pretende con esta investigación es indagar sobre el elemento argumentativo (referido, principalmente, a la destreza escrita) y sobre cómo insertarlo en el aula por medio de una propuesta didáctica basada en una muestra de lengua real como lo son las redes sociales y los consiguientes usuarios de la lengua que se tornan partícipes de esta última.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El concepto de argumentación y su inclusión en ELE

El *Diccionario de Términos Clave de ELE* (2008) del Instituto Cervantes define el concepto de argumentación de la siguiente manera:

Se entiende por argumentación la expresión de un punto de vista razonado, ya sea a través de una palabra, de un enunciado o de un texto. Se persigue con ella influir en la opinión, la actitud o el comportamiento del destinatario. En la enseñanza-aprendizaje de lenguas, saber argumentar 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 (Instituto Cervantes, 2006).

Por ende, el alumno de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha de servirse de la argumentación para llevar a cabo la consecución de una de las funciones principales que se exponen en el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes): *Expresar opiniones, actitudes y conocimientos*. Dicha función se encuentra implementada en todos los niveles (A1-A2; B1-B2; C1-C2) de la escala del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), por lo que su importancia se torna evidente. Al mismo tiempo, cabe mencionar que en los niveles iniciales no se trabaja con estructuras demasiado complejas, al mismo tiempo que no se le presta tanta atención a las estrategias pragmáticas y/o discursivas de la lengua. En cambio, en el nivel intermedio y avanzado, ya se puede apreciar cómo las tácticas y las estrategias pragmáticas comienzan a ganar protagonismo en tanto y cuanto se puede observar la presencia de “significados interpretados”, “marcadores del discurso”, “cortesía verbal atenuadora” y “valorizante”, etc. Todos estos términos cobran una gran importancia en el presente TFM, pues el discente de ELE ha de conocerlos y saber utilizarlos para poder llevar a cabo una óptima argumentación dentro y fuera del aula.

(los alumnos de nivel superior: B2) disponen de capacidad lingüística suficiente como para plantear los detalles de un problema, presentar reclamaciones y resolver situaciones conflictivas recurriendo a su capacidad de argumentar y a un lenguaje persuasivo (Instituto Cervantes, 2006).

Así pues, el PCIC refleja que la argumentación se vuelve necesaria y, sobre todo, pertinente, en los niveles más avanzados del MCER (B1-B2; C1-C2), al ser los niveles en los que la competencia comunicativa, pragmática y sociocultural es más elevada. Es primordial que el aprendiente de L2 sea conocedor no solo de los elementos que componen la argumentación, sino también de que esta última es necesaria para desarrollarse de manera óptima en la vida cotidiana, al facilitarles el modo correcto en que proporcionar una opinión: convenciendo, persuadiendo, etc. Tal y como explicita Plantin, argumentar forma parte fundamental «del uso ordinario de la lengua» (Plantin, 1998: 3) y, además, es una estrategia «propia de los seres humanos» (Cuenca, 1995:13). Por supuesto, dicha estrategia y mencionadas tácticas pragmáticas se pueden insertar en el alumno de ELE gracias al desarrollo del enfoque comunicativo (concepto extraído de H. Hymes: 1972) y de la correspondiente lista con las cuatro características principales de mencionado método realizada por Nunan (1996: 58):

1. Pone énfasis en la **comunicación** en la lengua extranjera a través de la **interacción**.

2. Introduce **textos reales** en la situación de aprendizaje.
3. Da importancia a las **experiencias personales** de los alumnos como elementos que contribuyen a su aprendizaje.
4. Intenta relacionar la **lengua aprendida en el aula** con **actividades realizadas fuera de ella**.

Al situar el foco en la comunicación y las muestras de lengua reales que surgen fuera del aula, el alumno adquiere un conocimiento sobre la lengua mucho más cercano al uso real de la misma. El enfoque comunicativo favorece la inserción del elemento argumentativo en la clase de Español como Lengua Extranjera, ya que su propósito es, tal y como señala su propio nombre, la comunicación efectiva del alumno como usuario competente de la lengua. En añadidura, el Diccionario de Didáctica del Francés (2003: 24) define el Enfoque comunicativo del siguiente modo:

Las escogencias metodológicas para desarrollar en el alumno la competencia para comunicarse presentadas para ser adaptables y abiertas a la diversidad de conceptos siempre organizados de acuerdo con los objetivos a partir de las funciones (actos de palabras) y de las nociones (categorías semánticogramaticales como el tiempo, el espacio, etc.) Diccionario de Didáctica del Francés (2003: 24).

A este respecto, se vuelve muy interesante la categorización desarrollada y expuesta por Sierra (1996: 161-186), en la que señala tres objetivos en cuanto a la enseñanza de lenguas se refiere:

- **Objetivos de tipo 1:** método comunicativo en el cual se presta una especial atención al contexto y al uso real de la lengua.
- **Objetivos de tipo 2:** métodos de enseñanza del latín y el griego en el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2)
- **Objetivos de tipo 3:** métodos estructuralistas que incorporan el estudio sistemático del lenguaje a la enseñanza de idiomas.

Los objetivos de tipo 1 son los que más íntimamente se relacionan con el cómo insertar la argumentación en el aula de ELE, pues consideran que el uso real de la lengua y el contexto en que se produce la ya mencionada es la piedra angular de la enseñanza basada en el EC. Además, dicho Enfoque se presenta muy oportuno para estudiar la argumentación, pues el alumno se posiciona en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y toma un papel fundamental en el aprendizaje. Simultáneamente, también se tendrá que tener una perspectiva estratégica y discursiva, ya desarrollada por M. Canale en el año 1983.

Por otro lado -y retomando el concepto de argumentación propiamente dicho- cabe destacar algunas bases teóricas respecto a dicho término, en las que se encuentran inmersos autores como Anscombe y Ducrot o conceptos tales como *enunciado*, *topos* o *polifonía* o *locutor*.

Señala la teórica, Cuenca (1995: 24), que la argumentación no es sino una estrategia «propia» de los seres humanos: esto es, una característica intrínseca al *hombre*. El elemento argumentativo posee una inclinación claramente social, en tanto y cuanto el usuario de la lengua pretende persuadir al oyente, por medio de una serie de estructuras lingüísticas que, atendiendo al componente pragmático, configuran un discurso coherente y cohesionado que ansía la consecución de un propósito determinado.

Tal como se venía comentando, la perspectiva social que adquiere la argumentación es fundamental para que el elemento sociopragmático cobre importancia. El alumno de ELE o de cualquier otra lengua extranjera ha de desarrollar una sólida competencia argumentativa que le permita desarrollarse como usuario de esta.

Mais on parle souvent en cherchant à faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus vaste aux thèses qu'on présente à son assentiment ¹(Adam, 1992: 105).

A este respecto, destacan autores tales como Anscombe y Ducrot, así como Bajtin, quien se considera piedra angular de la que parte la construcción de la *Nueva Retórica* (1983) de la *Teoría de la argumentación de la lengua* que se ha ido desarrollando a lo largo de los últimos decenios. Ducrot toma como punto de partida, en su correspondiente obra *Polifonía y Argumentación* (1988) de la *Teoría polifónica del enunciado* (1987), desarrollada por Bajtin con casi simultaneidad.

(la argumentación) se caracteriza precisamente por la confrontación, en el mismo enunciado, de varias perspectivas que se yuxtaponen, se superponen y se responden. La enunciación es concebida como una representación teatral, “la puesta en escena de diferentes actitudes, independientes las unas de las otras o que dialogan entre ellas” (Ducrot, 1988: 175).

¹ Pero -a menudo- hablamos buscando compartir con un interlocutor opiniones o representaciones relacionadas con un tema concreto, buscando así provocar o aumentar la integración de un oyente o un público más amplio a las tesis que se presentan a su asentimiento.

Dichas *perspectivas*, que expone Ducrot en su *Polifonía y Argumentación* (1988) no se complementan sino con los términos de Proponente y Oponente, pues son los participantes necesarios para que dicha argumentación surja en la interacción tanto oral como escrita.

Su tarifa de móvil ha sufrido un ligero aumento ('Y' euros). Al final del mes, su tarifa pasará de ser de 'X' euros a 'X' + 'Y' euros).

Esquema mínimo de Plantin:

Dato → Ley de pasaje → Conclusión
(Aumento de la tarifa) (El aumento de la tarifa implica un mayor coste) (aumenta considerablemente la tarifa mensual)

Esquema de la célula argumentativa de Toulmin:

Dato → Ley de pasaje → Conclusión
(Aumento de la tarifa) (El aumento de la tarifa implica un mayor coste) (aumenta considerablemente la tarifa mensual)

↓
Reserva
(El cliente decide darse de baja)

No aumenta considerablemente la tarifa mensual

Fuente: elaboración propia adaptada (González, 2006)

A este respecto, cabe señalar que ambas *piezas* -Proponente (P) y Oyente (O)- son las que ayudan a sostener el contradiscurso y a designar como Terceros (T) a todos «los miembros del público interesados en el intercambio» (Plantin: 1996: 3). Las ya mencionadas *piezas* clave de la argumentación (P;O;T) son comprendidas según Plantin dentro de un marco llamado “Esquema Mínimo” y que no consiste sino en proporcionar un contexto a la argumentación entre dos o más usuarios de la lengua; un contexto en el que surge un “Dato” (el problema) con una consiguiente “Ley de Pasaje” (posibles argumentos y sus diversas maneras de presentarse) y una “Conclusión” (la expresiones lingüísticas y pragmáticas esperadas). Ahora bien, dicho Esquema no contempla el concepto de “Reserva” explicitado por Toulmin en su Esquema de la Célula Argumentativa (1999), por medio del cual se advierte que toda “Ley de Pasaje” ha de complementarse con lo que no es esperado, de manera prototípica, en el contexto en que se produce la conversación/argumentación. Por supuesto, esto implica que dicho Esquema es bastante más complejo, a la vez que verídico, pues contempla todas las posibilidades, y no solo las esperadas.

Por otro lado, Plantin (2002) afirma que la argumentación ha de entenderse desde varios prismas:



Gráfico 1. Título: Prismas planteados por Plantin. Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, la retórica (esto es: la técnica de persuadir por medio del lenguaje a un público). Seguidamente, la dialéctica, (la perspectiva dialogal entre un oponente y un proponente). Para finalizar, la lógica (la encargada del estudio de la conclusión a la que se llega a través de las premisas que se aportan) que es la que más íntimamente se relaciona con el Esquema de Toulmin planteado con anterioridad. Ahora bien, al mismo tiempo, también es necesario distinguir entre la argumentación *de* la lengua y argumentación *en* la lengua, tal y como ya evidencia la teórica de la lengua, Alemany (2020), en su correspondiente estudio titulado *La enseñanza de la argumentación oral en la clase de ELE* (2020). Los prismas planteados por Plantin sugieren una revisión del elemento argumentativo partiendo *de* la lengua, pues comprende la argumentación como «una manera de utilizar la lengua en ciertas situaciones dadas, ya sea con fines lógicos, dialécticos o retóricos» (Alemany, 2020: 23). Por el contrario, la argumentación se puede estudiar *en* la lengua y, precisamente en este prisma se encuentran los teóricos Anscombe y Ducrot, quienes entienden que los argumentos han de estar relacionados unos con otros, pues en esta perspectiva *en* la lengua se tiene en consideración que el orden de los factores sí altera el producto. Se considera, pues, que el concepto de *topos* aristotélico sufre una alteración por medio de la Teoría de la Argumentación, ya que las interpretaciones múltiples que antes podía poseer un enunciado pasan a ser mucho menores. El siguiente ejemplo puede servir de explicación:

Los hermanos Roca cocinan estupendamente: tienen varias Estrellas Michelin entre todos ellos.



Fuente: elaboración propia adaptada (Vidal, 2013)

A este respecto, Fuentes y Alcaide (2021) señalan que el *topos*, relación argumentativa o ley de paso, es «la conexión entre dos hechos o conceptos, que la comunidad ha socializado y que permite la relación entre los argumentos para llegar a una conclusión» (Fuentes y Alcaide, 2002: 41). Esta última apreciación de Fuentes y Alcaide no pone de manifiesto sino el fin último de la comunicación y, más aún, de la argumentación: convencer y persuadir. Esto evidencia la necesidad de insertar en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) el componente argumentativo, desde un prisma situado *en* la lengua, basado en los preceptos de Anscombe y Ducrot.

El siguiente punto, versará sobre cómo se incluye la argumentación en el PCIC, así como en el MCER, para así poder afirmar cuáles son las conclusiones que se obtienen de dicha presencia y de la manera en que el elemento argumentativo se inserta en los escritos/manuales de referencia para la adquisición de segundas lenguas y, en el caso concreto del PCIC, de la adquisición del Español como Lengua Extranjera.

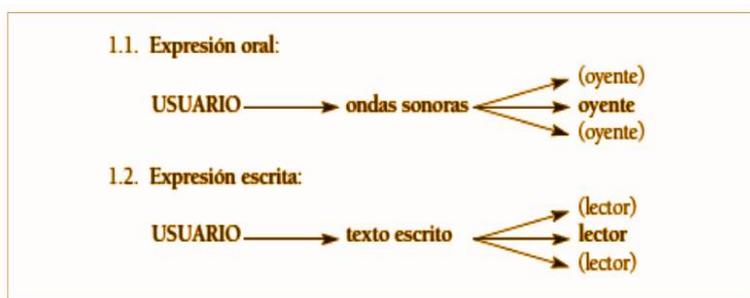
2.2. La argumentación en el PCIC y en el MCER

Cabe destacar que la argumentación no se trata de manera explícita en ninguna de estas dos obras de referencia hasta el nivel B1-B2; ahora bien, antes de que el discente adquiriera dicho nivel avanzado, y de manera indirecta, sí que se proporcionan una serie de claves pragmáticas y/o discursivas, al igual que estrategias tanto de comprensión como de producción, tal y como sucede en el MCER en el punto 4.4.2.4. *Estrategias de comprensión/producción*. También, en el MCER se inserta el elemento situacional, y la consiguiente adecuación del mensaje que se emite. Al mismo tiempo, es igual de

importante el peso que se le otorga al contexto mental del usuario de la lengua, ya que se considera que para que el alumno pueda desarrollarse de manera óptima en la interacción oral/escrita, debe de tenerse en consideración los siguientes aspectos²:

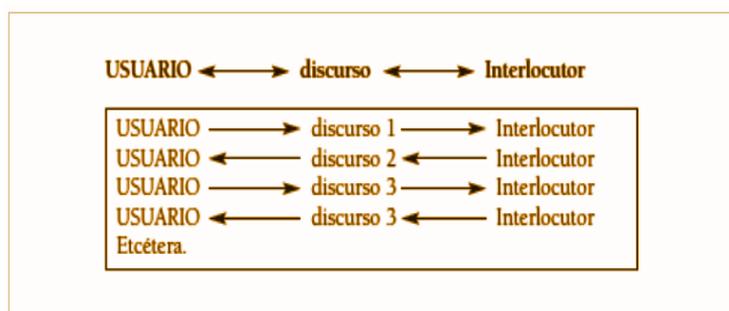
- Las intenciones al iniciar la comunicación;
- La línea de pensamiento: el flujo de pensamientos, ideas, sentimientos, sensaciones, impresiones, etc. a los que se presta atención conscientemente;
- Las expectativas en función de la experiencia previa;
- La reflexión: la intervención de los procesos de pensamiento sobre la experiencia (por ejemplo: la deducción y la inducción)

De igual modo, tal y como señala el propio MCER (2021), cabe tener en consideración que el usuario o alumno produce un fragmento hablado o un texto escrito, que, a su vez, reciben con cierta distancia uno o más oyentes o lectores de los que no se espera respuesta alguna.



Expresión oral y escrita en el MCER. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm

Por otra parte, el alumno establece una interacción con dicho usuario de la lengua tanto si se trata de un texto escrito como si se trata de un texto oral, dentro de un contexto concreto, lo que conlleva la inclusión en el aula de ELE de la noción de discurso y, sobre todo, de la Competencia Discursiva que se tratará más adelante (véase 2.1.2). El cuadro que se adjunta con posterioridad pertenece al MCER, al igual que el anterior.



Usuario, discurso e interlocutor en el MCER. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm

² Extraído de MCER: Capítulo 4. El uso de la lengua y el usuario o alumno.

Concretamente, dichos cuadros se insertan en el Capítulo 4, titulado “El uso de la lengua y el usuario o alumno” y en él se considera al alumno como usuario de la lengua y, por ende, se entiende que el discente ha de (re)conocerse en sociedad y, como tal, ha de producir y recibir textos tanto orales como escritos. Todo ello se condensa en el siguiente cuadro expositivo extraído del MCER que versa sobre los saberes que ha de poseer el alumno de cualquier L2 y, por extensión, del Español como Lengua Extranjera (ELE):

Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, considerar:

- Qué tipos de texto tendrá que producir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto. *a)* para la comprensión *b)* para la expresión *c)* de forma interactiva *d)* en la mediación.

MCER: Capítulo 4. El uso de la lengua y el usuario o alumno.

Tal y como se ha señalado con anterioridad, no es hasta el nivel B1-B2 que se incluye la argumentación de manera explícita en el Marco, así como tampoco en el PCIC. Puede presentarse contradictorio que no se trate la argumentación hasta mencionados niveles si se tiene en consideración que el objetivo primario de la enseñanza de lenguas extranjeras no es sino desarrollar en el aprendiente una sólida competencia comunicativa:

Can with some effort catch much of what is said around him/her, but may find it difficult to participate effectively in discussion with several speakers of the target language who do not modify their speech in any way. Can identify the main reasons for and against an argument or idea in a discussion conducted in clear standard speech. Can follow chronological sequence in extended informal speech, e.g. in a story or anecdote (Consejo de Europa, 2002: 40).

Entender el componente lingüístico es tan solo la punta del iceberg; se torna imprescindible que el alumno sea competente, también, de manera pragmática, para así lograr la consecución de la competencia sociolingüística y comunicativa.

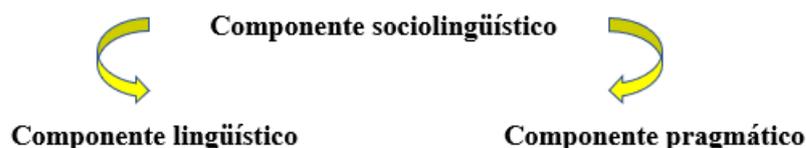


Gráfico 2. Título: PCIC y argumentación. Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla, se puede apreciar cómo la inclusión de la argumentación en el PCIC no se llega vislumbrar -de manera explícita- en el PCIC hasta los niveles B1-B2:

<u>Construcción e interpretación del discurso en el PCIC</u>	
-Marcadores del discurso - Operadores del discurso de refuerzo argumentativo: <i>después de todo [...]</i>	C1-C2
Contraargumentativos - Introducción de un argumento contrario: <i>antes al contrario, antes bien.</i>	C1-C2
Contraargumentativos - Matización del primer miembro de la argumentación: <i>con eso y todo, así y todo.</i>	C1-C2
-Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales	
-Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos - Con partículas de inversión argumentativa: <i>acaso, por qué + infinitivo</i>	B1-B2
<u>Modalización</u>	
-Atenuación o minimización	
-Intensificación o refuerzo	
Focalización	
-Cuantificadores	
-Reduplicación del Complemento Directo	
Deixis	
-Personal	
Significados interpretados	
-Metáforas	
-Exclamaciones/interrogaciones retóricas	
-Mentiras irónicas, para expresar (intensificación) menosprecio, destacar (intensificación) cualidades negativas, insultar (anticortesía). C1-C2	
Valores modales de la entonación (expresados mediante el código escrito)	
-Alargamientos vocálicos	
-Pronunciación enfática	
<u>Conducta interaccional (escrita)</u>	
-Cortesía (tanto de manera oral como escrita) B1-B2	-Atenuadora (elemento mitigador) -Valorizante (elemento intensificador)³

Gráfico 3 Título: PCIC y argumentación. Fuente: elaboración propia.

³ El subrayado es nuestro.

El PCIC, en su apartado titulado *macrofunción argumentativa* (2006), propone el nivel B2 como el más pertinente, pues advierte que los aprendientes de español son agentes sociales a partir del nivel umbral. La argumentación es necesaria incluirla en las programaciones docentes, no solo porque así lo indiquen los escritos de referencia, sino porque solo así se podrá conseguir que el alumno sea un óptimo usuario de la lengua, capaz de:

1. Razonar partiendo de los conocimientos socioculturales tanto de su L1 como de la L2.
2. Pensar en la lengua que está adquiriendo (en este caso: español).
3. Extraer conclusiones y saber expresarlas con adecuación y coherencia argumentativa.
4. Responder de manera clara, concisa y pertinente ante enunciados que no se ajustan a su forma de comprender el mundo.
5. Establecer un diálogo (en directo o en diferido, cara a cara o no, etc.) en el que respetar la opinión ajena y a través del cual expresar su creencia/perspectiva acerca de una problemática concreta.

Los enunciados que se han insertado con anterioridad podrían considerarse como objetivos generales que el alumno hubiera de alcanzar tras el profesor incluir con antelación el componente argumentativo en la clase de ELE.

La psicología sociocultural, sobre todo la más íntimamente relacionada con el psicólogo soviético Lev Vygotski, afirma lo que se ha expuesto a través del presente apartado: la **interacción social**⁴ constituye el espacio **intersubjetivo** que hace posible la **comunicación** y el desarrollo del pensamiento (Garton, 1994: 42).

Se puede concluir este subapartado evidenciando que la argumentación es tenida en cuenta -en los escritos de referencia- como una pieza clave para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante; ahora bien, dicha inclusión del elemento argumentativo habría de revisarse en tanto y cuanto puede resultar algo tardío que el usuario tan solo puede llevar a cabo argumentaciones sólidas a partir de un nivel B1-B2. Al mismo tiempo, se entiende y se comparte que determinadas estructuras, tal vez algo más complejas (reduplicación del complemento directo para aportar un mayor énfasis, uso adecuado de metáforas, etc.) se inserten solamente a partir del nivel umbral. A continuación, se tratará con mayor profundidad y detalle la dimensión pragmática de la argumentación, así como la relevancia del contexto comunicativo en nuestras interacciones sociales y, por supuesto, la competencia discursiva (la más íntimamente relacionada con el elemento argumentativo que se está tratando en el presente TFM).

⁴ La negrita es nuestra.

2.2.1. Su dimensión pragmática: la relevancia del contexto. La competencia discursiva

Según el Diccionario de términos claves de ELE (2008), la competencia comunicativa se define del siguiente modo:

(La competencia comunicativa) es la capacidad de una persona para comportarse de manera **eficaz y adecuada**⁵ en una determinada **comunidad de habla**; ello implica respetar un conjunto de **reglas** que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la **descripción lingüística** (léxico, fonética, semántica) como las reglas de **uso de la lengua** (Consejo de Europa, 2002, 23).

Desde la etnografía de la comunicación, se plantea -partiendo de la óptica tanto de Gumperz (1964) como de Hymes (1972)- que la competencia lingüística tan solo ha de comprenderse como un componente más de los que se encuentran dentro de la competencia comunicativa y, esta última, a su vez, se ha de comprender «como parte de la competencia cultural» (Calsamiglia, 2012: 12). Este último aspecto guarda relación con la definición anteriormente aportada, en la que el Instituto Cervantes (2006) señala que la competencia comunicativa refleja la capacidad que posee el usuario de la lengua para desenvolverse de manera óptima en un concreta comunidad de habla. Así pues, desde esta perspectiva se entiende que las comunidades de habla poseen -todas ellas, sin excepción- una cierta variedad o heterogeneidad que no se vislumbra sino en el modo en que se comunican (tanto de manera verbal como escrita).

La competencia comunicativa surge como respuesta a la competencia lingüística (generativismo chomskiano) por medio de la ya mencionada figura de D.Hymes y de un artículo publicado en 1971- *On Communicative Competence*- en que «cuestiona el concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, por cuanto en él se hace abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso» (Instituto Cervantes, 2006). Posteriormente, en el año 1972, S. Savignon se refiere a la competencia comunicativa para las lenguas extranjeras como «la habilidad del que aprende la lengua extranjera para interactuar y negociar significados con otro hablante» (Pulido, 2004: 78). También, a propósito de lo anteriormente mencionado, son claves las figuras de Canale y

⁵ La negrita es nuestra.

Swain (1980) y sus respectivas competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica; años antes, Teun V. Dijk incluiría el término “competencia sociocultural” en su obra *Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* correspondiente al año 1976. Además, se ha de señalar, pues guarda una estrecha relación con la adquisición de segundas lenguas (L2), que desde principios del siglo XX, por medio de la “competencia de aprendizaje” (Faedo, 2003: 2) se considera que «es coherente con la creencia de Richards y Skelton (1989) en cuanto a que el término competencia comunicativa se sostiene como el fin legítimo de la enseñanza de lenguas, por lo tanto el aprendizaje de la comunicación es la meta a alcanzar» (et. al., 2003).

Puesto que se volverá a indagar en puntos posteriores sobre la competencia comunicativa, a continuación se comenzará a trazar un esbozo sobre qué es la pragmática, cuál es la importancia que el contexto posee en ella y, por último, cuáles son las teorías más relevantes del ámbito de la pragmalingüística, ya que todo ello se extrapola y se encuentra ligado a la adquisición de segundas lenguas y, por extensión, del Español como Lengua Extranjera (ELE).

A continuación, se presentan algunas *cuestiones claves* (Véase Anexo.1 para mayor claridad en los gráficos que posteriormente se insertan) para comprender más óptimamente de qué hablamos cuando hablamos de pragmática y por qué se torna relevante en la argumentación.

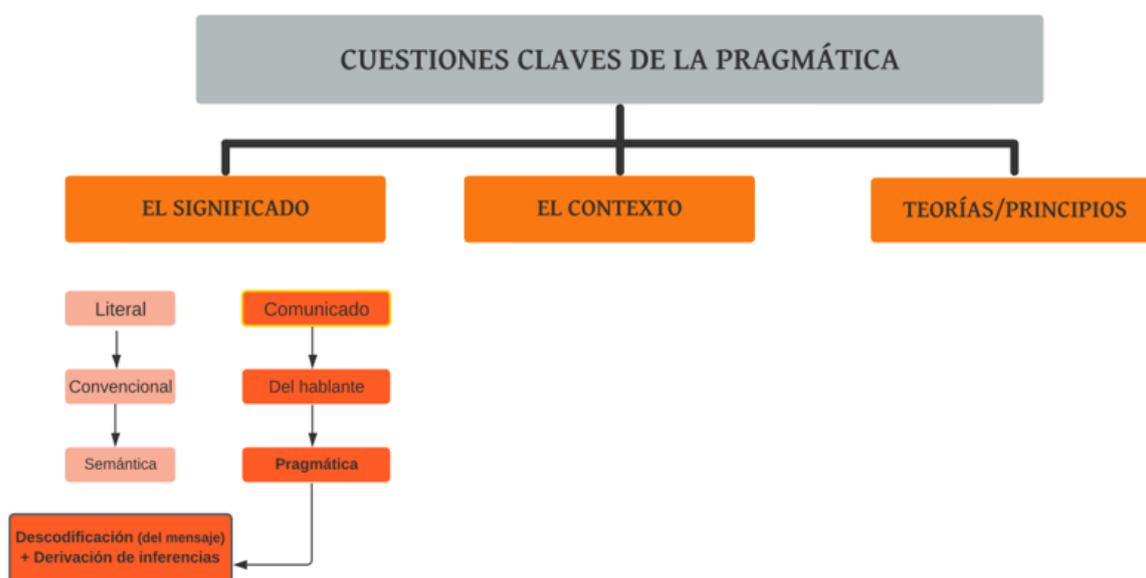


Gráfico 4. Título: Cuestiones clave de la pragmática (i). Fuente: elaboración propia.

Existe una diferenciación clara y fundamental entre el término *oración* y el término *enunciado*; el primero no se relaciona sino con la semántica; el segundo, con la pragmática. Es decir, la *oración* “tengo hambre” solo adquiere el significado de “dame algo de comer” por medio del concepto de *enunciado*. La semántica estudia *lo dicho*, mientras que la pragmática *lo comunicado*. Tal y como se expone en el esquema anteriormente expuesto, el significado puede ser literal (convencional) y, por tanto, semántico, o bien comunicado (del hablante) y, por ende, pragmático.

El enunciado es, por tanto, la oración puesta en contexto. En el enunciado ya no hay reglas preestablecidas (como sí sucede en la semántica). Ahora bien, el elemento pragmático no es sencillo adquirirlo en L2, como sí puede llegar a serlo en L1, por lo que se vuelve necesaria la presencia del docente en la adquisición de esta. Este ha de ayudar al alumno (considerado como usuario de la lengua) a que adquiera un conocimiento en cuanto a comportamientos socioculturales y situacionales se refiere, pues solo así podrá llevar a cabo inferencias y llevar a cabo las derivaciones de inferencias pertinentes en el contexto concreto.

En este punto es importante traer a colación los distintos contextos que surgen gracias a la ciencia pragmática:



Gráfico 5. Título: Cuestiones clave de la pragmática (ii). Fuente: elaboración propia.

- Contexto Lingüístico: material lingüístico que precede y prosigue al enunciado (*cotexto*)

- Contexto Situacional: situación física o pseudofísica inmediata al enunciado.
- Contexto Sociocultural: comportamientos/creencias, etc. de la comunidad de habla.

De este modo, se puede entender más óptimamente cómo la siguiente oración (i) adquiere un valor enunciativo que se vuelve primordial para comprender la totalidad de lo que ansía transmitir. En concreto, el siguiente ejemplo está extraído de un hilo de Twitter (tal y como sucederá en el ejemplo del *subapartado* 3.2.3) en el que se observa la respuesta de un usuario al titular de una noticia sobre el examen de Historia de España de la EBAU en Andalucía:

- El chollo de Selectividad en Andalucía; cómo sacar un notable estudiando a Primo de Rivera.
 (i) *Otro Premio Pulitzer* (véase anexo 2).

En un principio, si tan solo se presta atención al elemento puramente semántico, lo que está diciendo el usuario es (en tono afirmativo) “otro Premio Pulitzer”. Incluso, esa respuesta no tendría aparente relación con lo anteriormente dicho (*cotexto*, en pragmática). ¿Qué relación semántica hay entre la prueba de Selectividad y un Pulitzer? Ahora bien, si se lleva a cabo una revisión pragmática del material lingüístico que se está analizando, se obtiene que el usuario se está quejando del propio titular (pues considera que es erróneo) y hace referencia a los Premios Pulitzer debido a que se otorgan, entre otros, a los mejores periodistas (los cuales se entiende, según el contexto sociocultural,

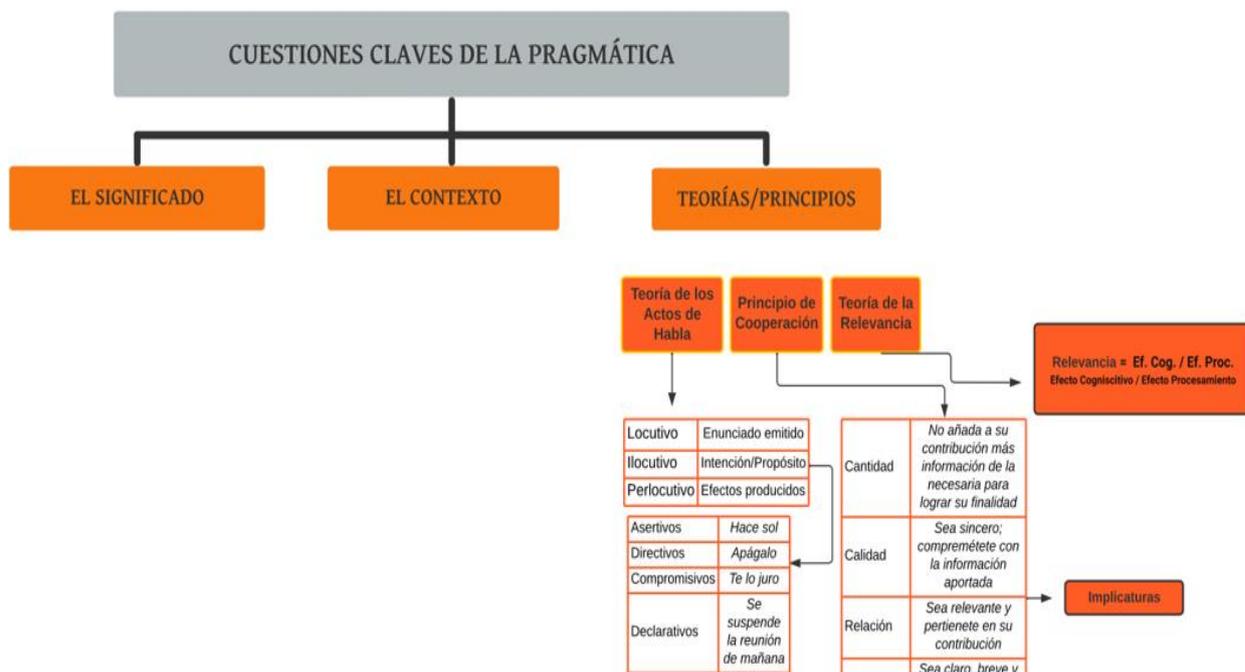


Gráfico 6. Título: Cuestiones clave de la pragmática (iii). Fuente: elaboración propia.

que son profesionales comprometidos y críticos con su trabajo). Por tanto, se puede apreciar un matiz irónico en el enunciado producido por el usuario, ya que no desea que el articulista sea halagado con su comentario, sino todo lo contrario: el usuario de la lengua pretende ridiculizar al articulista, dejando claro que lo que ha publicado (en ese contexto situacional concreto) no es correcto.

Así pues, el docente ha de incluir una perspectiva pragmática en el aula, que va a estar sustentada en una serie de ejercicios (de índole comunicativa) que propicien que el discente vaya adquiriendo dichos aspectos socioculturales.

Aunque no nos vayamos a profundizar demasiado en las teorías más relevantes de la pragmática, sí que es necesario conocer algunos de los principios más importantes, pues son interesantes algunas cuestiones que se pueden relacionar con la competencia comunicativa a la que ha de aspirar el alumno de ELE/L2. Las teorías más relevantes son las siguientes:

- Teoría de los actos de habla (Austin, Searle): *significado intencional*.
- Principio de cooperación (Grice): *acuerdo previo de comunicación*.
- Teoría de la relevancia (Sperber, Wilson): *el hablante pretende ser relevante y el oyente es consciente de ello*.

A través de estos tres principios, se establece que todo acto comunicativo tiene lugar en un contexto determinado y que los participantes (interlocutores) poseen una intención con aquello que dicen y, además, que están dispuestos a cooperar, con lo que ello implica: claridad, precisión y pertinencia. El aprendiente de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha de ser consciente de que cada vez que interactúa con otro usuario este produce enunciados, al igual que él, por medio de los que expresa sus distintas opiniones/perspectivas acerca de una problemática concreta y que, para ello, tal y expone la teórica Reyes (2021), «cada enunciado lingüístico intencional viene con una garantía de relevancia».

Según la teoría de la relevancia, lo que quiere decir el hablante está determinado por su **intención**⁶ de ser relevante, y la **interpretación** del oyente está guiada exclusivamente por la presunción de que lo que se le dice es **relevante**. La relevancia es el engranaje oculto que pone en relación **lo dicho** y **lo transmitido** por implicación, y, del otro lado del circuito, la relación entre **lo transmitido** y **lo interpretado** por el oyente (Reyes, 2021: 4).

⁶ La negrita es nuestra.

Creemos que puede ser conveniente -para comprender mejor la cita anteriormente expuesta- insertar un hilo de Twitter⁷ a través del que poder observar los conceptos de *relevancia* o *intención* (o de *lo dicho* y *lo transmitido/comunicado* que se trataba en puntos anteriores). A pesar de que en el apartado de propuesta didáctica se incluirá con más profundidad el hilo de Twitter y cómo y por qué llevarlo al aula de ELE, se ha considerado pertinente ir avanzando parte del contenido:

- Adiós a las llamadas ‘spam’ de las empresas: estarán prohibidas a partir del 29 de junio.
- (ii) *Vaya por Dios; voy a echar de menos las llamadas de Nelson y Gladis en mi celular.*
- (iii) *Sí, y el 30 de junio es Nochebuena...*

Si se tomasen las oraciones desde una perspectiva semántica, no se entendería sino justamente lo contrario de lo que el hablante quiere transmitir. En (ii) el hablante se lamentaría y mostraría su tristeza por no poder recibir más llamadas de ‘spam’; en (iii) el hablante afirmaría que el día 30 de junio es Nochebuena. Si se analiza pragmáticamente, el resultado que se obtiene es el opuesto. En (ii) el hablante expresaría que no va a echar de menos las mencionadas llamadas; en (iii) el hablante expresaría -por medio de un tono irónico- que eso no va a suceder, como tampoco que Nochebuena sea el 30 de junio, pues es el 24 de diciembre. Este hecho es fundamental que el alumno sea capaz de comprenderlo, para así ser -comunicativamente hablando- óptimo.

A continuación, se tratarán los géneros discursivos digitales y su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ELE, pues la futura propuesta didáctica, tal como se ha ido adelantado a lo largo del TFM, toma como punto de partida la argumentación en la red social Twitter y cómo esta se puede incluir en el aula de ELE por medio de una serie de actividades.

2.3. Los géneros discursivos digitales y su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ELE

En apartados posteriores (3.2.3) se tratará un ejemplo de hilo de Twitter en el que se observa un alargamiento vocálico (*muuuu lenta*) que no tiene por objeto sino mostrar el

⁷ Véase Anexo 3.

letargo que le produce al usuario el hecho de tener que ver una determinada serie. Esto es uno de los elementos pragmalingüísticos prototípicos de las redes sociales (escritura ideofonemática) al mismo tiempo que lo que se está presentando es una conversación puramente asíncrona en la que los participantes no se encuentran inmersos en un contexto inmediato, como sí sucedería en una conversación oral espontánea. Por ello, también cabe destacar que las redes sociales poseen un lenguaje que se podría denominar *propio* en el sentido de *exclusivo* de ese ámbito concreto. A este respecto, cabe traer a colación la siguiente afirmación de Cordeiro:

Las redes sociales presentan un lenguaje y un estilo de expresión y de interacción bastante característicos, en el que impera la máxima de rentabilidad y cooperación comunicativa en un registro intermedio de lo coloquial escrito, que nos permite trabajar distintos actos de habla, como invitar, discrepar, halagar, etc. (Cordeiro, 2018: 1277).

Así pues, queda patente cómo la inclusión de las redes sociales es necesaria en el aula de ELE, ya que solo así los alumnos podrán fortalecer el desarrollo de la expresión escrita en español, en el contexto de las llamadas *Web 2.0*.⁸ Además, cabe destacar que las redes sociales «ofrecen el acceso a hablantes de la lengua meta, a sus productos auténticos, a los recursos lingüísticos más eficaces de cada lengua y que, sin duda, son un avance espectacular (para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante de ELE)» (Cassany, 2018: 32).

A pesar de que la inclusión de las RR.SS. se suelen relacionar con un aprendizaje informal (ya que no sigue la estructura formal del aprendizaje) no por ello se debe minusvalorar, debido a que dicha inclusión fomenta un aprendizaje más amplio que abre las puertas a los textos reales con los que el usuario medio de la lengua se encuentra en su vida cotidiana. Además, dichos textos se pueden adaptar al nivel del alumnado (desde un nivel inicial -A1- hasta un nivel C2) pues se presentan permeables al cambio. A este respecto, comentan Ferrero y Peris que es necesario incluir «la literacidad digital en nuestros estudiantes desde los niveles iniciales, ya que la criticidad, no está relacionada al dominio de una lengua, sino a la actitud que el estudiante asume frente al texto» (Ferrero y Peris, 2011: 510).

⁸ Definición de la Web 2.0: aluden a aquellos sitios web que facilitan compartir información, la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en la World Wide Web; Permiten a los usuarios interactuar y colaborar entre sí.

Cabe destacar, también, que los hilos de Twitter, así como los de cualquier otra red social (Instagram, Facebook, etc.) se consolidan como uno de los contextos con los que más se siente identificado el estudiante adolescente de por sí en su lengua materna, por lo que no resulta difícil extrapolarlo al de la L2 (en este caso, el español).

Las redes sociales se pueden utilizar en todos los niveles, porque los estudiantes ya tienen cierta familiaridad con su uso en su lengua materna. Podemos trasladar estas prácticas cotidianas para el aula, adaptando las propuestas, ofreciendo un input comprensible y apostando por actividades en las que el estudiante se sienta cómodo y conozca los objetivos reales de estas prácticas (Morerira y Araujo, 2018: 4).

En este trabajo, se considera que la inclusión del género discursivo digital es primordial para que el alumno se consolide como futuro óptimo hablante y usuario del español, pues, tal y como señala Rodríguez y Torres (2014), la tarea del docente de ELE no es sino «capacitar a los alumnos para que se desenvuelvan en situaciones comunicativas resolviendo tareas, y esto no se puede limitar a capacitarlos para realizar tareas analógicas, obviando las de carácter digital» (Rodríguez y Torres, 2014: 23). Además, cuando el alumno sabe desenvolverse en el contexto digital adquiere cualidades, tales como las siguientes, adaptadas de De Haro (2009: 7):

- El alumno aprende a desarrollarse de una manera flexible entre usuarios.
- No es necesario que el discente hable con conocidos; en las redes sociales, la audiencia potencial se extiende a los millones de usuarios de las mismas.
- La conversación no se produce casi nunca en tiempo real; se produce un pequeño desfase temporal desde la publicación de un contenido hasta su lectura por parte de los usuarios. De este modo, el usuario tiene más autonomía para controlar la interacción y reflexionar sobre lo que se va a escribir.
- El alumno puede intervenir o participar en el modo en que crea conveniente en los hilos de Twitter, Facebook, etc.

En las redes sociales, los usuarios participan de manera bien directa o bien indirecta, pues siempre se reacciona ante lo que se lee, pues si bien no siempre se responde, siempre se reflexiona, y «esto conlleva que en determinadas ocasiones uno no pueda permanecer «pasivo o callado» (Cassany, 2012: 4).

Por otro lado, no solo se deben incluir las redes sociales más utilizadas en el medio digital, sino también algunas aplicaciones que se encuentran en la red y que también pertenecen a la denominada *Web 2.0* y que se tornan muy aprovechables en tanto y cuanto favorecen

el aprendizaje del vocabulario o de los elementos gramaticales, así como de la forma en que colaborar con los demás compañeros:

Aplicación (Web 2.0) y Corpus	Funcionalidad
Quizlet	Vocabulario/Gramática
Padlet/Kahoot	Colaboración/En equipo
VA.LES.CO	Corpus (registro coloquial oral transcrito)

Fuente: elaboración propia. Título: Apps y funcionalidad.

El hecho de incluir también esta serie de aplicaciones, contribuye a fortalecer aún más la competencia digital del alumnado y, por ende, propicia que el discente aprenda a utilizar una serie de herramientas propias del contexto actual del siglo XXI. Tal como explicita Herrera, «las redes nos permiten romper las barreras entre contextos de aprendizaje y espacios de práctica real de la lengua» (Herrera, 2012: 5). Es imprescindible que en la programación de cualquier curso de ELE se incluya un porcentaje relacionado con la Web 2.0, pues el alumnado lo precisa, aunque no sea consciente de ello. El docente de ELE/L2 ha de ser plenamente conocedor de los beneficios que presenta la inclusión del género discursivo digital en el aula, ya que otorgan al estudiante la oportunidad de practicar «la lengua meta en un contexto de uso real de la lengua, tanto entre ellos como con otros hablantes nativos» (Arrellano, 2013: 7).

Una vez que se ha tratado el género discursivo digital en el aula de ELE y que se han aportado algunas cuestiones preliminares acerca de la argumentación, a continuación, en el siguiente punto, se tratará la estructura argumentativa, así como de sus funciones y de sus respectivos componentes lingüísticos.

2.4. La estructura argumentativa, sus funciones y sus componentes lingüísticos

Una vez que se ya se han presentado las cuestiones más relevantes del elemento argumentativo y de cómo este último se puede incluir en el aula de Español como Lengua Extranjera, en el presente apartado se tratará la argumentación y su correspondiente estructura, así como sus funciones más representativas y sus componentes primordiales.

Seguidamente, se tratará el *marcador discursivo*, su «complejidad» (Martí, 2008: 23) y la especificidad que este alcanza en el discurso, tanto oral como escrito.

Antes de llevar a cabo una indagación sobre la estructura argumentativa, puede resultar interesante traer a colación la apreciación que llevan a cabo Calsamiglia y Tusón (2012: 25): «sea de forma explícita o implícita, toda argumentación ha de tener los mismos elementos». Pero, ¿cuáles son dichos elementos? Según Alcaide (2002:13) serían los siguientes:

- Una estructura silogística en el que haya una conclusión derivada de unas premisas o argumentos.
- Una estructura en la que subyace, de algún modo, una tesis y una antítesis.
- Una posible causa de desacuerdo que sea real, probable o posible.
- Un emisor y un receptor (individual o colectivo, mencionado expresamente o no) al que va dirigida la argumentación, con una finalidad perlocutiva.
- Unos mecanismos lingüísticos orientados a la persuasión.

Así pues, todo acto argumentativo posee un argumento que justifica una conclusión, la cual puede presentarse explícita o implícitamente, así como directa o indirectamente. Al mismo tiempo, cabe destacar que los argumentos se encuentran en correlación directa, en una relación que «posibilita llegar a una determinada conclusión» (Rodríguez y Alcaide, 2002: 13). Por último, y aunque ya se ha nombrado con anterioridad, cualquier acto argumentativo se lleva a cabo en un marco argumentativo o, lo que es lo mismo, en un contexto determinado en el que se encuentran inmersos los interlocutores, hablantes o usuarios de la lengua.

Por otro lado, y una vez habiendo sido señalados los elementos propios de toda argumentación, se ha de advertir que entender cómo se ha de organizar el discurso (esto es, la *estructura*) puede presentarse complejo, pero que no por ello ha de dejar de incluirse en el diseño curricular de cursos de español para extranjeros. Bien es cierto, al mismo tiempo, que el concepto de *estructura* pudiera resultar «ambiguo», tal y como señala Rodríguez (2007: 35), pero, tal vez, si la argumentación se entiende como un esquema *argumento-conclusión* (Rodríguez, 2007: 35) pueda resultar más clara la mencionada idea de *estructura*. Además, cabe destacar que la estructura argumentativa se presenta bimembre, a pesar de que exista una premisa compartida (*argumento-conclusión*). A este

respecto, cabe destacar la siguiente subdivisión, planteada por Urbina, en *La argumentación a partir de textos publicitarios en ELE/L2* (2018):

Estructura argumentativa simple	Estructura argumentativa compuesta
Contraposición	Recursividad argumentativa
Encadenamiento	Coorientación-Antiorientación
Argumento-Conclusión (y viceversa)	Reserva

Gráfico 7. Título: Estructura argumentativa simple y compuesta Fuente: elaboración propia.

Urbina plantea que existen dos tipologías de estructuras argumentativas: por un lado, la simple; por el otro, la compleja. En la primera, la simple, pueden surgir argumentos contrapuestos si la conclusión genera opiniones contrarias entre los hablantes, encadenamientos si se suceden varios argumentos (enfrentados o no) y, por último, puede observarse que de una conclusión surja un nuevo debate y, por tanto, una novedosa conclusión. En la segunda, pueden surgir, teóricamente, los mismos argumentos que en la simple; la única diferencia radica en que, en el práctica, se suele apreciar una *ley de recursividad*, la cual establece que las unidades mayores (o encadenamiento argumentativo) pueden desempeñar la función de las unidades menores (argumento-conclusión).

En la coorientación	En la antiorientación
Justificación/prueba	Objeción-Concesión
Asentimiento/confirmación	Rectificación-Contestación
Refuerzo de la conclusión	Crítica/reproche

Gráfico 8. Título: Coorientación y antiorientación Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, nos encontramos con la función argumentativa, que no es sino la direccionalidad que puede adquirir un argumento respecto a una misma conclusión o no. Cuando el usuario de la lengua (en este caso, el aprendiente de español) desea dirigir su argumentación hacia una sola conclusión, este debe utilizar marcadores y estructuras lingüísticas de justificación (*porque...*), asentimiento (*efectivamente...*) o refuerzo (*o sea...*). Por el contrario, cuando el usuario quiere dirigir su argumento hacia una conclusión distinta, este último ha de realizar enunciados de objeción-concesión (*sí, pero...*), de rectificación-contestación (*no soy capaz de comprender cómo es posible que...*), o de crítica/reproche (*pero si acabas de decir que...*). Todos estos enunciados se sustentan en los siguientes tres pilares, que se tornan fundamentales:

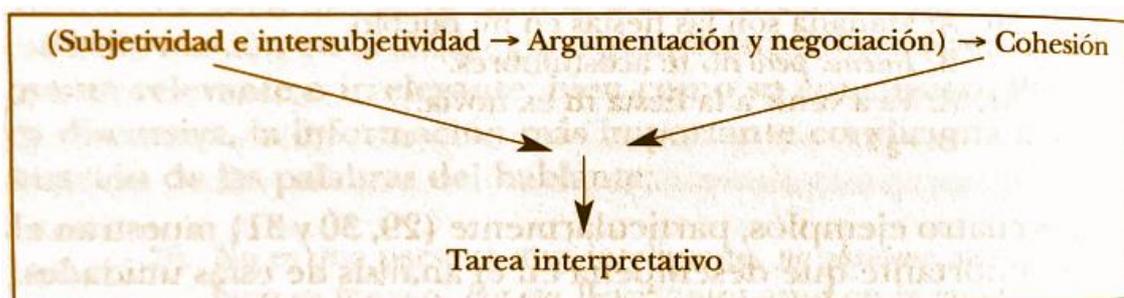
Elemento léxicos	Elementos fónicos	Elementos sintácticos
Léxico valorativo	Entonación	Conectores y operadores

Gráfico 9. Título: Elementos léxicos, fónicos y sintácticos. Fuente: elaboración propia.

Los elementos léxicos (léxico, gramática...), los fónicos (entonación, pausas...) y los sintácticos (marcadores del discurso) son los ejes que permiten que la argumentación se pueda llevar a cabo. Tanto en el ámbito oral como escrito estos tres elementos son necesarios y es necesario incluirlos en la programación de un curso de ELE/L2. En la propuesta didáctica que se llevará a cabo más adelante, estos tres elementos van a obtener una gran importancia, pues se ha considerado que es necesario trabajar los tres para que el alumno sea capaz de generar enunciados coherentes y cohesionados, que sean pertinentes y que transmitan única y exclusivamente lo que el alumno quiere comunicar.

2.5. Los marcadores discursivos en ELE y su tratamiento en el aula

A pesar de que, como ya se ha comentado con anterioridad, la inclusión de la argumentación en el aula de ELE no está considerada ni el PCIC ni en el MCER hasta el nivel avanzado, consideramos que sí se puede proporcionar al alumnado algún uso de algún marcador discursivo concreto, pues lo que tal vez conlleve un aprendizaje más arduo en el aprendiente sea comprender el uso del operador pragmático, y eso sí que entendemos que se ha de incluir a partir del nivel umbral, siempre y cuando se inserte de manera gradual y/o progresiva. Ahora bien, centrándonos más en profundidad en el *marcador discursivo*, se ha de recalcar que este funciona como pieza cohesionadora y, sobre todo, como clave interpretativa de lo que desea transmitir el hablante.



La interpretación del mensaje según Martí. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcadoresdiscurso.htm.

A este respecto, Martí señala que «los contenidos que transmiten los marcadores discursivos constituyen sin lugar a duda pistas fundamentales en la interpretación del

mensaje y, en relación con él, del enunciado en el que se incluyen» (Martí, 2008: 16). Los marcadores del discurso se incluyen dentro de las llamadas «reglas de comunicación» (Cenoz, 1996:2) y es por ello que el conocimiento de dichas reglas no propicia en el alumno sino una competencia comunicativa más sólida y, por tanto, conlleva un uso más efectivo de la lengua en situaciones comunicativas determinadas que precisan la «interacción lingüística» (Fernández, 1994:3) en un marco concreto.

Por otro lado, y en relación con la otra cuestión planteada en el epígrafe (el tratamiento de la argumentación en el aula de ELE/L2), se ha de traer a colación la conclusión a la que llega Garrido en *Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia* (1999: 328):

Una buena parte de los manuales de ELE siguen centrándose en la **gramática⁹ oracional** prestando poca o ninguna atención al **discurso**. Por consiguiente, no aparecen referencias explícitas al papel que desempeñan los **conectores** a la hora de elaborar un texto, sea del género que sea. Los manuales que, en mayor o menor medida, desarrollan **aspectos comunicativos de la lengua** suelen incluir en sus índices referencias a los **conectores** o **marcadores del discurso** a la hora de tratar los **contenidos gramaticales**, pero casi ninguno ofrece a los alumnos (y tampoco a los profesores) una **explicación** de estas **unidades**. Algunos manuales de reciente aparición sí que centran muchos de sus contenidos en el **uso real de la lengua y el análisis de varios aspectos discursivos**. En ellos el **tratamiento de los conectores** es una parte importante, pero suelen ser **poco sistemáticos** y, a veces, muy **ambiguos**. (Garrido, 1999: 328).

Tal y como podemos observar, Garrido (1999: 328) pone de manifiesto la escasez de recursos explicativos referentes a los marcadores discursivos dentro de los manuales para alumnos de ELE. Es decir, se presenta necesaria la inserción de pautas que guíen al alumnado en la utilización de recursos argumentativos tanto en la destreza oral como escrita, ya que dicha inserción no puede ser nunca gratuita. Así pues, todo profesor debiera tener en cuenta, a la hora de elaborar una sesión, la necesidad de implementar en el aula explicaciones sobre el componente argumentativo.

Seguidamente (2.5.1), se explicitará la clasificación de los diferentes marcadores discursivos siguiendo la categorización de Manuel Martí Sánchez (2008: 16), con el objetivo de facilitar su propia distinción.

⁹ La negrita es nuestra.

2.5.1. Marcadores específicos del discurso argumentativo.

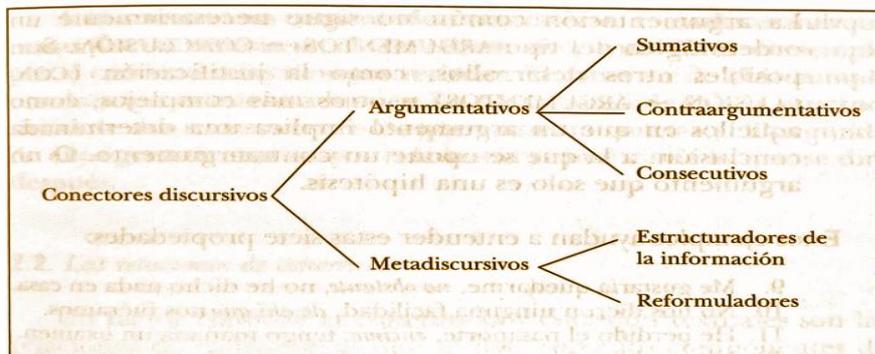
Podemos establecer tres clases de marcadores discursivos según la cuantía de enunciados (uno o varios) y la tipología de dicho enunciado (monologal o dialogal):

1. Conectores discursivos
2. Operadores pragmáticos
3. Marcadores conversacionales

De naturaleza ligados a los textos monologales, los conectores discursivos establecen una relación específica entre dos secciones del mensaje. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en la oración:

(iv) *Cuando llegué al mostrador, me di cuenta de que no llevaba la cartera, así que me fui sin ellos.*

Por otra parte, podemos diferenciar dos tipologías de conectores discursivos: argumentativos y discursivos. Los primeros únicamente aluden a dos miembros del mensaje (bien sean enunciados o no). De tal manera, los conectores argumentativos facilitan la determinación de conclusiones, por los interlocutores, a partir de unos argumentos concretos. Dentro de este subgrupo, diferenciamos los sumativos, los contraargumentativos y los consecutivos cuya transparente nomenclatura evidencia su función: los sumativos añaden argumentos en relación con una misma conclusión (*a parte, además, etc.*); los contraargumentativos enfrentan un argumento a otro (*por el contrario, no obstante, etc.*); los consecutivos insertan conclusiones derivadas provenientes de una argumentación previa (*conque, por ello*). Por otro lado, los conectores metadiscursivos manifiestan la consciencia de la persona discursiva frente al propio desarrollo de la emisión. En este punto podemos apreciar estructuradores de la información (ordenadores, digresores, etc.) y reformuladores (explicativos, distanciadores, etc.)



Conectores discursivos según Martí. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcador_esdiscurso.htm.

También propios de mensajes monologales, nos encontramos con los operadores pragmáticos cuyo ámbito, sin embargo, «se limita solo a su enunciado» (Martí, 2008: 29). Desde luego, estos operadores pragmáticos evidencian el posicionamiento del emisor ante el mensaje emitido:

(v) *A ver, a todos nos valdría la pena hacer el curso, quieras que no.*

Por último, los marcadores conversacionales no están relacionados sino con mensajes de naturaleza dialogal, a diferencia de los expuestos con anterioridad. De tal forma, sirven de unión para los distintos turnos de habla dentro de una conversación (bien sea oral o escrita):

(vi) A: *¿Desde pequeño sabías que querías dedicarte a la pintura?*

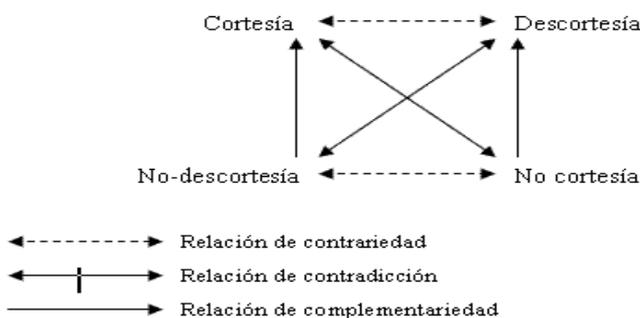
(vii) B: *Bueno, de pequeño, como todos los niños, quería ser futbolista...*

Una vez detallada la configuración de los conectores discursivos basada en las apreciaciones de Martí, conviene centrar el TFM en nuestro próximo epígrafe que versa sobre la (des)cortesía y la anticortesía en las redes sociales. Estos últimos fenómenos configuran el elemento argumentativo, al igual que los conectores discursivos.

2.6. La (des)cortesía y la anticortesía verbal (en las redes sociales)

Kerbrat-Orecchioni (2004:12) explicita que la cortesía ha de relacionarse con el sistema cultural de cada lengua y es por ello que elabora un sistema (de cortesía) en el que además

de la cortesía (*utilización de un marcador de cortesía más o menos esperado en el contexto*) y la descortesía (*ausencia “anormal” de un marcador de cortesía (o presencia de un marcador demasiado débil)*), «expone el término de también *acortesía*, o no-cortesía, definida como la *ausencia “normal” de un marcador de cortesía*» (Álvarez, 2007). Este último término será el que en este trabajo se llamará «anticortesía» (Zimmerman, 2005: 5) por considerarse, tal vez, más exacto. El cuadro que se expone a continuación (elaborado por Alexandra Álvarez Muro en *Teoría y praxis de un sistema de significación*, 2007) muestra cómo la descortesía es el elemento pragmático que se opone a la cortesía, mientras que la anticortesía (o *no cortesía*) es el componente que se encuentra en oposición de la descortesía. Un ejemplo de cada tipología serían los siguientes:



Cortesía, descortesía y anticortesía. Recuperado de: <https://hispanismo.cervantes.es/libro-de-la-semana/estudios-descortesia-espanol>

- Cortesía (actos corteses): (en clase, a un compañero) *¿Me podrías dejar un boli?*
- Descortesía (actos descorteses): (en clase, a un compañero) *Déjame un boli, ¡ya!*
- Anticortesía: (en clase, a un amigo) *Cabrón, déjame un boli, anda.*

Tal y como se ha podido observar en las ejemplificaciones previas, los actos corteses pretenden reforzar la imagen positiva del oyente, mientras que los actos descorteses se dirigen a la desvalorización de la imagen negativa del mismo. La anticortesía, a pesar de que pudiera confundirse con la descortesía, no pretende sino la exaltación de la imagen positiva del interlocutor, con el fin de crear lazos sociales o vínculos socioculturales. Lakoff (1989: 25), con anterioridad a Kerbrat-Orecchioni, lleva a cabo una diferenciación tripartita, que no dista demasiado de la expuesta por esta última, por lo que los ejemplos anteriormente expuestos pueden servir también para las siguientes apreciaciones:

- El comportamiento cortés, que se manifiesta cuando los interlocutores adhieren a las reglas de cortesía, espérese esto o no;
- El comportamiento no-cortés, que no se conforma con las reglas de cortesía, lo que tampoco se espera;
- El comportamiento descortés (rudo) se produce cuando no se da la cortesía que se espera. Es la desviación de lo que cuenta, en cierto contexto social, como adecuado socialmente, y es confrontacional y disruptiva para el equilibrio social (Lakoff, 1989: 25).

En las redes sociales, tanto la cortesía como la descortesía, así como la anticortesía son algunos de los fenómenos pragmáticos que de manera más sistemática se pueden observar. Es verdad, también, que por cómo suele estar conformada la *Web 2.0* (cuáles son sus propósitos, qué se espera el usuario encontrar, qué comportamientos lleva a cabo, etc.) son la descortesía y la cortesía los fenómenos pragmáticos que mayor índice de aparición poseen en los comentarios de Twitter, así como de las demás redes sociales que mayor cuantía de usuarios atesoran. Tanto el MCER (2002) como el PCIC (2006) «se refieren a las estrategias de interacción» (Martín, 2023: 16) oral y escrita como parte fundamental de la competencia comunicativa (y, por extensión, sociopragmática) que ha de adquirir el aprendiente de ELE/L2. Por ello, la propuesta didáctica que a continuación se va a tratar inserta la cortesía, la descortesía y la anticortesía, con el fin de que el aprendiente adquiriera una sólida competencia comunicativa.

3. BLOQUE PRÁCTICO

3.1. Metodología del trabajo

A lo largo de este apartado se han analizado varios manuales de ELE, con la finalidad de hallar ejercicios, tareas o explicaciones en las que se inserten los elementos de la cortesía, la anticortesía y la descortesía, así como los distintos marcadores del discurso que ayudan a dar tanto coherencia como cohesión a la argumentación que se lleva a cabo por parte del aprendiente. El hecho de que en un manual de ELE se traten dichos elementos es positivo para alumno, pues es una manera óptima de que su competencia comunicativa sea mayor, ya que gracias a ello podrá elaborar enunciados en los que proporcionar una opinión sólida y, también, de contraargumentar las afirmaciones de los demás usuarios de la lengua. En los siguientes subepígrafes se inserta dicho análisis y las conclusiones que del mismo se derivan. Las distintas ejemplificaciones se clasifican de la siguiente manera: ‘m’ con el significado de manual (1m, 2m...12m).

3.2. Inventario de manuales de ELE

Se ha considerado, a lo largo de todo el trabajo, que el aprendiente de una L2 ha de poseer un conocimiento pragmático lo suficientemente sólido como para desenvolverse correctamente en una conversación, bien en su modalidad oral o escrita, y que consiguientemente la comunicación surja de la manera fluida y exitosa posible. De este modo, se considera que cualquier manual de ELE ha de poseer un enfoque comunicativo

(EC). En la actualidad, la gran mayoría de los manuales que se encuentran en el mercado poseen dicho enfoque o, al menos, parte importante de él, pues «toda la planificación didáctica se articula en torno a las necesidades comunicativas del alumnado» (Pastor Cesteros, 2004: 20).

Desde el PCIC, se pretende incluir en el proceso de aprendizaje de Español como Lengua Extranjera una serie de tácticas y estrategias pragmáticas que se presupone que el discente ha de adquirir o conocer. Este hecho, por el contrario, no significa que en los manuales de ELE se incluyan todas las estrategias y tácticas pragmáticas que se incluyen en el PCIC, debido a que sería imposible abordarlo todo. Ahora bien, el PCIC es o debería de ser el punto de partida de todo docente de ELE, a través del que articular más óptimamente los aspectos que tratar en el aula, pero, si el profesor en cuestión no lo tiene en consideración, el alumno sufriría la consecuencia de no ser conocedor de gran parte de las tácticas y de las estrategias pragmáticas que tan asociadas están al uso significativo de la lengua. Además, es imprescindible «integrar la competencia pragmáticofuncional con la sociolingüística y la sociocultural» (Escandell, 2004: 4).

En este trabajo, tal y como se viene advirtiendo en epígrafes anteriores, se pretende comprender más en detalle el elemento argumentativo, lo cual se llevará a cabo a través de una propuesta didáctica articulada a través de las redes sociales (registro coloquial escrito), pero que bien se podría extrapolar a la lengua oral, aunque con matices. Por ello, en este apartado, se tratará de dar respuesta a cuestiones tales como: ¿Se trabaja la argumentación en los manuales? ¿La cortesía, la descortesía y la anticortesía aparecen en los manuales de ELE más modernos? Los manuales seleccionados (todos ellos con un enfoque comunicativo) son los siguientes que se adjuntan en la siguiente tabla:

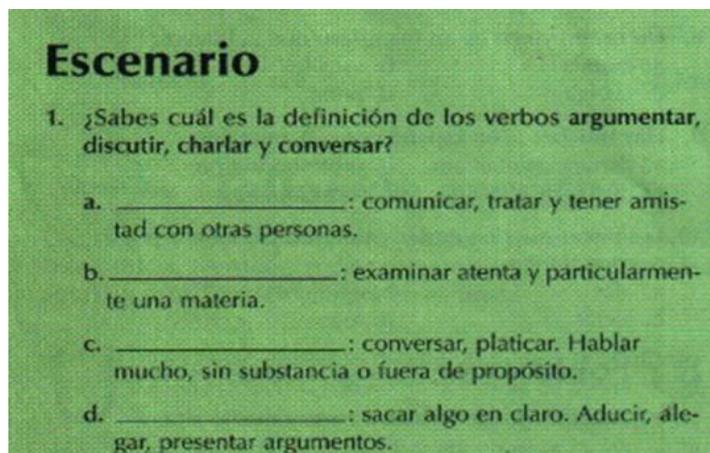
Manual	Nivel (MCER)	Fecha de publicación
Prisma Avanza	B2	2007
Colega 3	B1	2011
El Ventilador	C1	2008
Avance 6	B2	2011
Nuevo Ven 3	B2	2007

Fuente: elaboración propia. Título: Manuales, nivel y fecha de publicación.

Se parte de dos hipótesis: la primera, que -tal vez- la aparición de la anticortesía sería imposible de encontrar, mientras que la cortesía o la descortesía tendrían más probabilidad de aparecer; por otro lado, que la argumentación se encontraría únicamente relacionada con la destreza oral, pero no con la escrita, sobre todo dirigida a debates en grupo-clase. Por último, se ha de mencionar que no se han analizado la totalidad de los manuales, sino que se ha llevado a cabo una cala por medio de la que solo se ha prestado atención a los elementos que anteriormente se mencionaban.

3.2.1. El tratamiento de los marcadores discursivos en los manuales de ELE

Tomando como punto de partida el PCIC y el apartado de Géneros discursivos y productos textuales, podemos observar la aparición del fenómeno del chat y de los hilos de conservación en las redes sociales, considerándose un género de transmisión escrita (R) (P) a través del que dos o más usuarios de la lengua se comunican. En los manuales de ELE que han configurado nuestro corpus (*Prisma Avanza*, *Colega 3*, *El Ventilador*, *Avance 6* y *Nuevo Ven 3*) hemos podido observar que los marcadores discursivos se insertan, dependiendo de cada manual, de distinta manera, de tal modo que, en ocasiones, se puede apreciar un aprendizaje deductivo y, en otras, inductivo. El siguiente ejemplo (m1), previo al tratamiento de los marcadores discursivos, se insta al alumnado a diferenciar entre argumentar, discutir, charlar y conversar.



Escenario

1. ¿Sabes cuál es la definición de los verbos **argumentar**, **discutir**, **charlar** y **conversar**?

a. _____: comunicar, tratar y tener amistad con otras personas.

b. _____: examinar atenta y particularmente una materia.

c. _____: conversar, platicar. Hablar mucho, sin substancia o fuera de propósito.

d. _____: sacar algo en claro. Aducir, alegar, presentar argumentos.

Ejemplo (m1) Fuente: *El Ventilador*: curso de español de nivel superior. (Difusión, 2006)

Consideramos que como actividad de contextualización puede resultar muy útil, y no solo por la diferenciación en sí, sino porque sirve para que de manera indirecta el alumno infiera que, para dar una opinión, contraargumentar, etc. es necesario el uso de dichos marcadores. En el siguiente ejemplo (m2) (que está extraído del manual *Nuevo Ven 3* y, más en concreto, de la Unidad 6: *Un planeta herido*, en la que se trata la temática del medio ambiente) se trabaja la comprensión lectora, con la finalidad de comprender cómo se articula de manera coherente y cohesionada un texto escrito (en este caso, una carta formal). De manera inductiva los alumnos tienen que averiguar cuál es el contenido de cada párrafo y, para ello, los marcadores discursivos son una gran ayuda.

1. Indignación y rechazo

a. LEE esta carta de queja e IDENTIFICA CUÁL es el contenido de cada párrafo.

Lanzarote, 2 de marzo de 2005

Sr. presidente del Cabildo:

(a) Como directora de la Fundación César Manrique de Lanzarote me dirigió a usted con el fin de mostrar nuestra indignación y rechazo al proyecto de ensanchamiento de la carretera que atraviesa la Gería.

(b) Nuestra isla ha resistido volcanes y riadas de lava, pero está a punto de sucumbir ante la riada de turistas. Hasta ahora la Gería ha logrado sobrevivir como un paraje agrícola volcánico, único en Europa y protegido por la Ley de Espacios Naturales de Canarias. Este territorio se ha convertido en una de las imágenes más emblemáticas de la isla, con sus viñedos sobre tierra negra rodeados de piedra.

(c) Sin embargo, el Cabildo Insular, dado que, al parecer, no existen problemas de otro tipo en la isla, ha decidido lanzarse a gastar millones en un proyecto de ensanchamiento de siete kilómetros de la carretera que atraviesa esta región. Pretende hacer por aquí una especie de parque temático del vino dedicado al turismo, y eso aumentará la presión de coches en esta zona tan sensible.

(d) Debo añadir que esta fundación ha mantenido contactos con bodegueros y habitantes en general de la comarca. Todos coinciden en señalar que no se les ha consultado sobre la necesidad de ensanchar la carretera. ¿A quién han consultado entonces? Me sorprende que el cabildo tenga dotes de adivinación para saber lo que piensan los ciudadanos.

(e) Comprendemos que la carretera actual no puede soportar el volumen de circulación que tiene y que esto puede constituir un peligro para los automovilistas, pero creemos que la solución está en la limitación del tráfico en la Gería, no en la construcción de grandes infraestructuras y el turismo masivo, que destruirían el encanto de la comarca para siempre.

(f) Por lo tanto, pedimos que se paralice el proyecto y se inicie un debate público sobre el futuro de la Gería con el fin de decidir qué es lo mejor para todos sus habitantes y para Lanzarote en su conjunto.

Le saluda atentamente,
María Gutiérrez Crespo

(a) Justifica los motivos por los que se escribe esta carta, es decir, mostrar su indignación por el proyecto de ensanche de la carretera.

(b) Los turistas son el primer peligro al que se enfrenta esta zona protegida, que ha sobrevivido a volcanes y ríos de lava.

(c) El Cabildo Insular pretende gastarse millones en el ensanchamiento de la carretera, como si este fuera el único problema que tiene la isla, y convertirla en una especie de parque temático del vino.

(d) A los bodegueros y habitantes de esta comarca no se les ha preguntado sobre la necesidad de ensanchar esta carretera.

(e) La solución de este problema de tráfico no está en ensanchar la carretera, sino en limitar el tráfico que circula por la zona.

(f) Conclusión: se resume la idea principal de la carta, que se paralice el proyecto y se inicie un debate público sobre el futuro de la Gería.

b. Busca en el texto las palabras o expresiones que responden a estas definiciones:

a. o posición, actitud contraria. **Rechazo**
b. desbordamiento o crecida de un río. **Riada**
c. representativo o simbólico de algo. **Imagen emblemática**
d. gobierno de la isla (en Canarias). **Cabildo Insular**
e. tener la misma opinión o hacer lo mismo. **Coincidir**
f. enorme, de tamaño o cantidad. **Volumen**
g. gracia, atractivo, belleza. **Encanto**



Ejemplo (m2) Fuente: *Nuevo Ven 3*. (Edelsa Editorial, 2007)

A nuestro parecer, el ejercicio podría haber incluido el resalte del input (en este caso, de los marcadores discursivos) para que así los alumnos prestaran mayor atención. Nuestra crítica es que con este ejercicio solo se están identificando una serie de características, pero no se están explotando posteriormente en una producción escrita de los estudiantes.

Seguidamente, se les presenta la siguiente actividad (m3) en la que ahora sí ya se trabaja con los marcadores discursivos (de manera escrita y cooperativa). Consideramos acertado el cuadro 2.b que incluye expresiones para, por ejemplo, reforzar el argumento (*es indudable que, evidentemente, no cabe duda de que, etc.*). Además, en el ejercicio 2.c los alumnos habrán de utilizar dichas expresiones para mostrar claramente su postura, bien sea optimista o pesimista.

2. Esperanza o melancolía

a. LEE esta carta y ORDENA los párrafos.

CARTAS AL DIRECTOR

- (3) (a) En segundo lugar, deberíamos exigir más guarderías públicas para que las madres trabajadoras pudieran dejar a sus bebés allí y no tengan que recurrir a abuelas o familiares para poder salir adelante.
- (5) (b) Solamente me gustaría añadir que espero que las nuevas generaciones de mujeres no se encuentren con los mismos problemas y discriminaciones del pasado machista que todos hemos soportado.
- (2) (c) En primer lugar, deberíamos preguntarnos por qué es siempre la mujer la que tiene que dejar el trabajo para quedarse en el hogar y cuidar de los hijos. ¿Es acaso siempre la mujer menos inteligente y está menos preparada que el marido?
- (6) (d) Por último, espero que mis reivindicaciones y reflexiones no caigan en saco roto y todos pongamos algo de nuestra parte para conseguir un mundo más justo.
- (1) (e) Me gustaría empezar diciendo que sería una irresponsabilidad por mi parte si negara todo lo que se ha avanzado en el campo de la igualdad. Sin embargo, hay todavía un largo camino que recorrer.
- (4) (f) En tercer lugar, tendríamos que preguntarnos por qué hay tan pocas mujeres que ocupan puestos directivos de responsabilidad si hoy en día todos sabemos que las universidades están llenas de mujeres. ¿Es que nadie confía en ellas? ¿No se merecen tener el mismo tratamiento, puesto y sueldo que los hombres en igualdad de condiciones?

Laura Gómez Bueno.

b. Utilizando expresiones del recuadro siguiente, ESCRIBE cuatro argumentos donde se muestre claramente tu postura, optimista o pesimista:

Adverbios:

Indudablemente
Afortunadamente
Por supuesto (que)
Desgraciadamente

Sin duda alguna
Evidentemente

Expresiones:

Está claro que
Me parece
Ya es hora de que
Es / Resulta evidente que
Sería injusto
Es una vergüenza que
No cabe duda de que
Cabría preguntarse si
Habría que felicitarse por

Posibles argumentos:

1. Es una vergüenza que las mujeres tengamos que luchar para trabajar.
2. Ya es hora de que hombres y mujeres con un mismo puesto cobremos igual.
3. Afortunadamente las cosas están cambiando.
4. Sería injusto no reconocer que los hombres de hoy ayudan en casa.

c. INTERCAMBIA tus argumentos con otro compañero y lee los suyos. ESCRIBE contestaciones para sus argumentos. INTERCAMBIA otra vez los papeles y LEE las contestaciones a tus argumentos.

Ejemplo (m3) Fuente: Nuevo Ven 3. (Edelsa Editorial, 2007)

Más adelante y, por último, se presenta un nuevo ejercicio, ahora más completo, de redacción sobre un tema de actualidad. En él, los alumnos han de servirse los distintos marcadores del discurso que se han ido incluyendo a lo largo de la Unidad 6, para así estructurar y desarrollar de manera óptima su propio texto argumentativo. Por último, se les presenta una tabla (tal vez algo escueta, pues tan solo incluye 4 categorías) de marcadores discursivos. El hecho de incluir los ejercicios primero y, en última instancia, la tabla con los marcadores, puede ser una buena opción, siempre y cuando la tabla que se inserte sea rica en cuanto a contenido. Nuestra duda radica en si dicha tabla es lo suficientemente completa como para un nivel B2.

e. SEÑALA cuáles son las opiniones personales de la autora sobre el tema del texto.

El sureste asiático depende de Occidente / Quienes más van a sufrir los efectos del tsunami son los pobres / La vida tiene poco valor con tanta hambre, pobreza y calamidad / Occidente explota al sureste asiático / Occidente consume en Navidades los productos de una mano de obra barata.

3. Redacta un artículo de opinión

Ver pág. 176-177

El texto tiene que ser breve (unas 200 a 250 palabras) y redactado de forma ágil (puede ser en un párrafo único o en varios párrafos).

a. BUSCA el tema: asunto de actualidad.

Lee periódicos españoles y extranjeros y selecciona cuestiones de actualidad. Elige un tema muy concreto y particular. Puede ser una anécdota, un suceso grave, una noticia escandalosa o graciosa...

b. REFLEXIONA sobre tu propia opinión.

Busca argumentos. Discute con tu compañero diferentes puntos de vista sobre la cuestión para que se ocurran ideas. Lee comentarios que hayan hecho en la prensa escrita o digital otras personas para contrastarlos con tus propias ideas. Establece una relación entre el tema y otras cuestiones.

c. PIENSA cómo expresar tus propios argumentos e ideas (ironía, afirmaciones, etc.)

Elige qué tono vas a utilizar para redactar el artículo. Fíjate en el de Maruja Torres y en otros artículos de opinión para ver cómo los autores tratan de llamar la atención del lector y marcar su punto de vista personal.

d. ESTRUCTURA tu texto utilizando conectores del discurso.

Si redactas un párrafo único, utiliza marcadores discursivos que ordenen el texto. Si divides el texto en varios párrafos, inicia cada uno de ellos o las oraciones con algún marcador discursivo.

Ejemplo (m4) Fuente: Nuevo Ven 3. (Edelsa Editorial, 2007)

d. OBSERVA los marcadores discursivos empleados por la autora del texto:

Marcador discursivo	Función
<i>Pero Occidente</i>	Contraste
<i>En cuanto al resto</i>	Referencia temática
<i>De hecho</i>	Confirmación
<i>Desde luego</i>	Conclusión y cierre

Ejemplo (m5) Fuente: Nuevo Ven 3. (Edelsa Editorial, 2007)

El siguiente ejemplo extraído de *Colega 4* se encuentra a caballo entre los marcadores discursivos y la cortesía (estrategias de atenuación) que se tratará en el siguiente epígrafe.

4. Habla de música con tu compañero. Trabaje primero este ejercicio en gran grupo, para explicar las nuevas expresiones:

- Para expresar opinión: ¡Es fenomenal! ¡Es estupenda! ¡Es genial! ¡Es malísima! ¡Es horrible! ¡Es aburrida!
- Para elaborar frases compuestas: Me gusta... pero no me gusta.../Me gusta... pero prefiero...
- Para expresar acuerdo y desacuerdo: A mí también/A mí tampoco/A mí no/A mí sí.

A continuación trabajan por parejas: A pregunta y B responde. Pasados unos minutos, cambian el rol: B pregunta y A responde.

Después de lo aprendido en esta lección, pida a sus alumnos que escriban un texto en sus cuadernos siguiendo este esquema: Yo sé tocar... (o yo no sé tocar ningún instrumento). Me gusta mucho la música... porque (es genial...) pero no me gusta mucho la música.../pero prefiero.../En la música... Se trata de un texto sencillo parecido a los del ejercicio 3.

Ejemplo (m6) Fuente: Colega 4 (Edelsa Editorial, 2014)

Consideramos que el presente ejercicio, al ser de naturaleza deductiva, propicia que el alumnado adquiera (siempre sirviéndose de la repetición de las estructuras proporcionadas) las distintas formas para expresar opinión, acuerdo o desacuerdo (funciones, por cierto, que aparecen en el PCIC). Tal vez, el ejercicio se podría potenciar algo más, incluyendo un mayor número de ejemplos o, también, insertando explicaciones en las que advertir al alumnado de que el marcador *pero* se está utilizando en este ejercicio para atenuar, mientras que también puede tener un uso intensificador:

(viii) *Me gusta la carne, pero hoy no me apetece mucho. Atenuación.*

(ix) *Pero si a mí me encanta la carne, claro que quiero. Intensificación.*

Los marcadores discursivos, en los manuales de ELE, y relacionándose con la argumentación, suelen encontrarse destinados a la destreza escrita (cartas formales, informes escritos, etc.) pero casi nunca se trabajan de manera simultánea con los géneros digitales. Este hecho nos llama la atención, debido a que en muchas ocasiones las unidades didácticas que tratan sobre las redes sociales, la innovación tecnológica, etc. incluyen actividades en las que los alumnos han de dar su opinión con respecto a estas últimas. Por ello, en nuestra propuesta didáctica, trataremos de que los alumnos aprendan a utilizar los distintos marcadores discursivos en los géneros discursivos digitales.

3.2.2. Muestras de cortesía, descortesía y anticortesía en los manuales de ELE

Si volvemos de nuevo al ejemplo m1, se pueden apreciar enunciados que contienen actos corteses que bien podrían haberse trabajado más, como ejemplos de atenuación de la amenaza de la imagen del destinatario (por ejemplo, el uso de la primera persona del plural). También, se podría haber insistido más en los enunciados intensificados, pues proporcionan una mayor fuerza a lo dicho por el hablante (vocablos como indignación o rechazo, etc.) a lo hora de argumentar. Después de haber hecho un revisión de los manuales de ELE anteriormente señalados, hemos observado cómo el fenómeno de lo cortesía, así como el de la descortesía y anticortesía, no se trabaja de manera directa hasta un nivel C1-C2. De hecho, el único ejemplo que hemos podido extraer se localiza en Prisma (Nivel C2).

> | 5 |  ¿Son corteses los españoles? Existe una gramática de la cortesía en español, aunque la situación y la relación entre las personas son los factores determinantes para decidir si algo es cortés o descortés. Imaginad un contexto para cada una de estas frases y explicad cómo resultan. ¿Serían aceptables en vuestra cultura?

1 Por favor, caballero, aquí no se puede hablar.	7 Venga, no te enfades.
2 Es una persona un poco especial.	8 Andaaa, dámelo.
3 Es algo tímido.	9 Habla con él, tía, no seas gilipollas. Si lo estáis deseando los dos.
4 ¡Tioooo!, ¡la película!	10 Termina de una vez el trabajo, joder.
5 Estoy contigo en un segundín.	11 ¡Esto no hay quien se lo coma! ¡Por favor!
6 Se comporta como un mafioso.	

dro, de manera que sirvan de ejemplo a las explicaciones.

Gramática de la cortesía

✘ Uno de los mecanismos fundamentales para la cortesía en español es la atenuación en preguntas, órdenes, peticiones, consejos o valoraciones. Este efecto se consigue a través de los siguientes mecanismos lingüísticos:

- **Por favor**, es un término que usamos para atenuar un mandato: [1] pero puede ser claramente descortés si aparece pronunciado de forma tensa, enfatizado: *Tráeme mañana el libro, POR FAVOR* o si lo acompaña una aserción: [2]
- Utilizamos **diminutivos** [3], otras palabras que expresan **baja cantidad** [4], o **elementos aproximativos** (*algo así como, por decirlo así, de alguna manera, etc.*) [5] para minimizar la fuerza de nuestras opiniones.
- Usamos **eufemismos** para disminuir la carga de la palabra tabú [6]
- Para quitar fuerza a una petición, cuando existe una relación de confianza e informal, usamos **imperativos lexicalizados o vocativos**: [7], [8], [9]
- Las **palabras malsonantes o tacos**, en principio, son descorteses: [10], aunque depende del contexto. Si la relación entre las personas es distendida y de confianza, podemos incluso usarla bromeando y tendría un efecto de empatía con el otro: [11]

Ejemplo (m7) Fuente: Prisma Avanza (Equipo Prisma, 2012).

En este ejemplo, sí que se trabaja el fenómeno de la cortesía (atenuación por medio de diminutivos, uso del insulto para generar confianza, etc.) así como los fenómenos de la descortesía y de la anticortesía (palabras malsonantes y/o insultos o el no uso de estrategias atenuadoras). En el nivel B2 tan solo hemos encontrado, en *Nuevo Ven 3*, una sola mención al fenómeno de la cortesía (ninguna mención a descortesía o la anticortesía).

C. La cortesía está muy presente en este fragmento. ¿Cómo se expresa? BUSCA en el texto todas las expresiones de carácter cortés utilizadas para:

- a. Dirigirse a alguien *Don Pablo.*
- b. Ofrecer ayuda *¿Y yo en qué puedo servirte?*
- c. Pedir a alguien que haga algo *Tiene que ayudarme.*
- d. Pedir permiso para hacer algo *¿Me permites?*
- e. Dar permiso *Con mucho gusto.*

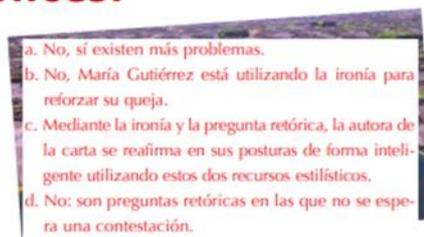
Ejemplo (m8) Fuente: *Nuevo Ven 3*. (Edelsa Editorial, 2007)

Ha llamado nuestra atención que, incluso, se inserte la ironía, pues es un fenómeno difícil de comprender en una L2, y más aún si el nivel de competencia sociocultural no es demasiado elevado, tal y como se presupone en el nivel B2. De hecho, en el siguiente ejemplo (m9) se puede observar cómo la ironía es la piedra angular del mismo.

2. ¿A quién han consultado entonces?

a. En parejas, REFLEXIONA y RESPONDE a estas preguntas.

- a. ¿Crees de verdad que no existen otros problemas en la isla?
- b. ¿te parece que el Cabildo tiene dotes de adivinación?
- c. ¿Por qué dice estas cosas la autora de la carta?
- d. ¿realmente se espera una contestación a la pregunta?:
"¿A quién han consultado entonces?" ¿Por qué?



Ejemplo (m9) Fuente: *Nuevo Ven 3*. (Edelsa Editorial, 2007)

Consideramos que, a pesar de que la ironía puede llegar a ser un fenómeno complejo de comprender, no se presenta nocivo para el aprendiente que posee en un nivel avanzado como es el nivel B2, cercano al nivel C1. Esto es debido a que comprendemos que es el momento idóneo para que comience a reaccionar ante muestras de lengua que contengan ironía, ya que antes del nivel B2 podría ser perjudicial para su motivación. Además, los ejercicios que se proponen en dicho manual trabajan la expresión y comprensión escrita, así como la expresión y comprensión oral (actividades en parejas).

3.2.3. La conversación tecnológica o virtual y el uso de corpus.

Además, si ponemos atención a la manera en que se inserta la conversación virtual en los manuales, observamos cómo apenas se trabaja el registro que en este contexto se ha de

emplear. Las tareas se centran en que los alumnos reflexionen sobre las redes sociales y la comunicación que surge en estas últimas, pero nunca se centran en que el alumno adquiera estrategias pragmáticas para poder desarrollarse óptimamente en la conversación tecnológica.

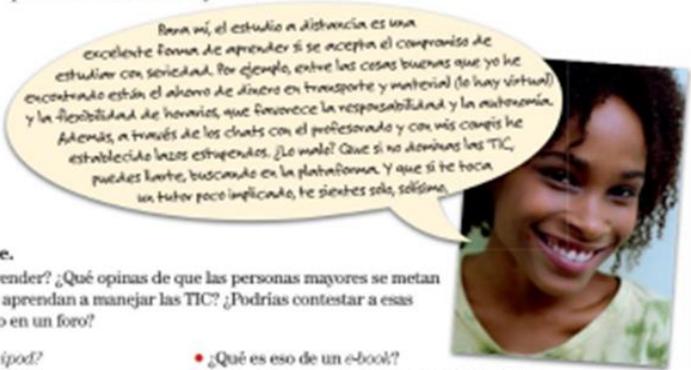
2 Habla.

A Elige uno de estos dos temas. Tienes unos minutos para prepararte y cuando ya estés listo, tienes que exponerlo durante unos cinco minutos. Después, tus compañeros/as (y tu profesor/a si así lo desea) te harán preguntas.

1 Las relaciones a través de las plataformas de aprendizaje.

¿Qué opinas del aprendizaje a distancia? ¿Crees que es más frío, más impersonal que el presencial? ¿Te parece que pueden establecerse buenas relaciones con el profesorado o con los compañeros y compañeras a través de foros y chats?

Lee este testimonio para «inspirarte».



2 Enseñar al que no sabe.

¿Nunca es tarde para aprender? ¿Qué opinas de que las personas mayores se metan en las redes sociales, que aprendan a manejar las TIC? ¿Podrías contestar a esas preguntas que han dejado en un foro?

- ¿Para qué quiero yo un *ipod*?
- ¿*Skype*? ¿Y eso cómo se usa?
- ¿Y un *blog* qué es? ¿Yo puedo hacerme uno?
- ¿Qué es eso de un *e-book*?
- Pero... pero..., con todo eso voy a estar todo el día en casa sin salir y voy a perder a mis amigos.

B La realidad no virtual también existe.



Mira bien las viñetas.

- a** Busca en el diccionario las palabras que no sabes.
- b** Describe y narra lo que ves.

Última viñeta.

- c** Decide si eres el hombre o la mujer y habla con un compañero/a imaginando lo que se dice la pareja.

Ejemplo (m10) Nuevo Avance 6. Curso de Español (SGEL, 2011)

En esta actividad, se puede apreciar cómo los ejercicios están dirigidos hacia la reflexión, más que hacia la producción escrita. Creemos que el uso de conversaciones reales, por medio de corpus, puede ser una manera de completar este tipo de actividades, que tan solo se enfocan en que el alumno reflexione acerca de las redes sociales. El objetivo,

además, ha de ser que el alumno sepa desenvolverse con cierta facilidad en la Web 2.0, de tal modo que, sin muestras reales de lengua, esto se torna dificultoso.

- (1) 21:07 R: *No conseguí a hacer todas las tareas – perdón*
21:07 J: *jeje, yo tampoco... pero he hecho la mayoría :)*
- (2) 23:21 J: *aaaarrgh, no sé*
- (3) 21:40 J: *tenemos que hablar sobre las preguntas con respecto al reportaje*
21:42 H: *boooo*
21:42 H: *R ha hecho demasiado*
- (4) 17:58 A: *xq no encuentro la tarea en moodle, en donde puedo subirla??*
- (5) 14:12 S: *mi portátil está bien leto..perdonadme chicass*
- (6) 19:05 S: *proxima entonces?*
19:05 A: *¡¡!!*
- (7) 21:34 H: *bueno seguimos*
21:34 R: *vale*
21:34 J: *^^ ok*
21:34 H: *con los resúmenes de los párrafos*
- (8) 14:40 C: *de qué número estáis hablando porque yo no entiendo nada...*
- (9) 22:05 R: *si :) la frase de H indica lo que quería decir mis notas*
22:06 R: **con mis notas :D*
- (7) 21:34 H: *bueno seguimos*
21:34 R: *vale*
21:34 J: *^^ ok*
21:34 H: *con los resúmenes de los párrafos*
- (8) 14:40 C: *de qué número estáis hablando porque yo no entiendo nada...*
- (9) 22:05 R: *si :) la frase de H indica lo que quería decir mis notas*
22:06 R: **con mis notas :D*

Ejemplo (m11). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~reidocrea/8.3-20.pdf>

El modelo anteriormente expuesto corresponde a una conversación de WhatsApp, en la que se puede apreciar una interacción más lenta que la propia de la lengua oral, pero, al mismo tiempo, mucho más rápida que la que se puede dar en Twitter o Facebook, donde los hilos de respuesta no son tan instantáneos. De todos modos, es un buen ejemplo con el que trabajar la argumentación en la clase de ELE, siempre que se explique el uso y repercusión de las distintas onomatopeyas que aparecen (afecto, complicidad, duda) o, incluso, el uso de abreviaturas, que generan una mayor proximidad al registro utilizado en estos contextos.

Consideramos que ejercicios como el que posteriormente se adjunta (m11) o el ya comentado m10 no son del todo completos para el alumnado, pues no trabajan la competencia pragmática, ni tienen en cuenta el tipo de registro que se ha de utilizar. Es cierto que el contexto y el cotexto se encuentran muy bien reflejados, pero no es suficiente, pues el objetivo principal tiene que ser que los aprendientes comprendan correctamente su funcionamiento, no que el alumno identifique el tipo de género al que

se está enfrentando. Por tanto, creemos que el enfoque ha de ser comunicativo, dirigido hacia el uso de la lengua. En la propuesta didáctica trataremos de que el alumno trabaje tanto la competencia comunicativa como la competencia pragmática, con muestras de lengua realistas, en las que no solo se lleve a cabo una reflexión general sobre las redes sociales o sobre la comunicación que surge en estas últimas.

C Los mensajes y Facebook. 📱

1 Antes de escuchar.

- a Lee la cabecera de la historieta.
- b Entre toda la clase, haced una lista de palabras o expresiones que creéis que vais a escuchar.
- c En parejas, imaginad qué ha podido escribir el dibujante en cada bocadillo. Escribid un texto que tenga sentido con la cabecera y que incluya las frases que aparecen en los bocadillos.
- d Para entender mejor: *chiflady'a* = locy'a; *chorrada* = tontería.

2 Durante la primera audición.

Tomad notas que puedan ayudaros a rehacer los textos que habéis escrito. Tendréis un tiempo para ello.

3 Durante la segunda audición.

Escribid todo lo que os falte. Si es necesario, podéis oír la grabación una vez más.

4 Después de escuchar.

- a Corregid lo que os falte leyendo la transcripción.
- b Comentad cada uno de los diálogos y opinad sobre ellos.
- c Si queréis saber algo más sobre el dibujante, Mauro Entrialgo, podéis entrar en: <http://www.mauroentrialgo.com>



Ejemplo (m12) Nuevo Avance 6. Curso de Español (SGEL, 2011)

Otra tipología conversacional que se podría incluir sería el hilo de Twitter:



Ejemplificación hilo de Twitter. Recuperado de: <https://twitter.com/PiensaOK/status/1517669191846973441>

El contexto es el siguiente: se acaba de estrenar la serie *Los Días* en Netflix, que versa sobre el accidente nuclear de Fukushima. Los usuarios de la red social y, simultáneamente, de la lengua, proporcionan su opinión acerca de dicha serie. En este caso concreto, se puede apreciar cómo el usuario se sirve del elemento pragmalingüístico que se comentaba con anterioridad para conseguir un propósito: *dejar claro que a él no le gusta la serie y que, por tanto, no la recomienda*. Lo comunicado, en este caso, es mucho mayor que lo dicho. En ningún momento se ha afirmado de manera directa “la serie no me gusta: no la recomiendo porque es demasiado aburrida”, pero se ha inferido tal afirmación por medio de una serie de marcas pragmalingüísticas que, en este caso, el estudiante de ELE, habría de conocer: por ejemplo, la intensificación (por medio del cuantificador “muy”, de los alargamientos tanto vocálicos como consonánticos “lennnta” “muuuy” o, incluso, de figuras retóricas “la serie es una tortuga”). Este aspecto se tratará de incluir en la propuesta didáctica, la cual se presenta a continuación.

3.3. Propuesta didáctica

Tal y como se ha venido advirtiendo a lo largo del trabajo, se considera primordial que el alumno adquiera una sólida competencia comunicativa, la cual nunca puede encontrarse desligada de la competencia sociopragmática. La presente propuesta tratará de incluir todos aquellos elementos que se han ido considerando como claves a lo largo del TFM y, por lo tanto, traerá a colación la cortesía, la descortesía y la anticortesía, así como los marcadores discursivos que permiten desarrollar un texto -bien sea oral o escrito- de manera coherente y cohesionada. Además, al incluir todos estos aspectos en la propuesta, el alumno va a poder darse cuenta de que a través de estos elementos se construye un discurso mucho más sólido y, por supuesto, que se logra una comunicación mucho más efectiva, la cual no se lograría si no se hiciese uso de una correcta argumentación.

Para desarrollar la secuencia didáctica, se han tomado muestras de lengua reales extraídas de la red social Twitter y, más en concreto, de varias reacciones (en concreto, tres intercambios comunicativos) producidos por usuarios de dicha red social a determinadas noticias periodísticas. Se considera que para que el alumno sea un óptimo usuario de la lengua ha de saber desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana, así como en realidades (en este caso, virtuales) que se presentan de manera sistemática en los usuarios,

sobre todo, adolescentes. Además, al presentarse los alumnos como usuarios potenciales de esta red social en su propia lengua, no les supondrá un gran esfuerzo activar unos determinados saberes o conocimientos previos.

3.3.1. Presentación y metodología

Por medio de la presente propuesta no se pretende sino ahondar en el elemento tanto pragmalingüístico como sociopragmático, de tal modo que el alumno pueda tener la oportunidad de adquirir una serie de conocimientos que permitan desarrollarse en sociedad de una manera más efectiva. La propuesta va a centrarse tanto en la oralidad como en la escritura, aunque bien es cierto que se tomará como punto de partida esta última, pues se ha considerado que el texto escrito puede ser un buen pretexto para trabajar el texto oral. Además, si lo que se pretende es que los alumnos se adecuen al contexto situacional -en este caso el de las redes sociales- estos últimos han de saber comunicarse de manera escrita, con unos determinados códigos y con unas determinadas estructuras, dentro de dicha red social. Lo que se pretende con la siguiente propuesta didáctica es que los alumnos comiencen a tener una conciencia pragmática que les permita desarrollar su discurso de la manera más efectiva posible y, para ello, los ejercicios y las actividades sitúan el foco en dicho objetivo final.

Los discentes van a someterse de manera constante a la teoría del *Input+1* de Stephen Krashen (1970), por lo que al *Input comprensible* se le sumará uno de naturaleza desconocida. Dicho aspecto propiciará que el alumno nunca se sienta perdido y que no se disperse en el desarrollo de la secuencia. Además, el hecho de trabajar no solo de manera individual, sino también de manera grupal (tanto en pequeños grupos como en grupo-clase) va a conllevar que los alumnos acaben interactuando de una mejor manera.

A través de la mencionada secuencia, se pretende que los alumnos se familiaricen con diversos comportamientos socioculturales propios de la lengua meta (en este caso, de la comunidad de habla de España) y, consecuentemente, se pretende que el discente obtenga una serie de estructuras lingüísticas y pragmáticas prototípicas de la lengua meta que le permitan ofrecer su punto de vista sobre un tema en concreto de la manera más efectiva posible.

3.3.2. Secuencia didáctica

En concreto, para la siguiente propuesta didáctica, se propone una secuencia de actividades, con una duración estimada de seis horas (3 sesiones de dos horas cada una) para el nivel B2 del MCER, que bien se puede extrapolar a un nivel C1 a modo de repaso o activación de conocimientos previos que ya se hubieran de haber adquirido en dicho nivel. Por supuesto, algunas actividades o algunos ejercicios en concreto se pueden llevar a una clase de ELE de un nivel B1 o incluso inferior, siempre y cuando las actividades se adapten al nivel del estudiantado.

3.3.2.1. Secuencia didáctica destinada al nivel B2

Secuencia didáctica (B2 MCER)	
Título	
Una realidad paralela	
Autoría	
David Lamadrid Suárez	
Nivel (MCER)	
B2 (con probabilidad de adaptación a otros niveles)	
Objetivos	
	<ul style="list-style-type: none">- Comprender el fenómeno de la cortesía, la anticortesía y la descortesía en el contexto de las redes sociales- Llevar a cabo una argumentación/contraargumentación sólida en la que exponer de manera óptima una valoración coherente y cohesionada- Hacer un correcto uso de los marcadores discursivos y entender que estos últimos ayudan a configurar el enunciado que se emite.
Funciones (PCIC)	
	-2.2. Dar una opinión / 2.4. Valorar / 3.2. Expresar gustos e intereses

-2.9. Expresar acuerdo / 2.10. Expresar desacuerdo -2.12. Presentar un contraargumento
Destrezas
- Expresión escrita - Expresión oral - Comprensión lectora - Interacción (comunicación oral y escrita)
Destinatarios (número de estudiantes y tiempo de inmersión)
Grupo-meta de 16 estudiantes de intercambio en situación de inmersión sociocultural en España durante una estancia de 3 meses
Destinatarios (heterogeneidad/homogeneidad del grupo y nivel MCER)
Grupo-meta que presenta heterogeneidad y que posee un nivel B2 que bien varía entre alumnos
Recursos
Material facilitado por el docente: -Material audiovisual, hoja de actividades y cuadros explicativos.
Dinámica
- Actividades grupales e individuales - Ejercicios grupales e individuales

Título: Secuencia didáctica B2. Fuente: elaboración propia.

1. Observa los siguientes logotipos y responde a las siguientes cuestiones con tu compañero:



- a) ¿Conoces alguno de ellos? ¿Sueles utilizar alguna de estas redes sociales a lo largo del día? Si así fuese, ¿Para qué?
- b) ¿Crees que te comunicas de igual manera hablando cara a cara que hablando por las redes sociales?

c) ¿Cuál es tu App favorita de entre todas las que se muestran en la imagen? ¿Y la que menos te gusta? Elabora un ranking del 1 al 6.

1
2
3
4
5
6

Luego, compáralo con tu compañero y apunta las semejanzas y las diferencias que observes.

Por medio de esta primera actividad, se pretende llevar a cabo una suerte de contextualización que pretende situar al alumno y, por extensión, al grupo-clase en la temática de las redes sociales, la cual se va a tornar como piedra angular del desarrollo de la secuencia didáctica. Además, por medio de esta actividad se lleva a cabo un ejercicio de interacción y de interculturalidad, pues no se ha de obviar que la clase está conformada por un grupo heterogéneo de dieciséis alumnos.

2. Observa el siguiente cuadro y clasifica las palabras según el siguiente criterio: *elementos propios de la comunicación cara a cara / elementos propios de una conversación a través de una red social.*

Emoticonos, contracciones lingüísticas, contacto visual, lenguaje corporal, mayor espontaneidad, realidad virtual.

Comunicación cara a cara	Conversación en redes sociales

- ¿Podrías añadir dos características más para cada tipo de comunicación?
- ¿Te sientes más cómodo interactuando por redes sociales o cara a cara?
Coméntalo con tu compañero.

A través de esta actividad, el alumno ha de interactuar de manera oral con su compañero, proporcionando su opinión y sus preferencias en torno al mundo virtual, en el cual se encuentran las redes sociales. De este modo, ya se está trabajando con funciones presentes en el PCIC, tales como 2.2. Dar una opinión / 2.4. Valorar / 3.2. Expresar gustos e intereses, por medio de una serie de exponentes proporcionados al grupo-clase por anterioridad.

3. **¿Qué piensas que puede significar la palabra “hilo” en la red social Twitter? Recuerda que un hilo es, según la Real Academia Española (RAE) una “materia textil, especialmente la que se usa para coser”. Tal vez, la siguiente imagen pueda ayudarte.**



- A continuación, se muestra un hilo de comentarios de Twitter, en el que se puede observar un error repetitivo que afecta claramente a la comunicación que Pablo quisiera establecer con los demás usuarios de la plataforma. ¿Podrías decir cuál es? Reflexiona con tu compañero.



ESTRENOS

E 'Barbie': Una autoparodia feminista complaciente y demasiado calculada

ELSA FERNÁNDEZ-SANTOS | Madrid | 20 JUL 2023 - 05:30 CEST

Greta Gerwig detrás de la cámara y Margot Robbie delante convierten a la estrella de Mattel en heroína de una meta comedia sobre juguetes y género en la que Ryan Gosling roba el protagonismo con su muñeco Ken empoderado



Mientras que la primera pregunta estaría dirigida hacia una previa contextualización, la segunda parte se encuentra dirigida hacia la reflexión sobre el registro utilizado (de hecho, este es el error que de manera sistemática produce uno de los usuarios). Es decir, se pretende que el alumno tome conciencia de la importancia del contexto comunicativo. Además, este ejercicio es un pretexto óptimo para el ejercicio 4, en el que se va a tratar.

4. **Vuelve a leer el hilo de Twitter e intenta subrayar aquellas palabras que te han ayudado a entender el porqué de que Pablo no haya podido comunicarse con éxito con Gonzalo.**
- ¿En qué contexto sí hubiera tenido éxito? Piensa en dos situaciones y coméntalo con tu compañero.

- Gonzalo utiliza la palabra “tontito” para insultar a Pablo. ¿Qué efecto crees que tiene el sufijo -ito? ¿Puedes imaginar una situación en la que Gonzalo podría haber utilizado esa misma palabra de manera amigable?

 En el español, el insulto puede ser una forma de demostrar confianza y cercanía con el otro hablante, si es que se tiene una cierta amistad con él. A este fenómeno se le conoce como anticortesía y se puede observar mucho en las redes sociales.

CORTESÍA ¿Podrías pasarme el boli?	DESCORTESÍA (A un desconocido) Anda, pásame el boli, cabrón. 	ANTICORTESÍA (a un amigo íntimo) Anda, pásame el boli, cabrón. 
--	---	---

5. Mira el siguiente video y relacionalo con el cuadro que se mostraba en el ejercicio 4. Luego, responde a las siguientes cuestiones:



Recuperado de: <https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=realidad+virtual+apple+video>.

- ¿Te llama la atención que se insulte para halagar o para crear lazos de confianza entre amigos?
- ¿Existe este fenómeno en tu idioma? Si así fuera, pon un ejemplo.

Por medio del ejercicio 4 y 5, el discente reflexiona sobre la importancia del contexto, tanto de manera individual (en la tarea de subrayar) como colectiva (en la reflexión sobre dos situaciones). Todo ello conlleva que surja una reflexión sobre la lengua meta e, inclusive, sobre la L1, en el caso de la cuestión 5-b). Por otro lado, se lleva a cabo la inclusión del fenómeno del insulto, entendiéndolo de manera positiva, por medio de la anticortesía. Así pues, el alumno adquiere una competencia pragmática más óptima.

6. Los conectores discursivos sirven para...

Los conectores sirven para ordenar, reformular, reforzar, contraargumentar, etc. el mensaje que emitimos, de tal modo que es una parte fundamental de cualquier discurso (oral o escrito)

a) Presta atención a la siguiente conversación y, sobre todo, a las palabras que aparecen en negrita y subrayadas. Luego, clasifícalas en el siguiente cuadro.



MARCADORES DISCURSIVOS			
ORGANIZADORES DEL DISCURSO	CONECTORES DISCURSIVOS	OPERADORES DISCURSIVOS	REFORMULADORES DISCURSIVOS
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-

En el presente ejercicio, se incluyen los marcadores discursivos, los cuales son los que permiten organizar mejor el discurso (tanto oral como escrito). Además, es una actividad de comprensión lectora a través de la que tienen que producir de manera escrita y determinar cuáles son las tipologías de marcadores discursivos que aparecen en la conversación (coloquial) por medio de la cual se articula la actividad número 6. Seguidamente, en el ejercicio 6-b) se le facilita al estudiante la tabla completa (de manera explícita) para que se vaya familiarizando con los marcadores.

b) A continuación, se te facilita el cuadro completo con todos los conectores, reformuladores, operadores y organizadores del discurso. ¡Utilízalos de ahora en adelante!

MARCADORES DISCURSIVOS			
ORGANIZADORES DEL DISCURSO	CONECTORES DISCURSIVOS	OPERADORES DISCURSIVOS	REFORMULADORES DISCURSIVOS
-Ordenadores: en primer lugar, en segunda instancia, por un lado... -Digresores: A todo esto, por cierto... -Comentadores: Dicho esto, pues...	-Aditivos: Encima, incluso, además... -Contraargumentativos: Sin embargo, por el contrario... -Consecutivos: Por tanto, así pues, así que... -Oposición/contraste: sin embargo...	-De refuerzo: en realidad, de hecho... -Ejemplificación: Así, por ejemplo... -Tematización: En cuanto a, respecto a...	-Rectificación: mejor dicho... -Explicativos: es decir, en otras palabras... -De distanciamiento: en todo caso, de todas formas...

7. Laura ha escrito en su blog su opinión con respecto a las redes sociales y el impacto que tienen en la sociedad, sobre todo en los adolescentes. Lee con atención su opinión y rellena los huecos en blanco con los marcadores discursivos correspondientes. Luego, señala si se trata de un organizador del discurso, un conector discursivo, un operador o un reformulador.

Dicho esto, por tanto, por un lado, en resumen, sin embargo, respecto a, en otras palabras, por el otro

Las redes sociales son un modo de entretenimiento, información y chat gratuito que se utilizan, entre otras cosas, para crear vínculos entre personas. [REDACTED] creo que lo único que consiguen es distanciar a las personas. [REDACTED] considero que no son demasiado positivas para la sociedad. [REDACTED] Twitter o Instagram, aplicaciones que suelo utilizar a menudo, tengo que decir que tienen algo positivo, y es que puedo enterarme de todas las noticias más rápido que por medio de un periódico. [REDACTED] tampoco voy a ser tan reacia a su uso... [REDACTED] si no fuera por Twitter, no estaría tan enterada de lo que sucede a mi alrededor. Las redes sociales tienen ventajas y desventajas: [REDACTED] las ventajas son los reencuentros con conocidos, relacionarse con gente nueva, compartir momentos especiales o encontrar información en tiempo real; [REDACTED] las desventajas son los peligros que se puede tener conforme a la privacidad de la persona, puede que la persona cambie su comportamiento, la falta de control de los datos personales, pueden llegar a ser adictivas y tomar mucho tiempo del determinado o los daños en la salud física y mental. [REDACTED] creo que deberíamos hacer un uso responsable de las redes sociales.

Texto adaptado de: <https://www.albacetediario.es/mi-opinion-sobre-redes-sociales/>

El presente ejercicio puede servir para que el alumno comience a utilizar los marcadores discursivos en contexto. Además, por medio de la categorización que va a tener que realizar después de haber rellenado los huecos libres del texto, el aprendiente va a interiorizar mucho mejor para qué sirve cada uno de ellos.

- 8. En parejas... La siguiente actividad consiste en mostrar acuerdo o desacuerdo con unos determinados temas. En dos bolsas diferentes, colocad las papeletas que contengan acuerdo/desacuerdo y, en otra, las papeletas con las distintas temáticas. Coged una papeleta de cada bolsa y escribir vuestra opinión a vuestro compañero como si estuvierais hablando por alguna red social. Podéis, incluso, crear un chat.**

Puede que os toque estar de acuerdo en temáticas en las que estáis en desacuerdo y viceversa...

		
Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	1. Impacto de la tecnología sobre la comunicación ...
		2. Inteligencia artificial, ¿reemplazo de humanos? ...
Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	3. Manejo de emociones y su impacto social ...
		4. Las relaciones de pareja en la actualidad ...
Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	5. Los empleos digitales ...
		6. La importancia de la educación para el éxito ...
		7. La independencia desde la infancia ...

Por medio del presente ejercicio, el alumno ya comienza a interactuar, de manera escrita, sirviéndose de los distintos marcadores del discurso para argumentar de la manera más eficaz. Además, el hecho de incluir temáticas que guardan relación con la tecnología (trabajo digital, inteligencia artificial, etc.) ayuda a cohesionar la propuesta didáctica.

9. **¿Qué te sugiere la siguiente imagen? ¿Has utilizado algo parecido alguna vez? ¿Te parece un buen avance tecnológico? Piensa las respuestas y, luego, argumenta y *contraargumenta* con tu compañero vuestras impresiones.**

👍 ¡Recuerda utilizar los marcadores discursivos del cuadro del ejercicio 6!



Extraído de: <https://www.bing.com/images/search?viewrealidad+paralela&simid>

La presente actividad pretende que los discentes, en grupo-clase, den su opinión, valoren y contraargumenten las visiones personales de los demás compañeros. Por ello, en los ejercicios anteriores, se han ido trabajando de manera gradual tanto los marcadores discursivos como la cortesía y anticortesía. Además, no se ha dejado de lado el ámbito de las redes sociales y de la tecnología; en este caso, se tratan las gafas de realidad virtual de Apple (tanto por medio de la fotografía como de un vídeo extraído de Youtube).

10. **(En parejas) Imaginad que estáis hablando por WhatsApp sobre qué hacer hoy por la noche. Uno quiere ver una película, mientras que el otro quiere salir de fiesta...**

Trata de convencer a tu compañero... ¡Quién mejor argumente, más opciones tendrá de hacerlo!



Extraído de: <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=XAJuGPmd&id=conversaci%c3%93n+whatsapp+para+rellenar>

La presente actividad trabaja la expresión escrita, a la vez que la interacción comunicativa. Las muestras de lengua serán artificiales, creadas por los alumnos, mientras que el contexto será lo más cercano a la realidad posible.

- 11. Para finalizar, vamos a jugar a descubrir *quién es el asesino...* ¿Serás un buen detective? Jugad en parejas e intentad poneros de acuerdo. Para ello, deberéis utilizar los marcadores discursivos vistos hasta ahora y, tal vez, si tenéis la suficiente confianza entre vosotros, os podéis dedicar algún que otro insulto...**

Caso a) _____

Caso b) _____

Caso c) _____

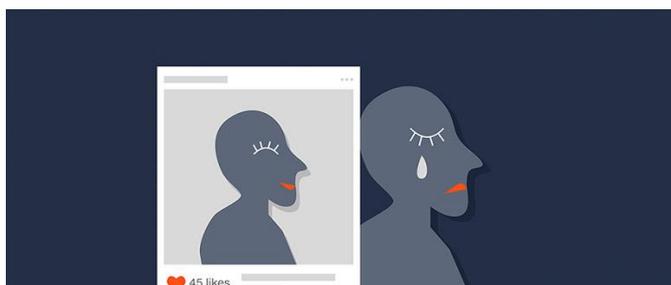


Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LzY3m1IhuTc>

La presente actividad final, así como la siguiente, sirven como cierre a la propuesta didáctica, pues en ella se trabajan tanto los marcadores como la anticortesía. Además, se trabaja la comprensión tanto oral como escrita, aunque, tal y como sucede a lo largo de la propuesta didáctica, la expresión escrita es la predominante.

- 12. Con lo que has aprendido... reflexiona acerca de la siguiente afirmación perteneciente a Godfried Boggard, experto en comunicación y redes sociales. Escribe tu opinión como si te encontrases escribiendo un tweet.**

**En el pasado eras lo que tenías, en el presente eres lo que compartes.
Godfried Boggard**



Recuperado de:
<https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=6S3fMM8J&id>

4. CONCLUSIONES

Al inicio de este Trabajo Fin de Máster se plantearon varios objetivos, tanto generales como específicos, que se han ido desarrollando a lo largo del mismo. Respecto a los objetivos generales, se ha de recalcar que se ha cumplido con la observación y análisis del comportamiento tanto de la cortesía como de la descortesía, estrategias pragmáticas que aparecen con frecuencia a la hora de argumentar, y -también- como estrategias discursivas en las redes sociales. Asimismo, hemos podido realizar una indagación en los componentes lingüísticos de la argumentación y, simultáneamente, hemos podido señalar los recursos pragmlingüísticos que se encuentran al servicio de la argumentación en las redes sociales.

Tras haber realizado un estudio minucioso de la argumentación, siempre teniendo como punto de partida tanto el MCER (2002) como el PCIC (2006), podemos concluir que la argumentación no se encuentra de manera explícita en ninguna de ellos, sino que se puede apreciar tan solo de manera indirecta. Por ello, entendemos que es tarea del docente comprender que ha de llevar al aula la argumentación de una manera mucho más clara, ya que solo así el alumnado dará cuenta de que para *expresar gustos u opiniones* ha de llevar a cabo una argumentación lo suficientemente sólida como para su mensaje se transmita de manera correcta. Para que la comunicación de nuestras preferencias, posturas o pensamientos resulte exitosa, la argumentación debe realizarse de la manera más completa posible. Por ello, el uso de los distintos marcadores discursivos, así como de las distintas estrategias de intensificación o atenuación, y la comprensión de la cortesía, la descortesía y la anticortesía, se tornan totalmente imprescindibles y, por ende, han de ocupar un espacio importante dentro del aula de ELE/L2.

Hemos dedicado el epígrafe del marco teórico a varias cuestiones: en primer lugar, se ha llevado a cabo una aproximación teórica al concepto de argumentación, extrapolando al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Este recorrido nos ha llevado a desarrollar una visión holística del término que, a su vez, nos ha servido como piedra angular para tratar la dimensión pragmática que posee la argumentación y, también, de la relevancia del contexto. Consideramos que al estudiar el elemento argumentativo en relación directa con los géneros discursivos digitales hemos podido apreciar que la forma de argumentar

varía demasiado dependiendo del ámbito, por lo que en los manuales se habrían de incluir propuestas de actividades que trabajen los distintos contextos en los que el aprendiente va a tener que argumentar. Por supuesto, la argumentación ha de trabajarse tanto en la faceta oral como escrita, aunque el presente trabajo se trabaje más esta última.

En segundo lugar, hemos realizado un marco práctico a través del cual hemos llevado a cabo un rastreo de muestras tanto de cortesía como de anticortesía o descortesía, así como de los distintos marcadores discursivos, con la finalidad de observar el modo y la manera en que se insertan en los manuales de ELE. Pese a que los materiales no se han estudiado en su totalidad, se ha podido apreciar -a pesar de que no sea concluyente- que existe una cierta falta de propuestas donde se trabajen dichos aspectos, así como la no inclusión de la argumentación de una manera explícita en los mismos. Por el contrario, los géneros digitales o las conversaciones tecnológicas se suelen trabajar de una manera amplia, por lo que hemos podido concluir que, en la actualidad, desde los manuales de ELE, se está haciendo uso del discurso digital.

En tercer lugar, hemos de advertir que lo que pretendemos con la propuesta didáctica es que el alumno desarrolle una mayor conciencia tanto comunicativa como pragmática, ya que solo así podrá desenvolverse de manera óptima en situaciones comunicativas reales que, en este caso, serían hilos de Twitter, conversaciones a través de WhatsApp o comentarios en publicaciones pertenecientes a la Web. 2.0.

Consideramos que las conclusiones que se derivan de este estudio son varias, aunque destaca una sobre todas las demás: el alumno que es capaz de comprender y desarrollar un enunciado correctamente argumentado posee una mayor competencia sociopragmática que se torna evidente en los intercambios comunicativos que este lleva a cabo en el aula. Además, tenemos la hipótesis de que dicho aspecto se podría llegar a extrapolar al uso real de la lengua, en un contexto no artificial, aunque no se ha podido probar dicha conjetura.

Asimismo, a lo largo de la investigación hemos encontrado una gran limitación: no poder testear la propuesta didáctica con un grupo de nivel B2. De este modo, debido a la imposibilidad de probar la propuesta, no podemos extraer conclusiones sobre la utilidad

de la ya mencionada. Una segunda cuestión, si bien no ha sido una gran limitación, ha sido la ausencia de modelos comparativos con los que poder realizar una cotejo posterior de nuestras actividades dedicadas a suplir aquella insuficiencia de ejercicios que hemos podido observar en los manuales de ELE.

Como cierre de este trabajo, se propone un nuevo análisis en el que la propuesta didáctica se vea enriquecida, de tal modo que no solo se traten los elementos anteriormente mencionados, sino que también incluya, por ejemplo, la intensificación y la atenuación en redes sociales, con la finalidad de que el alumnado sea consciente de ambos aspectos y mejore su competencia tanto comunicativa como pragmática.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alemaný, A. (2020). “SÍ, profe, pero... La enseñanza de la argumentación oral en el aula de ELE” en *Foro de Profesores de ELE*, nº 16. <https://ojs.uv.es/index.php/foroELE/issue/view/1201/showToc>. Consulta: 02/06/2023.

Arnáez Muga, P. (2006). “La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación”, en *Letras*, nº 48 http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200005&lng=es&tlng=es. Consulta: 04/04/2023.

Briz Gómez, A. (1988). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Canale, M., y Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, en *Applied linguistics*, nº 1. https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing. Consulta: 17/05/2023

Cassany, D. (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, en *Traducción y Ciencias del lenguaje*, nº 860. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21225#:~:text=Pueden%20distinguirse%20cuatro%20enfoques%20metodol%C3%B3gicos%20b%C3%A1sicos%20en%20la,%20el%20contenido%20de%20los%20textos%20para%20aprovechar%20el>. Consulta: 10/03/2023.

Cassany, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.

Consejo de Europa. (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y Centro Virtual Cervantes.

Cordeiro, M., (2018). *Las inteligencias múltiples para herramienta para mejorar las destrezas orales en la enseñanza de español como lengua extranjera: una investigación acción*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.

Cuenca, M.^a J. (1995). “Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941559>. Consulta: 18/06/2023.

Dijk, T.A. van. (1984). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Escandell Vidal, M. V. (2004). “Aportaciones de la pragmática”. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, págs. 179–199. Madrid: SGEL.

Escandell Vidal, M.^a V. (2014). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Faedo Borges, A. (2003). *Enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas añadidas*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.

Fuentes Rodríguez, C., & Alcaide, E. R. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión : cómo convencer con palabras*. Madrid: Arco Libros.

Garrido Gómez, M.^a del C. (1999). “Los conectores pragmáticos en la enseñanza del ELE: Argumentación y Relevancia” en *ASELE: Actas X Congreso*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766307>. Consulta: 24/05/2023

Gómez-Jordana Ferary, S. (2016). “Argumentación en la lengua, polifonía y proverbios”, en *Tópicos del Seminario*, n^o 36. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002016000100103&lng=es&tlng=es. Consulta: 20/05/2023

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

López Ferrero, C; Martín Peris, E. (2011). “La competencia crítica en el aula de español L2/LE: Textos y contextos”. Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE / coord. por Javier de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge Juan Sánchez Iglesias, Marta Seseña Gómez, Vol. 1. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0507.pdf
Consulta: 04/06/2023.

MARÍN, F. et al. (2007): *Nuevo Ven 3*. Madrid: EDELSA.

Martín Peris, E. (dir.) (2007). Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele.

Moreno, Concha; Zurita, Piedad y Moreno, Victoria. (2011). *Nuevo Avance 6: Curso de Español*. Madrid: SGEL.

Moya Pardo, M. C., (2007). “Postulados y retos de la Lingüística cognitiva”, en *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, n° 9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322230194009>. Consulta: 02/04/2023.

Nunan, D. (1996). “Gradación de las tareas”, en *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Capítulo 5, págs. 98-118. Madrid. Consulta: 29/05/2023.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Plácido y Ruiz, G. (2006). *El Ventilador: Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.

PLANTIN,C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

Pulido Díaz, A. (2004). *Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en escolares de 6to. grado de la escuela primaria pinareña*. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive.

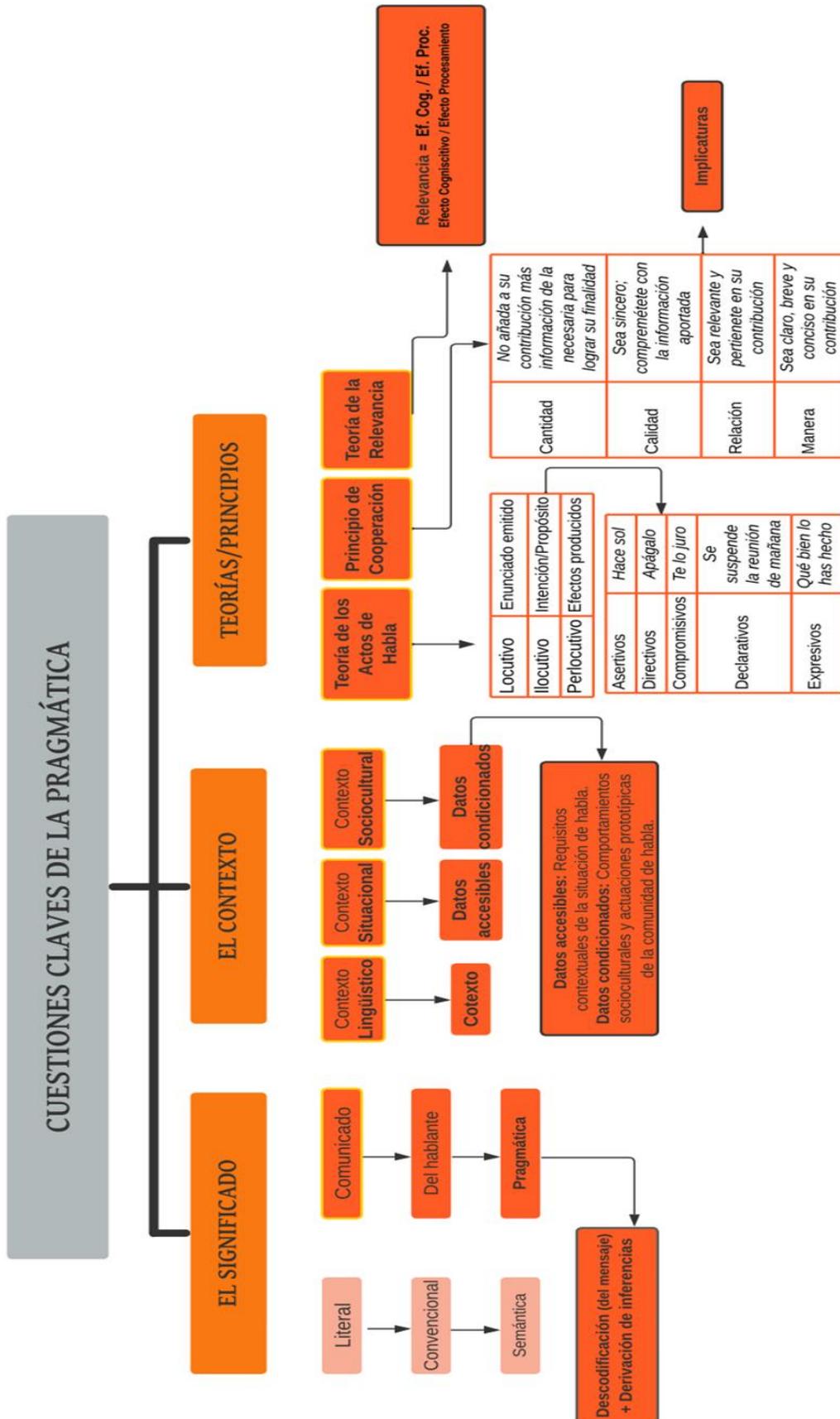
Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge. Inglaterra: Cambridge University Press.

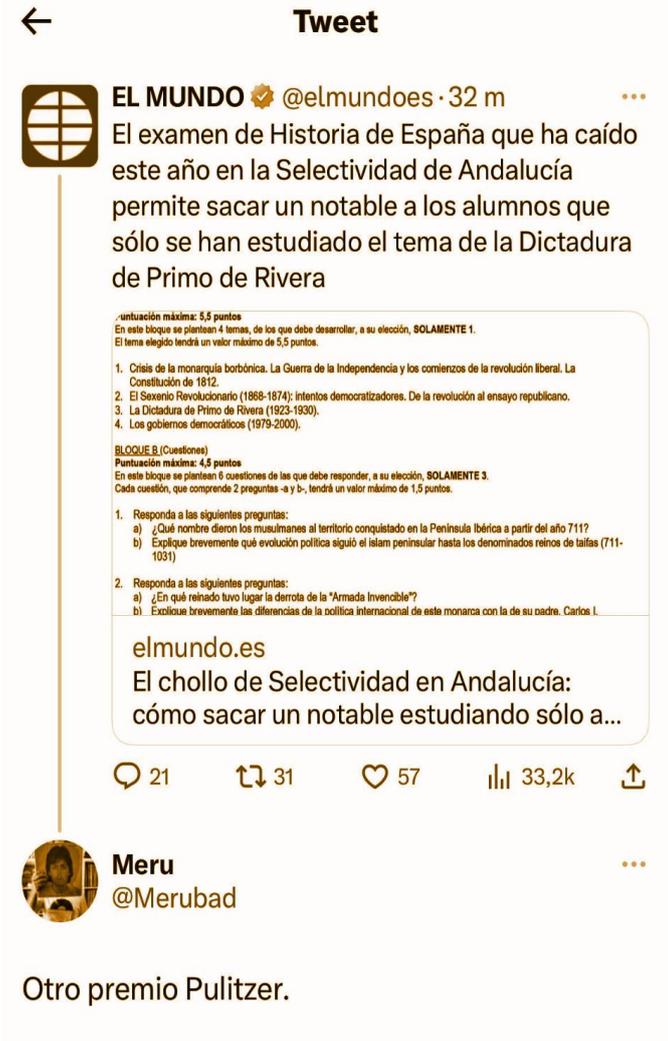
VV.AA. (2007): *Prisma Avanza (Libro del Alumno)*. Madrid: Edinumen.

6. ANEXOS

Anexo 1. Cuestiones claves de la pragmática.



Anexo 2.



Tweet

 **EL MUNDO**  @elmundoes · 32 m

El examen de Historia de España que ha caído este año en la Selectividad de Andalucía permite sacar un notable a los alumnos que sólo se han estudiado el tema de la Dictadura de Primo de Rivera

Puntuación máxima: 5,5 puntos
En este bloque se plantean 4 temas, de los que debe desarrollar, a su elección, **SOLAMENTE 1**.
El tema elegido tendrá un valor máximo de 5,5 puntos.

1. Crisis de la monarquía borbónica. La Guerra de la Independencia y los comienzos de la revolución liberal. La Constitución de 1812.
2. El Sexenio Revolucionario (1868-1874): intentos democratizadores. De la revolución al ensayo republicano.
3. La Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930).
4. Los gobiernos democráticos (1979-2000).

BLOQUE B (Cuestiones)
Puntuación máxima: 4,5 puntos
En este bloque se plantean 5 cuestiones de las que debe responder, a su elección, **SOLAMENTE 3**.
Cada cuestión, que comprenda 2 preguntas -a y b-, tendrá un valor máximo de 1,5 puntos.

1. Responda a las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué nombre dieron los musulmanes al territorio conquistado en la Península Ibérica a partir del año 711?
 - b) Explique brevemente qué evolución política siguió el islam peninsular hasta los denominados reinos de taifas (711-1031)
2. Responda a las siguientes preguntas:
 - a) ¿En qué reinado tuvo lugar la derrota de la "Armada Invencible"?
 - b) Explique brevemente las diferencias de la política internacional de este monarca con la de su padre, Carlos I.

el mundo.es
El chollo de Selectividad en Andalucía:
cómo sacar un notable estudiando sólo a...

21 31 57 33,2k

 **Meru** @Merubad

Otro premio Pulitzer.

Anexo 3.

← **Tweet**

 **EL MUNDO** 
@elmundoes 

Adiós a las llamadas 'spam' de empresas comercializadoras: estarán prohibidas a partir del 29 de junio



elmundo.es
Las llamadas 'spam' estarán prohibidas a partir del 29 de junio
Las empresas que comercializan bienes y servicios tendrán prohibido a partir del 29 de junio realizar llamadas comerciales no deseadas -las conocidas ...

10:23 a. m. · 18 jun. 2023 · 278,4 mil Reproducciones

496 Retweets 225 Citas 2.875 Me gusta 67 Elementos guardados

 **salvadopazo** @salvadopazo · 1h 
Vaya por Dios... Voy a echar de menos las ofertas de Nelson y Gladys para mi celular...

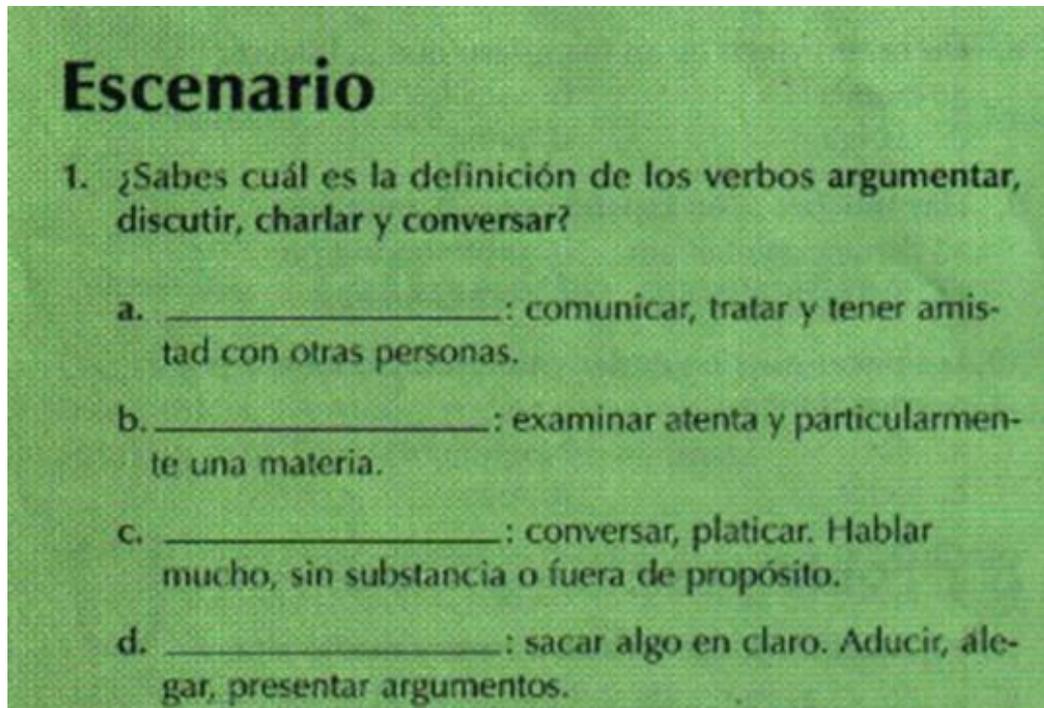
   31  6.779 

 **Paco Araclan** @Yuyiroquai · 1h 
Si, y el 30 de Junio es Nochebuena.

    292 

Páginas donde se encuentran los fragmentos citados de los manuales de ELE.

El Ventilador: curso de español de nivel superior. Ejemplo m1.



Escenario

1. ¿Sabes cuál es la definición de los verbos argumentar, discutir, charlar y conversar?

- a. _____: comunicar, tratar y tener amistad con otras personas.
- b. _____: examinar atenta y particularmente una materia.
- c. _____: conversar, platicar. Hablar mucho, sin substancia o fuera de propósito.
- d. _____: sacar algo en claro. Aducir, alegar, presentar argumentos.

Nuevo Ven 3. Ejemplos m2, m3, m4, m5, m8, m9.

1. Indignación y rechazo

a. LEE esta carta de queja e IDENTIFICA CUÁL es el contenido de cada párrafo.

Lanzarote, 2 de marzo de 2005

Sr. presidente del Cabildo:

(a) Como directora de la Fundación César Manrique de Lanzarote me dirijo a usted con el fin de mostrar nuestra indignación y rechazo al proyecto de ensanchamiento de la carretera que atraviesa la Gería.

(b) Nuestra isla ha resistido volcanes y riadas de lava, pero está a punto de sucumbir ante la riada de turistas. Hasta ahora la Gería ha logrado sobrevivir como un paraje agrícola volcánico, único en Europa y protegido por la Ley de Espacios Naturales de Canarias. Este territorio se ha convertido en una de las imágenes más emblemáticas de la isla, con sus viñedos sobre tierra negra rodeados de piedra.

(c) Sin embargo, el Cabildo Insular, dado que, al parecer, no existen problemas de otro tipo en la isla, ha decidido lanzarse a gastar millones en un proyecto de ensanchamiento de siete kilómetros de la carretera que atraviesa esta región. Pretende hacer por aquí una especie de parque temático del vino dedicado al turismo, y eso aumentará la presión de coches en esta zona tan sensible.

(d) Debo añadir que esta fundación ha mantenido contactos con bodegueros y habitantes en general de la comarca. Todos coinciden en señalar que no se les ha consultado sobre la necesidad de ensanchar la carretera. ¿A quién han consultado entonces? Me sorprende que el cabildo tenga dotes de adivinación para saber lo que piensan los ciudadanos.

(e) Comprendemos que la carretera actual no puede soportar el volumen de circulación que tiene y que esto puede constituir un peligro para los automovilistas, pero creemos que la solución está en la limitación del tráfico en la Gería, no en la construcción de grandes infraestructuras y el turismo masivo, que destruirían el encanto de la comarca para siempre.

(f) Por lo tanto, pedimos que se paralice el proyecto y se inicie un debate público sobre el futuro de la Gería con el fin de decidir qué es lo mejor para todos sus habitantes y para Lanzarote en su conjunto.

Le saluda atentamente, María Gutiérrez Crespo

- (a) Justifica los motivos por los que se escribe esta carta, es decir, mostrar su indignación por el proyecto de ensanche de la carretera.
- (b) Los turistas son el primer peligro al que se enfrenta esta zona protegida, que ha sobrevivido a volcanes y ríos de lava.
- (c) El Cabildo Insular pretende gastarse millones en el ensanchamiento de la carretera, como si este fuera el único problema que tiene la isla, y convertirla en una especie de parque temático del vino.
- (d) A los bodegueros y habitantes de esta comarca no se les ha preguntado sobre la necesidad de ensanchar esta carretera.
- (e) La solución de este problema de tráfico no está en ensanchar la carretera, sino en limitar el tráfico que circula por la zona.
- (f) Conclusión: se resume la idea principal de la carta, que se paralice el proyecto y se inicie un debate público sobre el futuro de la Gería.

b. Busca en el texto las palabras o expresiones que responden a estas definiciones:

- | | |
|--|--|
| a. o posición, actitud contraria. Rechazo | e. tener la misma opinión o hacer lo mismo. Coincidir |
| b. desbordamiento o crecida de un río. Riada | f. enorme, de tamaño o cantidad. Volumen |
| c. representativo o simbólico de algo. Imagen emblemática | g. gracia, atractivo, belleza. Encanto |
| d. gobierno de la isla (en Canarias). Cabildo Insular | |

2. Esperanza o melancolía

a. LEE esta carta y ORDENA los párrafos.

CARTAS AL DIRECTOR

- (3) (a) En segundo lugar, deberíamos exigir más guarderías públicas para que las madres trabajadoras pudieran dejar a sus bebés allí y no tengan que recurrir a abuelas o familiares para poder salir adelante.
- (5) (b) Solamente me gustaría añadir que espero que las nuevas generaciones de mujeres no se encuentren con los mismos problemas y discriminaciones del pasado machista que todos hemos soportado.
- (2) (c) En primer lugar, deberíamos preguntarnos por qué es siempre la mujer la que tiene que dejar el trabajo para quedarse en el hogar y cuidar de los hijos. ¿Es acaso siempre la mujer menos inteligente y está menos preparada que el marido?
- (6) (d) Por último, espero que mis reivindicaciones y reflexiones no caigan en saco roto y todos pongamos algo de nuestra parte para conseguir un mundo más justo.
- (1) (e) Me gustaría empezar diciendo que sería una irresponsabilidad por mi parte si negara todo lo que se ha avanzado en el campo de la igualdad. Sin embargo, hay todavía un largo camino que recorrer.
- (4) (f) En tercer lugar, tendríamos que preguntarnos por qué hay tan pocas mujeres que ocupan puestos directivos de responsabilidad si hoy en día todos sabemos que las universidades están llenas de mujeres. ¿Es que nadie confía en ellas? ¿No se merecen tener el mismo tratamiento, puesto y sueldo que los hombres en igualdad de condiciones?

Laura Gómez Bueno.

b. Utilizando expresiones del recuadro siguiente, ESCRIBE cuatro argumentos donde se muestre claramente tu postura, optimista o pesimista:

Adverbios:

Indudablemente
Afortunadamente

Por supuesto (que)
Desgraciadamente

Sin duda alguna
Evidentemente

Expresiones:

Está claro que
Me parece
Ya es hora de que

Es / Resulta evidente que
Sería injusto

Es una vergüenza que

No cabe duda de que
Cabría preguntarse si
Habría que felicitar por

Posibles argumentos:

1. Es una vergüenza que las mujeres tengamos que luchar para trabajar.
2. Ya es hora de que hombres y mujeres con un mismo puesto cobremos igual.
3. Afortunadamente las cosas están cambiando.
4. Sería injusto no reconocer que los hombres de hoy ayudan en casa.

C. INTERCAMBIA tus argumentos con otro compañero y lee los suyos. **ESCRIBE** contestaciones para sus argumentos. **INTERCAMBIA** otra vez los papeles y **LEE** las contestaciones a tus argumentos.

e. SEÑALA cuáles son las opiniones personales de la autora sobre el tema del texto.

El sureste asiático depende de Occidente / Quienes más van a sufrir los efectos del tsunami son los pobres / La vida tiene poco valor con tanta hambre, pobreza y calamidad / Occidente explota al sureste asiático / Occidente consume en Navidades los productos de una mano de obra barata.

3. Redacta un artículo de opinión

Ver pág. 176-177

El texto tiene que ser breve (unas 200 a 250 palabras) y redactado de forma ágil (puede ser en un párrafo único o en varios párrafos).

a. BUSCA el tema: asunto de actualidad.

Lee periódicos españoles y extranjeros y selecciona cuestiones de actualidad. Elige un tema muy concreto y particular. Puede ser una anécdota, un suceso grave, una noticia escandalosa o graciosa...

b. REFLEXIONA sobre tu propia opinión.

Busca argumentos. Discute con tu compañero diferentes puntos de vista sobre la cuestión para que se te ocurran ideas. Lee comentarios que hayan hecho en la prensa escrita o digital otras personas para contrastarlos con tus propias ideas. Establece una relación entre el tema y otras cuestiones.

c. PIENSA cómo expresar tus propios argumentos e ideas (ironía, afirmaciones, etc.)

Elige qué tono vas a utilizar para redactar el artículo.

Fíjate en el de Maruja Torres y en otros artículos de opinión para ver cómo los autores tratan de llamar la atención del lector y marcar su punto de vista personal.

d. ESTRUCTURA tu texto utilizando conectores del discurso.

Si redactas un párrafo único, utiliza marcadores discursivos que ordenen el texto.

Si divides el texto en varios párrafos, inicia cada uno de ellos o las oraciones con algún marcador discursivo.

d. OBSERVA los marcadores discursivos empleados por la autora del texto:

Marcador discursivo	Función
<i>Pero Occidente</i>	Contraste
<i>En cuanto al resto</i>	Referencia temática
<i>De becho</i>	Confirmación
<i>Desde luego</i>	Conclusión y cierre

C. La cortesía está muy presente en este fragmento. ¿Cómo se expresa? **BUSCA** en el texto todas las expresiones de carácter cortés utilizadas para:

- a. Dirigirse a alguien *Don Pablo.*
- b. Ofrecer ayuda *¿Y yo en qué puedo servirte?*
- c. Pedir a alguien que haga algo *Tiene que ayudarme.*
- d. Pedir permiso para hacer algo *¿Me permites?*
- e. Dar permiso *Con mucho gusto.*

2. ¿A quién han consultado entonces?

a. En parejas, REFLEXIONA y RESPONDE a estas preguntas.

- a. ¿Crees de verdad que no existen otros problemas en la isla?
- b. ¿te parece que el Cabildo tiene dotes de adivinación?
- c. ¿Por qué dice estas cosas la autora de la carta?
- d. ¿realmente se espera una contestación a la pregunta:
"¿A quién han consultado entonces?" ¿Por qué?

- a. No, sí existen más problemas.
- b. No, María Gutiérrez está utilizando la ironía para reforzar su queja.
- c. Mediante la ironía y la pregunta retórica, la autora de la carta se reafirma en sus posturas de forma inteligente utilizando estos dos recursos estilísticos.
- d. No: son preguntas retóricas en las que no se espera una contestación.

Colega 4. Ejemplo: m6.

- 4. Habla de música con tu compañero.** Trabaje primero este ejercicio en gran grupo, para explicar las nuevas expresiones:
- Para expresar opinión: *¡Es fenomenal! ¡Es estupenda! ¡Es genial! ¡Es malísima! ¡Es horrible! ¡Es aburrida!*
 - Para elaborar frases compuestas: *Me gusta... pero no me gusta.../Me gusta... pero prefiero...*
 - Para expresar acuerdo y desacuerdo: *A mí también/A mí tampoco/A mí no/A mí sí.*

A continuación trabajan por parejas: A pregunta y B responde. Pasados unos minutos, cambian el rol: B pregunta y A responde.

Después de lo aprendido en esta lección, pida a sus alumnos que escriban un texto en sus cuadernos siguiendo este esquema: *Yo sé tocar... (o yo no sé tocar ningún instrumento). Me gusta mucho la música... porque (es genial...) pero no me gusta mucho la música.../pero prefiero.../En la música... Se trata de un texto sencillo parecido a los del ejercicio 3.*

Prisma Avanza. Ejemplo m7.

5  ¿Son corteses los españoles? Existe una gramática de la cortesía en español, aunque la situación y la relación entre las personas son los factores determinantes para decidir si algo es cortés o descortés. Imaginad un contexto para cada una de estas frases y explicad cómo resultan. ¿Serían aceptables en vuestra cultura?

- | | |
|--|---|
| 1 Por favor, caballero, aquí no se puede hablar. | 7 Venga, no te enfades. |
| 2 Es una persona un poco especial. | 8 Andaaa, dámelo. |
| 3 Es algo tímido. | 9 Habla con él, tía, no seas gilipollas. Si lo estáis deseando los dos. |
| 4 ¡Tiooo!, ¡la película! | 10 Termina de una vez el trabajo, joder. |
| 5 Estoy contigo en un segundín. | 11 ¡Esto no hay quien se lo coma! ¡Por favor! |
| 6 Se comporta como un mafioso. | |

dro, de manera que sirvan de ejemplo a las explicaciones.

Gramática de la cortesía

× Uno de los mecanismos fundamentales para la cortesía en español es la atenuación en preguntas, órdenes, peticiones, consejos o valoraciones. Este efecto se consigue a través de los siguientes mecanismos lingüísticos:

- *Por favor*, es un término que usamos para atenuar un mandato: [1] pero puede ser claramente descortés si aparece pronunciado de forma tensa, enfatizado: *Tráeme mañana el libro, POR FAVOR* o si lo acompaña una aserción: [2]
- Utilizamos **diminutivos** [3], otras **palabras que expresan baja cantidad** [4], o **elementos aproximativos** (*algo así como, por decirlo así, de alguna manera, etc.*) [5] para minimizar la fuerza de nuestras opiniones.
- Usamos **eufemismos** para disminuir la carga de la palabra tabú [6]
- Para quitar fuerza a una petición, cuando existe una relación de confianza e informal, usamos **imperativos lexicalizados o vocativos**: [7], [8], [9]
- Las **palabras malsonantes o tacos**, en principio, son descortesías: [10], aunque depende del contexto. Si la relación entre las personas es distendida y de confianza, podemos incluso usarla bromeando y tendría un efecto de empatía con el otro: [11]

Nuevo Avance 6. Curso de Español. Ejemplos 10m, 12m.

2 Habla.

A Elige uno de estos dos temas. Tienes unos minutos para prepararte y cuando ya estés listo, tienes que exponerlo durante unos cinco minutos. Después, tus compañeros/as (y tu profesor/a si así lo desea) te harán preguntas.

1 Las relaciones a través de las plataformas de aprendizaje.

¿Qué opinas del aprendizaje a distancia? ¿Crees que es más frío, más impersonal que el presencial? ¿Te parece que pueden establecerse buenas relaciones con el profesorado o con los compañeros y compañeras a través de foros y chats?

Lee este testimonio para «inspirarte».

Para mí, el estudio a distancia es una excelente forma de aprender si se acepta el compromiso de estudiar con seriedad. Por ejemplo, entre las cosas buenas que yo he encontrado están el ahorro de dinero en transporte y material (se hay virtual) y la flexibilidad de horarios que favorece la responsabilidad y la autonomía. Además, a través de los chats con el profesorado y con mis compañeros he establecido buenas relaciones. ¿Lo malo? Que si no dominas las TIC, puedes sufrir, buscando en la plataforma. Y que si te toca un tutor poco implicado, te sientes solo, solísima.



2 Enseñar al que no sabe.

¿Nunca es tarde para aprender? ¿Qué opinas de que las personas mayores se metan en las redes sociales, que aprendan a manejar las TIC? ¿Podrías contestar a esas preguntas que han dejado en un foro?

- ¿Para qué quiero yo un ipod?
- ¿Skype? ¿Y eso cómo se usa?
- ¿Y un blog qué es? ¿Yo puedo hacerme uno?
- ¿Qué es eso de un e-book?
- Pero..., pero..., con todo eso voy a estar todo el día en casa sin salir y voy a perder a mis amigos.

B La realidad no virtual también existe.



Mira bien las viñetas.

- Busca en el diccionario las palabras que no sabes.
- Describe y narra lo que ves.

Última viñeta.

- Decide si eres el hombre o la mujer y habla con un compañero/a imaginando lo que se dice la pareja.

C Los mensajes y Facebook. 📱

1 Antes de escuchar.

- a Lee la cabecera de la historieta.
- b Entre toda la clase, haced una lista de palabras o expresiones que creéis que vais a escuchar.
- c En parejas, imaginad qué ha podido escribir el dibujante en cada bocadillo. Escribid un texto que tenga sentido con la cabecera y que incluya las frases que aparecen en los bocadillos.
- d Para entender mejor: *chiflado/a* = loco/a; *chorrada* = tontería.

2 Durante la primera audición.

Tomad notas que puedan ayudaros a rehacer los textos que habéis escrito. Tendréis un tiempo para ello.

3 Durante la segunda audición.

Escribid todo lo que os falte. Si es necesario, podéis oír la grabación una vez más.

4 Después de escuchar.

- a Corregid lo que os falte leyendo la transcripción.
- b Comentad cada uno de los diálogos y opinad sobre ellos.
- c Si queréis saber algo más sobre el dibujante, Mauro Entrialgo, podéis entrar en: <http://www.mauroentrialego.com>



